

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

VÂNIA ALVES FERREIRA SOARES

LEITURA MULTIMODAL E LETRAMENTOS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA CRÍTICA EM INGLÊS:
um panorama das pesquisas acadêmicas defendidas no Brasil entre 2009 e 2019

Anápolis-GO

2021

VÂNIA ALVES FERREIRA SOARES

**LEITURA MULTIMODAL E LETRAMENTOS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA CRÍTICA EM INGLÊS:
um panorama das pesquisas acadêmicas defendidas no Brasil entre 2009 e 2019**

Dissertação de Mestrado apresentada para fins de defesa de estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Área de concentração: Processos educativos, linguagem e tecnologias

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva.

Anápolis-GO

2021

Ficha catalográfica

S6761 Soares, Vânia Alves Ferreira.

Leitura multimodal e letramentos em contextos de educação linguística em inglês [manuscrito] : um panorama das pesquisas acadêmicas defendidas no Brasil entre 2009 e 2019 / Vânia Alves Ferreira Soares. - Anápolis, 2021.

105f.

Inclui bibliografia.

1.Educação. 2.Leitura multimodal. 3.Letramento digital. 4. Letramento crítico. 5. Dissertações – UEG/UnuCSEH. I. Silva, Barbra do Rosário Sabota.
II.Título.

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus
Bibliotecária da UnUCSEH
CRB1/2385

VÂNIA ALVES FERREIRA SOARES

LEITURA MULTIMODAL E LETRAMENTOS EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA CRÍTICA EM INGLÊS:
um panorama das pesquisas acadêmicas defendidas no Brasil entre 2009 e 2019

Aprovada em: __/__/__.

Dissertação de Mestrado apresentada para fins de defesa de estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, à seguinte Banca Examinadora.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva
Campus de Ciências Sociais e Humanas – CCSEH/UEG – PPG-IELT
Orientadora/Presidente

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira
Campus de Ciências Sociais e Humanas – CCSEH/UEG – PPG-IELT
Membro Interno

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília – UnB – PPGL
Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Viviane Pires Viana Silvestre
Campus de Ciências Sociais e Humanas – CCSEH/UEG – PPG-IELT
Suplente

Minha gratidão eterna aos amores da minha vida: minha mãe, Coracy, e meu pai, Osvaldo, meu esposo Sebastião Pedro, meu filho Daniel e minha filha Amanda, meus irmãos e minhas irmãs e minha família querida, que sempre me apoiou em tudo.

AGRADECIMENTOS

Sou grata, primeiramente, pela fé em Deus, que, com seu amor e sua misericórdia, tem me sustentado e me dado forças para continuar.

À minha querida mãe, Coracy Alves Ferreira, e ao meu pai, Osvaldo Ferreira, uma merendeira e um porteiro, dois guerreiros criados na roça e que deram o melhor que podiam para educar seus filhos e suas filhas, que não são poucos.

Aos meus irmãos, Gilmar, Edmar, Adair e Adriano, e às minhas irmãs, Ivanilda e Ivone, pessoas de bem, fortes e batalhadoras que sempre me apoiaram.

Ao meu esposo e grande amigo, Sebastião Pedro Soares, pelo seu companheirismo, pela sua paciência e pelo seu comprometimento em todas as ocasiões da minha vida e da minha pesquisa.

Ao meu filho, Daniel, de sete anos, e à minha filha, Amanda, de apenas dois, por, mesmo sem entenderem o que exatamente “mamãe está fazendo”, com a pureza de coração me possibilitaram concluir mais essa etapa da minha vida profissional e acadêmica.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Barbra Sabota, pela paciência, pelos conhecimentos transmitidos no mestrado, no grupo de estudos INTEGRA, nas reuniões de orientação de toda a minha pesquisa e, até mesmo, nas conversas do *WhatsApp*. Por me ensinar que a vida é assim mesmo, que “os transtornos passam e os benefícios ficam”.

Ao grupo de estudos INTEGRA por me permitir conhecer tantas pessoas maravilhosas que sempre contribuem com suas experiências de vida e compartilham seu conhecimento e que só agregam ainda mais à minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e suas tecnologias, PPG-IELT, e aos seus corpos docente e discente pelos conhecimentos e pelas experiências compartilhadas. Um agradecimento especial à querida Aurilene, sempre solícita e carinhosa.

Apesar de todos contribuírem de alguma forma para a construção do meu trabalho, alguns professores nessa jornada se tornaram mais especiais e queridos, sendo fontes de inspiração. Agradeço ao Prof. Dr. Ariovaldo Lopes por sempre ter contribuído com meu trabalho e por compartilhar tão maravilhosamente bem sobre os estudos sobre letramentos.

Ao Prof. Dr. Ged Guimarães, à Prof.^a Dr.^a Lúcia Gonçalves Freitas, à Prof.^a Dr.^a Sandra Elaine A. de Abreu, à Prof.^a Dr.^a Viviane P. V. Silvestre e ao Prof. Dr. Sostenes Cesar de Lima por serem tão queridos e queridas, pela humanidade e pelo carinho comigo.

Às minhas queridas amigas, Alexandra e Gilmara, que o IELT me deu e eu vou levar para toda a minha vida. Obrigada pelos conselhos, pelas conversas, pelas viagens a Anápolis, pela amizade, por tudo.

Não poderia me esquecer também de mencionar Maria Erilande, Luciana e Dione (meu amigo de concursos), que não tenho nem palavras para agradecer e que estão guardados no coração. Obrigada pela escuta sensível, obrigada por tanto.

Obrigada aos meus alunos e amigos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização de mais uma etapa nessa jornada.

“De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo. Mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. ”

(Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981).

RESUMO

Neste estudo, buscou-se fazer um panorama das concepções de leitura multimodal/multimodalidade no ensino de inglês, no Brasil, em pesquisas acadêmicas (para obtenção dos graus de mestre e doutor) entre o período de 2009 e 2019, relacionando-as com práticas de letramento. Foram discutidos os dados a partir do mapeamento e da investigação das pesquisas, que, em consonância com os documentos que orientam o ensino de LI no Brasil, como os PCN LE (1998), em especial as OCEM (2006) e a BNCC (2018), apresentaram um aumento exponencial na última década, em busca de compreender o caráter multimodal da linguagem e as práticas (multi)letradas em contextos específicos, bem como promover uma revisão epistemológica dos conceitos de letramentos e a leitura como construção de sentidos. Além disso, foi possível verificar que houve um crescimento de pesquisas de mestrado e doutorado no período em virtude da expansão de cursos de pós-graduação no país, que foram incentivados por políticas públicas iniciadas na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva e que tiveram continuidade no governo Dilma Rousseff, porém vêm sendo enfraquecidos no atual (des)governo, com extinção de secretarias, retirada do termo letramento e dos estudos de Paulo Freire do PNA. Destacam-se, ainda, a força e a importante atuação dos programas de pós-graduação no país, através do “Projeto Nacional de Letramentos” e de grupos de estudo da Rede Cerrado, que problematizam importantes discussões acerca do ensino de língua inglesa e perspectivas críticas e, assim, promovem uma descentralização da produção do conhecimento científico, antes concentradas na região Sudeste do Brasil. O estudo tem abordagem qualitativa-interpretativista (ERICKSON, 1986), na forma de um estudo documental (GIL, 2008), e o material empírico analisado foi selecionado, categorizado e refinado a partir dos descritores, todos relacionados ao ensino de língua inglesa, na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD. Os resultados encontrados sugerem que o conceito de leitura, reconhecendo a importância da pedagogia crítica de Paulo Freire (MONTE MÓR, 2015) para as perspectivas críticas, busca uma redefinição contemporânea de leitura como prática situada e que se constrói a partir da diversidade, do dissenso (DUBOC, 2016) e do conflito, no processo de (re)construção e (des)construção dos textos, cada vez mais multimodais, que pressupõem uma capacidade agentiva dos estudantes, criativa, colaborativa e crítica. Além disso, os construtos de leitura ressignificam as práticas pedagógicas e as formas de articular o conhecimento e ampliam o conceito de leitura, reconhecendo a multiplicidade de representações presentes nos textos, bem como outras capacidades de leitura que evidenciam a multimodalidade (KALANTIZIS; COPE, 2012). Não se procura findar as reflexões aqui apresentadas, mas que elas possam contribuir com pesquisas futuras acerca dos letramentos multimodais e da leitura na sala de LI, assim como sobre o papel do professor como mediador e colaborador na construção de práticas de multiletramentos e nas formas de se utilizar as TDIC criticamente, colaborando com a construção do conhecimento e a agentividade dos estudantes.

Palavras-chave: Leitura multimodal. Letramento digital. Letramento crítico. Ensino de inglês.

ABSTRACT

In this study, it was sought to make an overview of the conceptions of multimodal/multimodality reading in English teaching in Brazil, in academic research (to obtain master's and doctoral degrees) between 2009 and 2019, relating them in reference to literacy practices. I discussed the data from the mapping and research investigation, which, in line with the documents that guide the teaching of English Language (EL) in Brazil, such as the PCN FL (1998), especially the OCEM (2006) and BNCC (2018) presented an exponential increase in the last decade, seeking to understand the multimodal character of language, the (multi)literacies practices in specific contexts, as well as promoting an epistemological review of literacies' concepts and reading as a construction of meanings. In addition, it was possible to verify that there was an increase in research for master's degrees in the period due to the expansion of postgraduate courses in the country, which were encouraged by public policies, initiated during the administration of President Luís Inácio Lula da Silva, and continued in Dilma Rousseff's government, however, which has been weakened in the current (dis)government, with the extinction of secretariats, removal of the term literacy and the studies of Paulo Freire from the PNA. I also highlighted the strength and important performance of postgraduate programs in the country, through the "National Literacy Project" and study groups from the Rede Cerrado, which problematize important discussions about English language teaching and critical perspectives, and thus promote a decentralization of the production of scientific knowledge, previously concentrated in the Southeast region of the country. With a qualitative-interpretative approach (ERICKSON, 1986), in the form of a documental study (GIL, 2008), the empirical material analyzed was selected, categorized and refined from the descriptors, all related to English language teaching, on the basis of data from the CAPES Theses and Dissertations Catalog and the BDTD. The results found suggest that the concept of reading, recognizing the importance of critical pedagogy by Paulo Freire (MONTE MÓR, 2015) for critical perspectives, however, seeks a contemporary redefinition of reading as a situated practice that builds on diversity, of dissent (DUBOC, 2016) and conflict, in the process of (re)construction and (de)construction of texts, increasingly multimodal, which presuppose an agentive capacity of students, creative, collaborative and critical. In addition, reading constructs give new meaning to pedagogical practices and ways to articulate knowledge, expand the concept of reading, recognizing the multiplicity of representations present in the texts, as well as other reading skills that show multimodality (KALANTIZIS; COPE, 2012). The purpose is not end the reflections presented here, but that they may contribute to future research on multimodal literacies and reading in the EL classroom, on the role of the teacher as a mediator and collaborator in the construction of multiliteracies practices and on the ways to use the TDIC critically, collaborating with the construction of knowledge and student agency.

Keywords: Multimodal reading. Digital literacy. Critical literacy. English teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Print da página do banco de teses e dissertações da CAPES com resultados.....	25
Figura 2 – Número de pesquisas por região.....	35
Figura 3 – Quantidade de Pesquisas/Instituição.....	39
Figura 4 – Núcleos Parceiros do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia.....	43
Figura 5 – Ciclo de <i>redesign</i>	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Primeira busca para seleção de material empírico.....	27
Quadro 2 – Segunda busca para seleção de material empírico.....	29
Quadro 3 –Terceira busca para seleção de material empírico.....	29
Quadro 4 – Quantidade de Pesquisas/Ano.....	37
Quadro 5 – Descritor letramento crítico e ensino de língua inglesa/Teses.....	46
Quadro 6 – Descritor letramento crítico e ensino de língua inglesa/Dissertações.....	49
Quadro 7 – Descritor letramento digital e ensino de língua inglesa/Teses.....	54
Quadro 8 – Descritor letramento digital e ensino de língua inglesa/Dissertações.....	55
Quadro 9 – Descritor leitura multimodal e ensino de língua inglesa/Teses.....	60
Quadro 10 – Descritor leitura multimodal e ensino de língua inglesa/Dissertações.....	61
Quadro 11 – Pesquisas que compõem o material empírico.....	64
Quadro 12 – Panorama histórico dos diferentes conceitos de letramento.....	84
Quadro 13 – Quantidade de pesquisas e tipos de estudos.....	91

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GDV	Gramática do Design Visual
GEFOPLE	Grupo de pesquisa em formação de professores/as de línguas
GEPLIGO	Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Letramento Crítico
LI	Língua Inglesa
NEL	Novos Estudos de Letramento
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN LE	Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade Pública
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESC	Universidade Federal de Santa Catarina
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFC	Universidade Federal do Ceará

UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFRAN	Universidade de Franca
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
a) (Buscando) Entender a leitura do meu eu com o mundo	18
b) Contextualizando a pesquisa	20
c) Organização da dissertação	22
1 METODOLOGIA	24
1.1 Procedimentos Metodológicos	25
2 PANORAMA DOS ESTUDOS	31
2.1 Estudos sobre letramentos no Brasil	31
2.2 Panorama das pesquisas no Brasil	35
2.3 Letramento Crítico	45
2.4 Letramento Digital	53
2.5 Letramento Multimodal	59
3 CAMINHOS DOS ESTUDOS	66
3.1 Da leitura a leitura multimodal	66
3.2. Revisitando concepções de leitura	70
3.3 Problematização dos conceitos de Letramentos na última década e seus desdobramentos na atualidade	81
3.4 Discussão dos resultados encontrados nas pesquisas e como essas praxiologias podem orientar o trabalho dos professores de LI	90
4 (IN)CONCLUSÕES	98
a) Revisitando as perguntas de pesquisa	100
b) Considerações (nunca) Finais	101
REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

“Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”

(FREIRE, 1989, p.10)

Em contextos cada vez mais plurais e marcados pela diversidade e pela multiplicidade de representações sociais, políticas, linguísticas, muitas delas influenciadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a complexidade é uma das palavras que mais me parecem adequadas para descrever a sociedade contemporânea. Diante de tamanha complexidade, compreender que estamos inseridos em contextos variados e desempenhamos papéis diferentes na sociedade me faz questionar, a exemplo do que faz Menezes de Souza, “como isso afeta nossas relações em sala de aula e no processo de ensinar e aprender.” (2011, p.284).

Com a expansão da língua inglesa pelo mundo, seja para a comunicação e/ou relações comerciais, e com a influência de fenômenos como a globalização e as TDIC, o papel da língua inglesa passou a ter mais notoriedade e até mesmo uma necessidade para os estudantes da sociedade contemporânea, isso por possibilitar o acesso a diferentes países, culturas, novos conhecimentos e aprendizagens e, até mesmo, a melhores posições no mercado de trabalho.

Essa perspectiva é importante, contudo, é preciso questionar qual o papel do ensino de inglês na atualidade, conduzindo os estudantes a se tornarem críticos, num exercício questionador, engajados com questões atuais e sociais, capazes de identificar privilégios e apagamentos que se adequam a essas transformações que acontecem de maneira constante na sociedade digital e globalizada, mas também entendem seu papel para agir no mundo através da linguagem.

Ao longo das décadas, muitas pesquisas, estudos, teorias, metodologias surgiram com objetivos diversos, mas todas se movendo de acordo com as necessidades da língua, da aprendizagem e do ensino, no sentido de formar cidadãos/cidadãs capazes de interagir com pessoas de outras culturas, construindo e mantendo relações de respeito e equidade.

Numa sociedade altamente digitalizada como a nossa, na qual as TDIC impactaram não somente nossos letramentos, mas também nossas bases epistemológicas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p.155), abordar epistemologias digitais que compreendam a multimodalidade constitui-se uma ferramenta importante que promove cada vez mais a prática de

multiletramentos, levando os estudantes a “olhar a realidade de formas múltiplas, consciente da atitude de criticidade que tem de adotar para comunicar e colaborar com outros por meio de textos impressos e digitais.” (DIAS, 2015, p.9)

Nesse sentido, as epistemologias de performance apontam para uma ampliação na forma como o conhecimento se organiza, “ao concluírem que o processo de letramento escolar deveria refletir a sociedade em suas mutações de linguagem, relacionamentos, trabalhos e modos de construção destes.” (MONTE MÓR, 2017, p. 278).

A linguagem performativa nos permite construir significados “com base naqueles que nós mesmos podemos gerar, à luz de quem somos ou podemos ser em nossas histórias locais, portanto, em nossas performances.” (MOITA LOPES, 1998, p.326). Essa visão fortalece nossas identidades locais, que, num mundo globalizado, rompem com padrões deterministas da linguagem, que tentam padronizar o nosso comportamento e raciocínio. Essa é uma questão essencial a ser discutida no ensino de língua inglesa, doravante LI, pois as reflexões se voltam principalmente para o texto (JORDÃO, 2016, p. 25).

A leitura nos faz questionar o texto e construir sentidos a partir daquilo que está escrito, posto como verdade (MONTE MÓR, 2015, p.43). Por isso, ela, a leitura, é de suma importância para que os estudantes possam ir além do senso comum, refletindo, questionando e subvertendo aquilo que está sendo lido e percebendo que a verdade pode ser diferente dependendo da sua realidade.

Na perspectiva do letramento crítico, linguagem e leitura são entendidas como prática social e não como atividade individual, uma maneira de ler textos “pautada no exercício de desvelar privilégios e apagamentos no intuito de levar o sujeito-leitor a perceber a construção socioideológica do texto, compreendendo criticamente suas fontes, propósitos e interesses” (DUBOC, 2016, p. 60). Nesse processo, a leitura multimodal é fundamental para que esses estudantes construam seu pensamento crítico e, assim, desenvolvam sua capacidade de agência, sendo capazes de (re)criar e de se conectar ao texto a partir de suas próprias vivências e experiências, pois, diante dessas novas formas de representação dos textos, é necessário (re)pensá-los e compreendê-los.

Os letramentos múltiplos procuram considerar as práticas de leitura e escrita em diferentes tipos de representação semiótica e compreender como os gêneros multimodais são constituídos, “seus valores na hierarquia do poder na sociedade e o conhecimento sobre como interpretá-los e produzi-los tornam-se características essenciais dos alunos realmente (multi)letrados para a era contemporânea.” (DIAS, 2015, p.318). Sendo assim, os gêneros multimodais que emergem e que circulam socialmente ampliam a capacidade de aplicar novos

conhecimentos e habilidades dos estudantes contemporâneos, bem como explorar essa multiplicidade de recursos semióticos.

E é justamente a instituição escolar que deve possibilitar que os estudantes possam participar das várias práticas sociais (multi)letradas, em diferentes contextos, de maneira que os alunos, ao terem contato com diversos tipos de leitura e textos, possam se tornar mais conscientes das suas identidades e capazes de construir seus próprios posicionamentos sobre aquilo que leem.

A multimodalidade demanda maior participação de seu leitor, ampliando sua visão para além da linguagem verbal, conectando diferentes linguagens e tipos de informação presentes no texto. A leitura multimodal, então, tem papel fundamental por considerar a heterogeneidade das práticas de leitura e escrita e uso da língua/linguagem, nos fazendo questionar o texto e construir sentidos a partir daquilo que está escrito.

Isso não quer dizer, apenas, uma análise de imagem ou cor, ou qualquer outra forma de representação, mas significa compreender porque elas estão dispostas daquela forma, com aquela cor, o que ela quer dizer, qual é o propósito comunicativo ao combinar linguagem verbal e não verbal, pois elas reproduzem socialmente e, “nesse sentido, são minuciosamente controladas, selecionadas, organizadas e redistribuídas, gerando discursos de verdade, verdades imagéticas.” (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2019, p. 207).

Uma educação linguística possibilita a leitura de textos multimodais, com engajamento e participação dos estudantes, contribuindo, com isso, para o desenvolvimento de sua capacidade de agência, criatividade e pensamento crítico, levando os estudantes a (re)pensarem suas práticas constantemente, conscientes do seu papel no mundo e agindo nele por meio da linguagem.

Portanto, meu objetivo geral com este estudo é fazer um panorama das concepções de leitura multimodal/multimodalidade no ensino de inglês, no Brasil, em pesquisas acadêmicas (para obtenção dos graus de mestre e doutor) entre o período de 2009 e 2019, relacionando-as com práticas de letramento. Tenho em mente considerar nesse panorama objetivos específicos que me ajudam a compreender o cenário apresentado nos estudos na intenção de:

Objetivos específicos:

- revisitar as concepções de leitura nas pesquisas defendidas nesse período, a fim de perceber *se e como* esses conceitos consideram a multiplicidade de linguagens e representações semióticas, contemplando, assim, também, o conceito de leitura multimodal.

- entender como os estudos da última década têm problematizado os conceitos de Letramentos e que ecos são percebidos nos trabalhos sobre letramentos e multiletramentos na atualidade;
- compreender o que emergiu a partir dos resultados encontrados nos trabalhos que compõem o material empírico e como essas praxiologias podem orientar o trabalho dos professores de LI com a educação linguística crítica.

A partir desses objetivos, proponho duas perguntas de pesquisa para conduzir as problematizações discutidas neste estudo, a saber:

- 1) Como os construtos de leitura são (re) significados em dissertações e teses defendidas entre 2009 e 2019?
- 2) Que praxiologias adotadas nesses estudos podem auxiliar na construção de repertórios de professores de inglês, que desejam desenvolver trabalhos com a multimodalidade?

A fundamentação teórica centra-se nas epistemologias contemporâneas dos estudos de letramento, denominadas epistemologias de performance, uma concepção defendida pelos estudos de letramentos, multiletramentos, letramentos múltiplos, novos letramentos, letramentos críticos e letramentos digitais. Para Monte Mór (2017, p. 279), é um

[...] conceito segundo o qual os aprendizes constroem conhecimentos independentemente de terem aprendido exemplos e modelos sobre como construí-los. Para tal utilizam-se de aprendizagens intuitivas ou não, desenvolvidas pelas escolas ou fora delas, como montagem, bricolagem, colagem, edição, processamento de dados e informações (e outras) que se transformam em construções ou reconstruções que atendem aos seus planos ou empreendimentos.

Em outras palavras, a maneira mais tradicional e linear de construção do conhecimento é ampliada para formas mais dinâmicas, rápidas, estabelecendo múltiplas conexões com linguagens diferentes e múltiplas, o que é um reflexo das transformações sociais, das relações, que também acontecem na sociedade. Assim, busco a origem e as discussões que se voltam para essas epistemologias nos principais teóricos da área, como Lankshear e Knobel (2003), Rojo (2009, 2012), Street (2014), Soares (2009), Monte Mór (2017) Menezes de Sousa (2011), Mattos (2014), Duboc (2016), Jordão (2016), Takaki, (2017), Pessoa e Hoelze (2018), entre outros.

a) (Buscando) Entender a leitura do meu eu com o mundo

Descrever minha trajetória e como eu me conecto com este estudo foi extremamente difícil, pois para mim esse é um processo de (des)construção de crenças, valores, da forma como eu enxergo o mundo e, especialmente, a minha percepção no tocante à docência e às relações com os estudantes, uma vez que nesse trajeto percebi uma educação que pode ser (trans)formadora e humanizada, bem distante do ensino baseado em decorar e repetir regras sem ao menos saber o porquê, como o que eu encontrei durante minha vida escolar.

Fundamentado nas ideias de Paulo Freire, Menezes de Souza (2011, p.2) se refere a esse processo como “um entendimento politicamente do mundo sócio histórico e sua relação com a leitura e a construção do conhecimento através de um entendimento da linguagem e os processos de formação de significação”, e percebo que esse processo foi extremamente importante e necessário para amadurecer a minha percepção de que a leitura do mundo, as minhas relações, o exercício crítico de “ler-se-lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.294) e as minhas vivências com o mundo (FREIRE, 1989, p.9) também são parte do ato de ler.

Meu contato com a língua inglesa somente acontecia durante as aulas de língua inglesa, e, à época, não havia em mim nenhuma vontade ou vocação para a área de linguagens ou docência. Meu pai e minha mãe, de origem pobre, vieram do interior, da roça, com meus três irmãos e duas irmãs mais velhos para tentar uma vida melhor na cidade, e, já em Goiânia, nascemos eu e meu irmão, caçula dos homens, no total de sete filhos. Uma família com nove pessoas, morando de aluguel; minha mãe era merendeira de escola pública e meu pai era porteiro de escola particular, ea preocupação maior que rondava nossa casa era trabalhar para ajudar nas despesas de casa e, quem sabe, “estudar para ter a oportunidade de ter um futuro melhor”, assim como boa parte da população brasileira.

Meu encontro com a língua inglesa só veio anos mais tarde, depois de casada, quando eu e meu esposo moramos em Amsterdã, na Holanda, de 2006 a 2009, e a única opção era “falar” inglês por uma questão de sobrevivência. Como a maioria dos brasileiros, fomos ilegalmente em busca de emprego para ter uma vida melhor, pois os primos dele já moravam lá há alguns anos e poderiam nos ajudar. Obviamente, as coisas não foram fáceis, passamos muitas situações adversas, entretanto foi uma oportunidade fantástica para nós, visto que viajamos e conhecemos outros países, lugares e culturas que eu jamais imaginaria que um dia eu pudesse conhecer, como França e Itália. Pude estudar em um curso de inglês da Oxford House, uma escola de idiomas ligada à universidade na Inglaterra; tive bastante facilidade em aprender a

língua inglesa e acabei gostando da experiência, então decidi que queria aproveitar minha experiência fora do país e fazer faculdade na área quando voltasse para o Brasil.

E assim aconteceu! Em 2008, a Europa passava por grandes problemas econômicos, e começamos a perder nossos empregos, o que só acentuou a saudade dos familiares, da nossa terra natal, da comida brasileira e de toda a vida que tínhamos deixado para trás, por isso decidimos voltar para o Brasil e retomar nossos empregos e estudos. Ao retornarmos, em 2009, iniciei o curso de Letras Português e Inglês na PUC-GO¹, onde me graduei.

Durante o Estágio, como auxiliar de sala e, posteriormente, como professora de Inglês de Ensino Fundamental I, II, Médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos, eu percebia certas atitudes no contexto escolar e me (auto)questionava: mas por que eu preciso dar todos os exercícios desse livro? Mas essa atividade é de completar com pronomes pessoais com qual objetivo? Será que isso faz parte da realidade dos meus alunos, eles estão entendendo isso de que forma? Isso me remete ao conceito de educação bancária de Paulo Freire (1992/2011), no qual os estudantes só recebem informações, e nós “depositamos” o conhecimento.

Esses questionamentos começaram a ser elucidados e fazer mais sentido para mim quando fiz uma especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela UFG², onde eu puder ler, conhecer e discutir teorias críticas e textos, bem como bases epistemológicas educacionais que até então eu não conhecia. Uma das disciplinas do curso tinha por nome Ensino e Aprendizagem de Língua Mediada pelo Computador, na qual uma das professoras foi a Dr.^a Eliane Carolina de Oliveira, que posteriormente veio a ser minha orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual teve como título: *O uso das NTICs na sala de aula de língua inglesa: ferramentas de autoria Moviemaker e Popplet*.³

Atuando como professora de inglês em escolas regulares da rede particular e de curso livre de idiomas, estive sempre buscando trazer a realidade da sociedade contemporânea para minhas aulas, utilizando textos com muitas imagens, músicas, especialmente as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), que acabavam por chamar a atenção dos estudantes ainda mais para as aulas, uma vez que esses recursos faziam parte do contexto deles,

¹Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

² Universidade Federal de Goiás.

³NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Ferramenta de Autoria é um programa de computador usado para a produção de arquivos digitais, geralmente incluindo texto escrito, imagem, som e vídeo (LEFFA, 2006). O Popplet é uma plataforma que permite criar esquemas, publicando e arrastando informações, fotos e imagens. Também permite que o aluno possa digitar dados, adicionar comentários, vídeos do YouTube, adicionar colaboradores via convite pelo e-mail e compartilhar seus popplets. O MovieMaker é uma ferramenta de edição de vídeos. É possível fazer, editar e incrementar filmes caseiros, permitindo que os usuários criem efeitos nos seus vídeos além de poderem adicionar músicas, efeitos, textos personalizados e áudio às apresentações. Como é uma ferramenta disponível off-line, não é necessário que se tenha acesso à internet. (SOARES, 2015, p. 18).

porém não de maneira descontextualizada, mas buscando sempre trazer reflexões numa perspectiva crítica. Assim, percebo que minha prática pedagógica já promovia discussões que envolviam os textos multimodais (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 16), que até então eu não conhecia.

Apesar disso, foi somente em 2019, ao iniciar o mestrado em Educação, Linguagens e suas Tecnologias (PPG-IELT), na UEG⁴, durante as leituras e discussões profundas relacionadas aos letramentos e à necessidade de uma educação crítica e problematizadora, indo além da ideia de que aprender línguas significa apenas aprender conhecimentos e seu uso, que eu consegui compreender, como parte de um exercício crítico, a educação linguística questionadora, que inclui a “leitura e discussão de textos questionadores de concepções estruturalistas de língua, de ciência, de pesquisa.” (JORDÃO, 2018, p.79).

Percebo ainda que esses questionamentos me fazem almejar transcender da prática para a práxis, buscando relacionar minhas vivências e meus conhecimentos acadêmicos. Ademais, como professora de inglês, entendo que é meu (nosso) papel (re)pensar novas formas de atuação constantemente, pois os tempos são outros, os estudantes também, estão situados em outro momento sócio histórico, e o “conceito que tínhamos de métodos, de livros didáticos, muda ao longo dessa mudança da nossa realidade na contemporaneidade hoje.” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.279). Logo, estar preparada, tanto teórica quanto pedagógica e metodologicamente, é fundamental para compreender e ressignificar minhas práticas de acordo com essa nova realidade vivenciada diariamente tanto por mim quanto pelos estudantes.

b) Contextualizando a pesquisa

A decisão por pesquisar letramento se deu pelas discussões feitas a partir da leitura do tema ao participarmos da disciplina Processos e práticas de Letramento, do nosso programa, o PPG-IELT, foi quando comecei a entender que muitos dos meus questionamentos poderiam ser respondidos através dos pressupostos teóricos e das concepções com as quais me identifico, pois uma Educação Linguística Crítica amplia as possibilidades dos estudantes em observar a linguagem no seu processo performático, rompendo com a ideia de língua como algo estável.

À medida que fui desenvolvendo o estudo, percebi que o tema se entrelaça com minha prática docente, levando os estudantes a refletirem sobre o mundo em que vivem e agirem criticamente sobre ele. Ademais, compreendo que minhas experiências de vida também me

⁴ Universidade Estadual de Goiás.

constituem como profissional, que “o ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica a relação que eu tenho com esse mundo.” (FREIRE, 1992, p.12) e que minhas escolhas interferem na formação dos estudantes, por isso (re)pensá-las constantemente de maneira crítica oportuniza escolhas adequadas de abordagens, conteúdos e estratégias de ensino.

Em relação à leitura multimodal, as reflexões se voltam principalmente para o texto (JORDÃO, 2016, p. 25), além de ser a habilidade mais requisitada nas aulas de LI e ser contemplada, a multimodalidade, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de linguagens, ao considerar que “contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose” (BRASIL, 2017, p. 77).

Além disso, a importância das questões que envolvem a temática deste estudo é fruto de minhas próprias vivências profissionais. Como mencionado, durante minha trajetória eu ainda não ouvia muito falar sobre crítica, sobre educação linguística, sobre letramentos, mas já havia experienciado de maneira prática, no meu cotidiano, o que Duboc (2016, p.61) chama de exercício da crítica a compreensão da leitura que fazemos sobre o outro.

Ademais, a pesquisa sobre leitura e escrita como práticas sociais e o uso da tecnologia no ensino são temas presentes na agenda de pesquisadores de maneira constante (KERSCH; RABELLO, 2016, p. 49), e o conceito de leitura tem se modificado ao longo do tempo. Na segunda metade do século XX, o conceito estava diretamente relacionado à alfabetização, ao conhecimento do alfabeto e às capacidades de decodificação. À medida que as pesquisas se desenvolvem, outras capacidades são enfocadas, como cognitiva e de compreensão, ou a atividade de interação entre leitor e autor; de acordo com Rojo (2009, p.79), esse conceito está relacionado ao “ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros anteriores e posteriores a ele, dando origem a novos discursos/textos.”

Assim, retomar esses conceitos é importante para perceber que eles só puderam se atualizar ao longo do tempo devido a pesquisas que foram feitas em busca de conhecimentos construídos, entre outras questões, acerca da leitura. Além disso, os documentos oficiais que orientam a Educação Básica, os Ensinos Fundamental e Médio, dos PCN LE (Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira) às Orientações Curriculares Nacionais(OCEM)⁵, também apontam para a necessidade atual do domínio de diferentes códigos semióticos, por isso são necessários saberes metodológicos e teóricos para contribuir com instrumentos que

⁵ Isso será discutido ao longo deste estudo.

levem a uma leitura profunda e crítica ao se examinar cuidadosamente textos multimodais (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 18). Corroborando essas afirmações, Monte Mór (2017, p.279) entende que

[...] o conhecimento sobre linguagem digital, que evidencia a multimodalidade da comunicação, e a compreensão sobre epistemologias digitais que implicam no fazer mesmo na ausência de modelos ou aprendizagem institucional prévia revelam-se fundamentais para a discussão acerca da escola, universidade, escolarização, ensinar e aprender.

Diante de tais constatações, este estudo se justifica por investigar a leitura multimodal na perspectiva dos estudos de letramentos, pois fazer um panorama dessas concepções em teses e dissertações no ensino de inglês, no Brasil, em pesquisas acadêmicas de 2009 a 2019 possibilita compreender qual quadro teórico tem se formado sobre esses conceitos, onde esses estudos surgem, em qual (quais) base(s) epistemológica(s) eles estão sustentados. E, ainda, acrescento a possibilidade de a pesquisa ser referência para outros estudos e para a prática docente de outros professores de inglês que desejam trabalhar com a multimodalidade.

c) Organização da dissertação

Este estudo organiza-se em três capítulos, além desta introdução, das considerações finais e das referências, porém não seguindo uma lógica linear. No primeiro capítulo, apresento a metodologia adotada neste trabalho, como uma pesquisa qualitativa-interpretativista e documental, a partir do levantamento de estudos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e os procedimentos metodológicos que utilizei para fazer o levantamento e a seleção do material empírico.

No segundo capítulo, apresento um panorama das pesquisas sobre os estudos de letramentos e o ensino de LI e onde esses estudos estão localizados no Brasil. Depois, faço uma discussão teórica acerca das abordagens contemporâneas dos estudos de letramento, traçando um retrospecto histórico, diferenciando os conceitos, o que se entrelaça a vários momentos deste estudo, especialmente na discussão dos dados.

No terceiro capítulo, por sua vez, desenvolvo o estudo do material empírico, analiso as pesquisas retomando os objetivos e as relaciono aos conceitos de leitura e leitura multimodal (crítica), buscando perceber como esses conceitos têm sido apresentados nas pesquisas nos últimos 10 anos. Apresento, ainda, os desdobramentos dos estudos, que caminhos seguem as

pesquisas sobre letramento multimodal e como as praxiologias apresentadas nessas pesquisas podem ajudar a formar nossa prática docente atualmente.

E então passo às considerações finais, na tentativa de responder às perguntas de pesquisa e que conduziram este estudo, bem como evidencio as implicações e limitações que encontrei durante a escrita da dissertação, além de apresentar possíveis direcionamentos para pesquisas futuras e deixar alguns encaminhamentos sobre o tema. Finalizando, trago as referências que auxiliaram na construção deste estudo.

Assim, prosseguindo com as discussões, apresento a metodologia adotada, justificando a escolha da abordagem, as bases de dados escolhidas para fazer a busca, os descritores inseridos como palavras-chave e todos os procedimentos metodológicos adotados que delinearão os caminhos que percorri para chegar ao quadro com o recorte das pesquisas estudadas.

1 METODOLOGIA

As problematizações aqui apresentadas são feitas a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa-interpretativista (ERICKSON, 1986), desenvolvida na forma de um estudo documental (GIL, 2008), pois o material empírico é constituído de um levantamento de estudos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Além disso, o estudo volta-se a contribuições no campo da Linguística Aplicada, que se preocupa com diferentes problemas e possíveis soluções em contextos formais ou não e tem aspecto interdisciplinar, integrando múltiplas alternativas teóricas e metodológicas (MOITA LOPES, 1998) e, mais especificamente, do ensino de línguas no contexto nacional.

A abordagem qualitativa se justifica por estar centrada nas questões que envolvem a sala de aula de inglês, sendo uma importante ferramenta para investigar o contexto educacional, com “interesse central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador” (ERICKSON, 1986, p. 119), e por apontar discussões acerca do estudo do material empírico, à luz dos objetivos propostos neste estudo, numa perspectiva crítica dos letramentos.

Assim, desenvolvo um estudo documental porque ao “examinar as dissertações e teses relacionadas ao ensino de LI, os produtos gerados por meio desta pesquisa documentarão uma década de estudo dessa área dentro das universidades incluídas na pesquisa.” (REIS, 2014, p.18).

A escolha pela última década se deu porque a maioria dos estudos sobre letramento digital, letramentos múltiplos e outras temáticas semelhantes a essas, e que aparecem neste estudo, é amplamente divulgada a partir da primeira década dos anos 2000. Como exemplo, cito os trabalhos de Cope e Kalantzis⁶ (2009) e Diana Masny e David R.Cole⁷ (2009). Além disso, houve o advento da *Web 2.0*, que, como afirma Patriota Silva (2012, p.10), “não é apenas sinônimo de internet. É, sobretudo, a possibilidade de interação, participação, colaboração”, o que proporcionou novas formas de acesso à informação, com isso os textos se tornaram cada vez mais multimodais, interativos e colaborativos (ROJO, 2013, p. 23).

Portanto, ao fazer um levantamento de pesquisas sobre concepções de leitura e leitura multimodal, revisitando como têm sido apresentados esses conceitos nas pesquisas, os

⁶ “Multiliteracies: New Literacies, New Learning”.

⁷ “Multiple Literacies: Theory a Deleuzian Perspective”.

documentos constituem uma fonte rica e estável de dados, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (GIL, 2008, p.44).

Além de mostrar o processo de busca dos documentos nas bases escolhidas, apresento as considerações a respeito do próprio contexto de busca e categorização para gerar esse material, um panorama das concepções de leitura multimodal/multimodalidade no ensino de inglês, no Brasil, em pesquisas acadêmicas de 2009 a 2019, relacionando-as com práticas de letramento, como já apresentado e que diz respeito ao objetivo geral deste estudo.

1.1 Procedimentos Metodológicos

Inicialmente, busquei pesquisas somente na base de dados da CAPES, já que é uma base de dados que possui uma quantidade expressiva de pesquisas cadastradas e poderia permitir resultados suficientes que contemplassem os objetivos deste estudo. Porém, durante a busca, muitos trabalhos apareciam com a seguinte descrição: trabalho anterior à Plataforma Sucupira⁸, como podemos observar na figura abaixo.

Figura 1 – Print da página do banco de teses e dissertações da CAPES com resultados

Refinar meus resultados

Tipo: 6 opções

Mestrado (Dissertação) 830264

Doutorado (Tese) 288054

Ano: 33 opções

2018 88541

2017 85346

- Duboc, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês** 01/10/2012 246 f. Doutorado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
- Duboc, Ana Paula Martinez. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos** 01/06/2007 173 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
- HOELZLE, MARIA JOSE LACERDA RODRIGUES. **DESESTABILIZANDO SOCIABILIDADES EM UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA DE UMA ESCOLA PÚBLICA.** 01/03/2016 175 f. Mestrado em LETRAS E LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás
[Detalhes](#)

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

De acordo com informações do próprio site⁹ da CAPES, são feitas atualizações anuais, com uma nova versão publicada em 2013, utilizando uma tecnologia mais avançada. Contudo, por ser base referencial, a consulta somente permite acesso a resumos de teses e dissertações, sendo necessário buscar o texto completo de acordo com a disponibilização dele pelos autores.

⁸O que é a Plataforma SUCUPIRA? É uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Descrição disponível no endereço: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. Acesso em: 3 jul. 2020.

⁹ Disponível em: <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/181>. Acesso em: 3 jul. 2020.

Diante dessas peculiaridades envolvendo a base de dados da CAPES, acredito que muitas das pesquisas que poderiam contribuir com este estudo e que compreendem a última década foram excluídas dos resultados encontrados. Sendo assim, optei então por ampliar a busca incluindo a base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações¹⁰ (BDTD), na tentativa de incluir o máximo de pesquisas possíveis quanto à temática aqui proposta.

Optar por consultar essas duas bases de dados, CAPES e BDTD, se mostra coerente com um estudo documental por permitir acesso a uma grande quantidade de pesquisas sobre tópicos específicos e porque são plataformas fundamentais de divulgação da produção intelectual e científica no Brasil. Além disso, como afirma Penido (2017, p.37), “Sem o auxílio da internet dos bancos de dados online de teses de doutorado e dissertações de mestrado, acreditamos que seria mais difícil, e quase impossível, localizar tão volumosa quantidade de trabalhos. ”

Restringir as buscas somente a teses de doutorado e dissertações de mestrado para compor o material empírico a ser estudado se deve ao fato de serem pesquisas já avaliadas de maneira criteriosa por uma banca com professores altamente qualificados para tal prática, endossando credibilidade, seriedade e confiabilidade a esse tipo de trabalho.

Definidas as bases de dados, comecei então a buscar por pesquisas para compor o material empírico, o que é um processo fundamental para se chegar a um número significativo e representativo de resultados, na tentativa de incluir o maior número possível de pesquisas. Para isso, selecionei os seguintes descritores como palavras-chave:

Descritores:

- leitura multimodal e ensino de língua inglesa.
- letramento digital e ensino de língua inglesa;
- letramento crítico e ensino de língua inglesa.

Os dados encontrados resultaram na construção do primeiro quadro, como observamos a seguir:

¹⁰O IBICT(Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Descrição disponível no endereço: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 02 jul. 2020.

Quadro 1 –Primeira busca para seleção de material empírico

1ª. BUSCA												
Base de dados pesquisada	BDTD						CAPES					
Filtros	Tipo Documento: Teses e Dissertações Ano de Defesa: De 2009 Até 2019						Tipo: Teses e Dissertações	Período: 2009 a 2019	Grande Área de Conhecimento: Linguística, Letras e Artes	Área de avaliação: a letras e linguística	Área de concentração: estudos linguísticos, estudos da linguagem, estudos linguísticos e literários em inglês, linguística aplicada, letras, leitura e cognição, linguagem e educação, linguagem e tecnologia, linguística e práticas sociais e outros similares a estes	
Descritores	Leitura Multimodal	Leitura Multimodal e Ensino de língua inglesa	Letramento Digital	Letramento Digital e Ensino de língua inglesa	Letramento crítico	Letramento crítico e Ensino de língua inglesa	Leitura Multimodal	Leitura Multimodal e Ensino de língua inglesa	Letramento Digital	Letramento Digital e Ensino de língua inglesa	Letramento crítico	Letramento crítico e Ensino de língua inglesa
Resultados	327	28	1440	107	759	111	7813	8179	1.111	3759	3365	5537

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Escolhi esses descritores por elegerem a perspectiva crítica na qual se centram as discussões sobre as concepções de leitura e leitura multimodal e as teorias dos letramentos múltiplos, que incluem uma multiplicidade de representações para os textos na era contemporânea, influenciados pelas TDIC, por isso a busca incluiu, também, o descritor letramento digital.

Após finalizar a primeira busca, percebi que muitos desses resultados eram recorrentes em mais de um descritor ou envolviam temáticas associadas a outras áreas, completamente diferentes dos critérios incluídos nas palavras-chave, o que é muito comum nesse tipo de pesquisa. Por mais que eu fizesse uma busca minuciosa e com rigor, cada palavra-chave que eu inseria me direcionava a inúmeros resultados irrelevantes para minha busca, o que pode estar relacionado a questões mais complexas que dizem respeito à tecnologia da informação e aos criadores do site, e que não estão ao meu alcance.

Sustentando minha percepção, Penido (2017, p. 38) afirma que, mesmo que a internet tenha sido uma ferramenta que auxilia enormemente o trabalho de pesquisadores e o acesso de forma rápida às pesquisas, ainda assim

[...] ela não consegue fazer com que os pesquisadores alcancem o conjunto total das pesquisas produzidas. Sempre existem algumas “perdas”, não possíveis de serem acessadas, por diferentes motivos. Neste sentido, não é possível mapear nenhuma produção em sua totalidade, pois há sempre novas atualizações contemplando novos trabalhos, há sempre um “erro” humano no momento de inserção dos dados, ou na busca dos trabalhos, na multiplicidade de ações de diversidades do sujeito, fatores que interferem na produção de uma pesquisa. Inventariar toda a produção, mesmo com a ajuda de uma tecnologia existente e moderna, é uma ideia utópica por parte do pesquisador.

Ademais, se eu buscasse somente inserindo o descritor “ensino-aprendizagem de inglês”, talvez os resultados encontrados não incluíssem pesquisas mais contemporâneas, já que atualmente tem sido utilizado com mais frequência o termo educação linguística por ser mais amplo e incluir outras questões mais complexas como autonomia dos estudantes, avaliação, planejamento etc.

Entendo que esses descritores foram os que mais se adequaram aos objetivos deste estudo, pois ajudaram a entender de maneira mais abrangente os trabalhos que já têm circulado na comunidade acadêmica (PENIDO, 2017, p. 48), além de consolidarem a perspectiva teórico-metodológica e levarem a investigação ao encontro da temática, que é a leitura multimodal, além de poderem contribuir com outras pesquisas que se relacionem a esta.

Terminado esse processo, o próximo passo foi refinar os resultados observando os objetivos apresentados no meu estudo. Primeiramente, realizei a leitura dos resumos, uma vez que neles devem constar os objetivos, o quadro teórico e metodológico do trabalho e as palavras-chave, excluindo aqueles resultados que se relacionavam a outras áreas do conhecimento.

Apesar disso, posso ressaltar que muitas das palavras-chave e dos textos apresentados nos resumos das pesquisas não deixavam claro, em muitos casos, qual o objetivo do trabalho, o que demandou uma leitura mais aprofundada, adentrando então para o próprio texto das pesquisas. Com isso, eu entendo a importância e relevância de se fazer um resumo claro, atento aos objetivos da pesquisa e com palavras-chave que realmente possam ajudar o leitor a entender e encontrar os principais temas discutidos na pesquisa.

Em seguida, li as considerações finais, já que estas retomam os objetivos e as perguntas de pesquisa, bem como as ideias dos capítulos. Finalmente, realizei a leitura do referencial teórico para verificar quais as principais epistemologias, os principais teóricos e as teorias a que as pesquisas se associam. Por isso, com o refinamento dos dados, o quadro 2, a seguir, apresenta os resultados obtidos.

Quadro 2 – Segunda busca para seleção de material empírico

BUSCA COM TODOS OS RESULTADOS								
Base de dados pesquisada	BDTD			CAPES				
Filtros	Tipo Documento: Teses e Dissertações Ano de Defesa: De 2009 Até 2019			Tipo: Teses e Dissertações	Período: 2009 a 2019	Grande Área de Conhecimento: Linguística, Letras e Artes	Área de avaliação: letras e linguística	Área de concentração: estudos linguísticos, estudos da linguagem, estudos linguísticos e literários em inglês, linguística aplicada, letras, leitura e cognição, linguagem e educação, linguagem e tecnologia, linguística e práticas sociais e outros similares a estes
Descritores	Letramento crítico e Ensino de língua inglesa	Leitura Multimodal e Ensino de língua inglesa	Letramento Digital e Ensino de língua inglesa	Letramento crítico e Ensino de língua inglesa	Leitura Multimodal e Ensino de língua inglesa	Letramento Digital e Ensino de língua inglesa		
Resultados	17 teses 31 dissertações 48 pesquisas	2 Teses 9 dissertações 11 pesquisas	1 Tese 10 Dissertações 11 pesquisas	14 Teses 33 Dissertações 47 pesquisas	7 Teses 14 Dissertações 21 pesquisas	16 Teses 34 Dissertações 50 pesquisas		
PESQUISAS BDTD: 70 PESQUISAS CAPES: 118 TOTAL DE PESQUISAS: 188								

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Percebi que a maioria das pesquisas relacionadas a letramento crítico discutia muitas questões pertinentes e relevantes para o ensino de inglês, porém não questões relacionadas à leitura, à leitura multimodal ou à multimodalidade, por isso excluí essas pesquisas do quadro que compõe o recorte com o material empírico deste estudo. Já as buscas mais específicas relacionadas à leitura multimodal e ao letramento digital incluíram, em sua grande maioria, os resultados de acordo com os descritores e os meus objetivos já apresentados.

Diante desses fatos, os filtros utilizados para refinar a terceira busca foram leitura multimodal e letramento digital, relacionados ao ensino de língua inglesa, objeto deste estudo, alcançando os resultados que constituem o terceiro quadro, apresentado a seguir.

Quadro 3 – Terceira busca para seleção de material empírico

Base de dados pesquisada	BDTD		CAPES				
Filtros	Tipo Documento: Teses e Dissertações Ano de Defesa: De 2009 Até 2019		Tipo: Teses e Dissertações	Período: 2009 a 2019	Grande Área de Conhecimento: Linguística, Letras e Artes	Área de avaliação: a letras e linguística	Área de concentração: estudos linguísticos, estudos da linguagem, estudos linguísticos e literários em inglês, linguística aplicada, letras, leitura e cognição, linguagem e educação, linguagem e tecnologia, linguística e práticas sociais e outros similares a estes
Descritores	Leitura Multimodal e Ensino de língua inglesa	Letramento Digital e Ensino de língua inglesa	Leitura Multimodal e Ensino de língua inglesa		Letramento Digital e Ensino de língua inglesa		
Resultados	2 Teses 9 dissertações 11 pesquisas	1 Tese 10 Dissertações 11 pesquisas	7 Teses 14 Dissertações 21 pesquisas		16 Teses 33 Dissertações 49 pesquisas		
PESQUISAS BDTD: 22 PESQUISAS CAPES: 70 TOTAL DE PESQUISAS: 92							

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na intenção de organizar os dados, eles foram agrupados em quadros e gráficos, buscando facilitar a compreensão de todo o processo feito para o levantamento dos dados. Criei categorias maiores, eliminei resultados repetidos em mais de uma base de dados, a fim de apresentar somente a quantidade de pesquisas pertinentes a este estudo. No caso do segundo quadro, 22 pesquisas pertencem à base de dados da BDTD e 70 à da CAPES, totalizando 92 pesquisas.

Apesar de refinar as pesquisas, percebi ainda algumas que se voltavam para outras discussões e interesses, como ensino de português e espanhol. Realizei novamente os procedimentos de leitura e exclusão de trabalhos, usando os mesmos critérios apresentados anteriormente, e, por isso, o quadro com o recorte do material empírico é composto por 49 pesquisas como apresentado no quadro 11, das quais 16 são teses de doutorado e 33 dissertações de mestrado relacionadas ao ensino de LI.

A seguir, procuro problematizar essas pesquisas com as temáticas, apresentando os quadros por regiões e IES – Instituições de Ensino Superior, bem como o desenvolvimento de conceitos – dos letramentos aos letramentos múltiplos –, discutindo mais profundamente as pesquisas à luz das epistemologias dos estudos de letramentos.

2 PANORAMA DOS ESTUDOS

Na introdução deste estudo, fiz um breve panorama das mudanças pelas quais o termo letramento passou ao longo do tempo e apresentei algumas das concepções mais recentes. Agora, os retomo e amplio a discussão acerca das epistemologias de letramentos aos letramentos múltiplos, incluindo o letramento digital e a multimodalidade, contextualizando e interligando com o material empírico e, ainda, problematizando e relacionando com teorias dos letramentos e onde esses estudos estão localizados.

2.1 Estudos sobre letramentos no Brasil

Inicialmente, os estudos de letramento voltaram-se para a alfabetização, com a codificação e a decodificação de estruturas linguísticas. Posteriormente, buscaram associar o pensamento crítico às habilidades de leitura, escrita, falar e ouvir. Uma terceira proposta surge voltada para o conhecimento de línguas e literaturas, e, por último, o letramento em língua estrangeira, correspondendo a uma expansão da língua inglesa por questões como a globalização e o comércio internacional, porém, “na medida em que os referidos estudos se desenvolvem e as revisões críticas se intensificam, essa quarta forma de letramento não se consolida numa proposta política para a educação básica nos países não falantes da língua inglesa.” (MONTE MÓR, 2014, p. 247). Contudo, assim como o conceito de língua(gem), a concepção de letramento também é constantemente ressignificada e, portanto, variável para atender às demandas pelo uso e pela função social da língua(gem).

Fundamentado na perspectiva da pedagogia crítica de Freire, o Letramento Crítico, doravante LC, possibilita que sejam questionadas tanto as relações de poder quanto as ideologias presentes em um texto, concebendo a língua como discurso no qual os sentidos são atribuídos ao texto pelo seu leitor (JORDÃO, 2016, p. 43). Assim, o processo de ler criticamente abrange não somente ler o que está escrito, “mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje – aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras.” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 3), ou seja, percebendo, expandindo, agregando, questionando o texto.

Apesar de começarem suas primeiras discussões com o trabalho de Paulo Freire, de acordo com Reis (2008, p.53), no Brasil, somente em 1991 é que é feita a primeira publicação de dissertação de mestrado e em 1994 uma tese de doutorado sobre LC. Conforme a autora, é

somente a partir de 1995 que as produções são contínuas, e “os anos que mais têm pesquisas são 2004 com 12 dissertações, e 2006, com 15.”

Percebo que esse período coincide com a terceira geração apontada por Monte Mór (2014), que abrange os novos letramentos, os multiletramentos e o LC, que refletem e revisitam conceitos no que diz respeito ao papel de professores, estudantes, currículo e escola na sociedade. Aqui também já são levantados questionamentos acerca de como as TDIC e a globalização influenciam na linguagem e, conseqüentemente, na multimodalidade. De acordo com Ferraz e Kawachi-Furlan,

[o]s letramentos (críticos, novos letramentos, multiletramentos, visuais), inspirados em Freire, foram desenvolvidos por teóricos como Luke, Freebody, Kress, Street, Norton, Morgan, Cope e Kalantzis, Lankshear e Knobel, Snyder, para citar alguns, e trazidos para o Brasil via língua materna (Soares, Kleiman, Rojo, Signorini). Além disso, têm sido expandidos (e localizados) por educadores e acadêmicos das línguas estrangeiras (especialmente da língua inglesa), tais como Monte Mór, Menezes de Souza, Rocha, Maciel, Zacchi, Jucá, Martinez, Ono, entre tantos outr@s (muitos/as deles/as estão neste livro!), com o intuito de revisitarmos e revigorarmos a educação linguística por meio da língua inglesa nas licenciaturas de nosso país (2019, p. 211).

Assim, diferentes terminologias são utilizadas para renomear os estudos de letramento. A diferença entre este ou aquele depende de qual é o enfoque. Os Novos Estudos de Letramento (NEL)¹¹ ampliam a noção de letramento para o plural, letramentos, considerando a heterogeneidade das práticas sociais, incluindo outras linguagens e semioses, além da escrita, muito influenciadas pelas TDIC. Os multiletramentos colocam a ênfase na multimodalidade, considerando as TDIC, mas também a diversidade cultural, linguística, a dança, a música, o som etc. (ROJO, 2009, p. 102).

A partir dos anos 2000, as pesquisas que se voltam para questões relacionadas à perspectiva crítica dos letramentos tiveram um aumento considerável. Nos últimos dez anos, isso fica mais evidente devido ao grande avanço nas pesquisas, fato comprovado durante minhas buscas para fazer o levantamento do material empírico neste estudo. Esse aumento pode estar relacionado à necessidade de compreender as práticas de letramentos em contextos específicos (STREET, 2014, p. 18) e, ainda, devido à expansão de cursos de pós-graduação no país, que foram incentivados por políticas públicas realizadas durante os anos do governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2003 a 2010, sendo sucedidos pelo

¹¹ Do inglês New Literacies Studies (NLS).

governo da presidenta Dilma Rousseff de 2011 a 2014, até seu impedimento em agosto de 2016. Vale lembrar que desde então o cenário tem sido outro, como discuto mais à frente.

A expansão dos cursos de pós-graduação no país ocorreu, em grande parte, durante o segundo mandato de Lula em 2010, quando houve um aumento de matrículas em 39% para os cursos de mestrado e 38,7% de doutorado (FERREIRA, 2015, p. 24), com a implementação do Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade Pública (REUNI)^{12,13}. O programa teve início em 2003 e previsão de conclusão em 2012, cujo objetivo foi ampliar o acesso à e a permanência na Educação Superior, criando condições para que as Universidades Federais se expandissem física, acadêmica e pedagogicamente.

É relevante mencionar que, à época, quando voltei para o Brasil e decidi cursar Letras na PUC-GO, o valor da mensalidade era relativamente alto, e eu não podia custear o valor integral. Nesse contexto, apesar de ser aprovada no vestibular, só foi possível custear minhas despesas estudantis graças a uma bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) concedida pelo CNPq¹⁴, uma das mais importantes agências de fomento à educação ligadas ao MCT¹⁵ (MASSI; QUEIROZ, 2015, p. 38) que visa contribuir com a formação de recursos humanos para a pesquisa. Políticas públicas como essa são extremamente importantes para garantir uma boa formação acadêmica e científica.

Para as autoras citadas, a quantidade de bolsas nas universidades públicas é superior ao quantitativo ofertado nas particulares, destacando-se as PUCs de todo o país entre as particulares, considerando que, “no período de 2008-2009, 2.165 bolsas PIBIC foram concedidas para IESP¹⁶, o equivalente a 11% do total, comparado com as 17.519 bolsas distribuídas para universidades públicas.” (MASSI; QUEIROZ, 2015, p. 42). O valor da bolsa era de R\$ 400,00, atualmente sem reajuste, mas foi de suma importância para que eu pudesse concluir o curso.

As ações e os programas implementados entre 2003 a 2016 pelo governo Lula em seus dois mandatos, se estendendo em parte ao governo de Dilma Rousseff, me fazem refletir que o acesso à educação superior por classes mais pobres da população era uma preocupação.

¹²As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

¹³No link a seguir, é possível observar que as informações estão bastante desatualizadas, inclusive há uma reportagem de 17/08/11 falando sobre a abertura de 850 mil vagas em Universidades e Institutos Federais citando Dilma Rousseff como presidenta. Em busca de alternativa mais atualizada, o link <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841> apresenta basicamente as mesmas informações, direcionando alguns links para o endereço anterior.

¹⁴Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

¹⁵Ministério da Ciência e Tecnologia.

¹⁶Instituições de Ensino Superior Privadas.

Confirmando minha reflexão, Carvalho (2014, p.216) atesta que um dos principais pilares da agenda governamental do governo Lula foi superar os desafios que as camadas mais pobres tinham de acessarem a universidade, ampliando a oferta de vagas nas universidades públicas, principalmente as federais. Para a autora,

A política de expansão extensiva e intensiva do segmento federal no governo Lula tinha por objetivo reduzir as distâncias geográficas e as desigualdades da educação superior em termos regionais. Este foi o terceiro aspecto da política de expansão da educação superior. O programa de governo materializou-se em ação concreta, à medida que as universidades federais abriram novos campi no interior dos estados no âmbito dos projetos de expansão pactuados com MEC por intermédio do Reuni. Além disso, criaram-se novas universidades federais, todas localizadas em cidades interioranas. A redução das desigualdades regionais foi de responsabilidade do segmento federal, uma vez que as estratégias de mercado da iniciativa privada não passam, necessariamente, por preocupações de ordem social ou de redistribuição espacial. As IES privadas buscaram novos mercados nas regiões Norte e Nordeste e em cidades do interior do país. Esse duplo efeito promoveu processo de interiorização e ligeira queda nas desigualdades regionais. (CARVALHO,2014, p.222).

Assim, compreendo como importante essa iniciativa de expansão dos programas no país por ser a Linguística Aplicada Crítica uma área em franca expansão, pois, assim, os primeiros passos são dados para tentar diminuir as desigualdades sociais e a exclusão de regiões onde o acesso geralmente é mais difícil, como algumas regiões do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, por exemplo.

Corroborando esse pensamento, Janks (2016, p. 34) afirma que algo que precisamos levar em consideração em relação ao letramento crítico é justamente a questão do acesso, questionando “a respeito de que conhecimento é valorizado em nossa sociedade e de quem é esse conhecimento? ” Nesse contexto, acredito que avançamos a passos largos durante esse período, contribuindo muito com a acessibilidade de classes que antes não tinham uma perspectiva em estar na universidade, além da valorização da produção intelectual e científica do país.

Apesar de ainda termos muito a caminhar para que o cenário de pesquisa no Brasil seja menos desigual, possibilitando que pessoas que antes não poderiam ter acesso à continuidade de seus estudos em um curso de mestrado e doutorado em sua região já podem almejar essa possibilidade.

2.2 Panorama das pesquisas no Brasil

Sabemos que a sociedade experimenta um momento de grandes, rápidas e complexas mudanças históricas, sociais e econômicas, que, influenciadas por processos como globalização e tecnologias, afetam toda a nossa vida (JORDÃO, 2007, p.22). E, “como nosso mundo é construído na e pela linguagem, ela molda nossa compreensão dele, associada ao nosso senso de um eu particular e dos outros” (JANKS, 2016, p. 31), colocar pesquisas sobre os letramentos em pauta é tarefa que deve estar constantemente na agenda política na sociedade contemporânea, reconhecendo a multiplicidade de práticas letradas, analisando-as de acordo com o contexto e rejeitando modelos únicos e dominantes de letramento (STREET, 2014, p. 30).

Assim, as práticas de letramentos propõem uma investigação voltada para a relação entre língua, letramento e sociedade (STREET, 2014, p. 24) e pressupõem uma capacidade leitora que exige que os estudantes entendam o processo sócio histórico no qual o texto foi concebido, utilizando a língua em situações mais adequadas e próximas de sua realidade.

Diante dessas reflexões, apresento os dados que levantei, durante a busca pelo material empírico, sobre os estudos de letramento e ensino LI, a fim de entender o panorama de como esses estudos têm se desenvolvido no Brasil na última década. Esse mapa foi construído com base nos dados apresentados anteriormente no quadro 2, assim apresento o número de pesquisas por região com todos os descritores pesquisados.

Figura 2 – Número de pesquisas por região



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A partir das informações, é possível verificar que a maior parte das pesquisas continua centralizada na região Sudeste do país, entretanto outras regiões, como o Nordeste, já apresentam números bastante satisfatórios se comparados aos dos grandes centros. Uma das contribuições para o avanço e o desenvolvimento de novas pesquisas pelo interior do país e pelas cidades litorâneas foi o REUNI, como mencionado anteriormente, do qual participaram 53 universidades federais do país (FERREIRA, 2015, p. 24).

Um dos argumentos que sustentam essa concentração de cursos na região Sudeste é que ela é formada por grandes estados – São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo –, além de ter a maior população urbana¹⁷. Além do mais, de acordo com o site da GEOCAPES¹⁸, até o ano de 2019, somente o número de programas de doutorado registrados na grande área de Linguística, Letras e Artes é de 2.159 e de mestrado é 2.478 em todo o país. Apesar de se concentrarem em sua grande maioria na região Sudeste, ainda de maneira tímida as pesquisas já começam a se dispersar por outras regiões, numa tentativa de efetivar essa desconcentração dos cursos na citada região.

Além do REUNI, como citei anteriormente, é importante destacar ainda que, com a criação da UAB¹⁹ no ano de 2005, durante o primeiro mandato do governo Lula, em colaboração com governos municipais e estaduais, foram oferecidos cursos para os professores em serviço que não possuíam habilitação em licenciatura, chamado de Pró-Licenciatura (CARVALHO, 2014, p. 217).

Essas políticas públicas foram extremamente importantes para o crescimento de pesquisas em diversas áreas da educação, proporcionando a ampliação e valorização do conhecimento científico do país. O quadro a seguir comprova essa curva ascendente de crescimento através da quantidade de pesquisas por ano. Ele se relaciona com todos os descritores pesquisados, que aparecem na sequência.

¹⁷ Relatório sociodemográfico do IBGE, disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/estudos-sociodemograficos-e-analises-espaciais-referentes-aos-municipios-com-a-existencia-de-comunidades-remanescentes-de-quilombos-relatorio-tecnico-preliminar-ibge>. Acesso em: 1 set. 2020.

¹⁸ Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 1 set. 2020.

¹⁹ Universidade Aberta do Brasil.

Quadro 4 – Quantidade de Pesquisas/Ano

Ano	Teses	Dissertações	Total de Produções
2009	1	3	4
2010	0	4	4
2011	3	4	7
2012	2	4	6
2013	6	16	22
2014	6	11	17
2015	7	18	25
2016	5	13	18
2017	9	15	24
2018	7	8	15
2019	11	16	27
	57	112	169

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com os dados apresentados no quadro, fica em evidência que, dos anos de 2009 a 2012, tanto as pesquisas de mestrado quanto as de doutorado se mantêm praticamente estáveis, com um pequeno aumento; assim, é a partir do ano de 2013 a 2019 que notamos um crescimento expressivo no número de pesquisas, especialmente o de dissertações de mestrado, quase três vezes maior em relação ao de teses, com exceção do ano de 2018.

Muito disso pode ocorrer pelo fato de os pesquisadores não continuarem suas pesquisas se inscrevendo para o doutorado ou porque o período do curso é mais extenso, demandando assim mais dedicação, em grande parte sem bolsa de auxílio. Sendo assim, as dissertações de mestrado aparecem em quantidades maiores que as teses de doutorado.

Apesar de no período de 2013 a 2019 o Brasil já não estar sob o governo do presidente Lula, mas sim da presidenta Dilma Rousseff²⁰, as políticas públicas mencionadas têm continuidade durante a gestão dela e, conseqüentemente, os avanços relacionados às pesquisas.

À medida que surgem pesquisas sobre o ato de ler, muitas outras capacidades são apontadas como ato de cognição, conhecidas como estratégias (cognitivas, metacognitivas)

²⁰Eleita duas vezes presidente da República, em 2010 e em 2014, Dilma Rousseff foi a primeira mulher a governar o Brasil. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/29/dilma-rousseff-a-primeira-mulher-a-presidir-o-brasil>. Acesso em: 10 jun. 2021.

para o desenvolvimento da leitura, cujo objetivo é extrair informações do texto. Para Ferreira e Silva (2011, p.137),

A produção é intensamente desenvolvida por uma comunidade de pesquisadores que se espalha, de maneira significativa, por diferentes lugares de produção acadêmica em nosso país, em diversas universidades públicas (federais e estaduais) e particulares e em diferentes áreas do conhecimento. Tal adensamento é revelador ainda da atualidade da temática, alimentada provavelmente pela ideia de urgência que a leitura ocupa na sociedade moderna, movimentando discussões de diferentes ordens, práticas e apropriações plurais, ações e projetos no campo das políticas públicas que circulam tanto no âmbito das academias quanto fora delas.

A leitura passa então a ser associada numa perspectiva discursiva (texto), entrelaçando discursos anteriores e posteriores a ele e que permitem uma infinidade de outros discursos, aproximando-se então do conceito de letramento (ROJO, 2009, p. 79).

Essa perspectiva discursiva da linguagem, já apontada pelos PCN língua estrangeira (LE) “Como forma de incorporar questões de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros a sua volta.” (BRASIL, 1998, p. 43), começa a se aproximar do conceito de letramento como prática social, porém ainda muito atada ao desenvolvimento de habilidades e capacidades leitoras (BRASIL, 1998, p. 20).

Entretanto, com as transformações acontecendo à velocidade da luz na sociedade e com a ampla divulgação de publicações dos estudos dos letramentos no início dos anos 2000, os documentos norteadores do ensino de LI no Brasil, atentos a essas mudanças, já começam a se direcionar para um trabalho com LI para um ensino que acompanhe essas mudanças, inclusive reconhecendo as influências causadas pelas TDIC na linguagem.

Os PCN Ensino Médio (PCNEM), mesmo não se referindo às teorias dos (multi)letramentos, também concebem a linguagem como prática social e já começam a direcionar que as TDIC devem permear o currículo no ensino de LE, pois elas possibilitam “novos modos de sentir, pensar, viver e ser, construídos historicamente, se mostram nos processos comunicativos derivados das necessidades sociais”, sendo que o papel da escola é compreendê-la – a linguagem – como atividade social e questionar, de maneira crítica, a necessidade de seu uso (BRASIL, 2000, p. 12).

A introdução das teorias sobre a linguagem e os (multi)letramentos, bem como as práticas de ensino na sala de aula de LI influenciadas pelas TDIC, fica evidenciada com a publicação das OCEM em 2006, que atestam que

O tempo de existência dos cursos de Letras e/ou a oferta de vagas nos cursos de mestrado e doutorado nos cursos de pós-graduação também são fatores que podem contribuir para a concentração de publicações nessas universidades. Para citar algumas delas, destaco a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP)²¹, próxima de completar 90 anos, enquanto o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Línguas está completando 50 anos, já que obteve credenciamento em 1971.²² E, ainda, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com 94 anos²³, e seu Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) começou em 1973²⁴, além da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com 67 anos de existência. Entre as particulares, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), fundada em 1946²⁵, e o Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), criado em 1970, sendo o primeiro Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada fundado no Brasil.²⁶

Durante o levantamento dos dados, muitos pesquisadores dessas universidades e suas importantes e relevantes pesquisas aparecem em minhas buscas e atualmente são grandes nomes relacionados às teorias da linguagem e aos estudos dos letramentos, como Daniel Ferraz, Andrea Mattos e Ana Paula Duboc, para citar alguns, reforçando, assim, a importância desses cursos para a produção científica tanto no âmbito nacional quanto no internacional.

Além disso, destaco aqui a importância dos grupos de estudos ligados a esses programas, os quais problematizam importantes questões acerca do ensino de língua inglesa, em especial ressalto os que estão localizados na região Centro-Oeste não somente como forma de divulgar, mas também para comprovar que as políticas públicas de descentralização dos cursos de pós-graduação da região Sudeste foram efetivadas e, assim, promovem, ampliam e fortalecem a expansão da pesquisa científica pelo Brasil.

Um desses grupos é o GEPLIGO (Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás), iniciado em setembro de 2016, que hoje integra a Rede Cerrado do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, com sede na Universidade de São Paulo, coordenado em parceria por grandes pesquisadores de três importantes universidades públicas, que são Rosane Rocha Pessoa (UFG), Viviane Pires Viana Silvestre

²¹ Criada pelo Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934.

²² Disponível na página do programa: <https://dlm.fflch.usp.br/objetivos>. Acesso em: 10 abr. 2021.

²³ Disponível em: <https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/linha-do-tempo>. Acesso em: 10 abr. 2021.

²⁴ Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

²⁵ Disponível em: <https://www.pucsp.br/universidade/sobre-universidade>. Acesso em: 10 abr. 2021.

²⁶ Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada-e-estudos-da-linguagem>. Acesso em: 10 abr. 2021.

(UEG) e Julma D. Vilarinho P. Borelli (UFMT), a fim de problematizar essa relação de (de)colonialidade na formação de professoras/es de línguas.²⁷

O Grupo de Estudos INTEGRA - Perspectivas Críticas em Educação Linguística e Letramentos é mais um importante grupo, do qual eu faço parte, que também é vinculado ao Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, com a coordenação da Prof.^a Dr.^a Barbra Sabota, do Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira e da Prof.^a Dr.^a Viviane Pires Viana Silvestre da UEG-GO, campus Anápolis, com o objetivo de “ler e debater textos ampliando a visão sobre conceitos-chave para os estudos da Linguística Aplicada Crítica relacionados ao processo de educação linguística e formação de professores/as.”²⁸

Além desses, destaco ainda o GEFOPLE– Grupo de pesquisa em formação de professores/as de línguas, que também integra a Rede Cerrado do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia. Na página do grupo, não constam informações a respeito de coordenadores, porém fazem parte do grupo importantes pesquisadores que têm discutido a “formação de professores de línguas sob os princípios e os pressupostos da linguística aplicada crítica, visando uma educação linguística crítica e cuidando para que a percepção de si e do outro seja humana, integral, cultural, complexa e planetária”²⁹, como a Prof.^a Carla Conti de Freitas, a Prof.^a Cristiane Rosa Lopes, a Prof.^a Valéria Rosa Lopes, a Prof.^a Giuliana Castro Brossi, a Prof.^a Michely Gomes Avelar e a Prof.^a Juliane Prestes Meotti, para citar algumas.

Esse grupo organiza um importante evento nacional, e eu poderia com audácia dizer internacional, o ENFOPLE (Encontro de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras), que, na edição de 2021, agrega o Encontro de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras – EPLE cuja temática este ano é Paulo Freire ¹⁰⁰pre: legado para uma educação linguística transformadora.³⁰

Acredito que existam muitos outros importantes grupos de estudos espalhados no Brasil, assim como outros também na região Centro-Oeste e que não foram citados aqui. Esses três foram mencionados para ratificar não somente a força e a importância que os programas de pós-graduação e os grupos de estudos têm, mas por uma questão de afinidade e aproximação comigo.

²⁷ Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/eleb-2019/1_resumos/a095.html. Acesso em: 10 abr. 2021.

²⁸ Disponível em: http://www.integra.ccseh.ueg.br/conteudo/16731_apresentacao_. Acesso em: 10 abr. 2021.

²⁹ Disponível em: <http://www.observatorio.ueg.br/conteudo/20875>. Acesso em: 10 abr. 2021.

³⁰ Disponível em: http://www.enfople.ueg.br/conteudo/20534_apresentacao. Acesso em: 13 maio 2021.

Além disso, outro fato muito interessante em relação a esses resultados é que quase todas as teses que surgiram durante minha busca foram localizadas na USP, fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e foram orientadas pela Prof.^a Dr.^aWalkyria Monte Mór, uma referência nacional e internacional em estudos relacionados ao LC no Brasil. E, mesmo outras pesquisas encontradas nos resultados em outras instituições, pautaram suas discussões e problematizações a partir dos estudos da pesquisadora. De acordo com o site oficial do Projeto Nacional de Letramentos,³¹

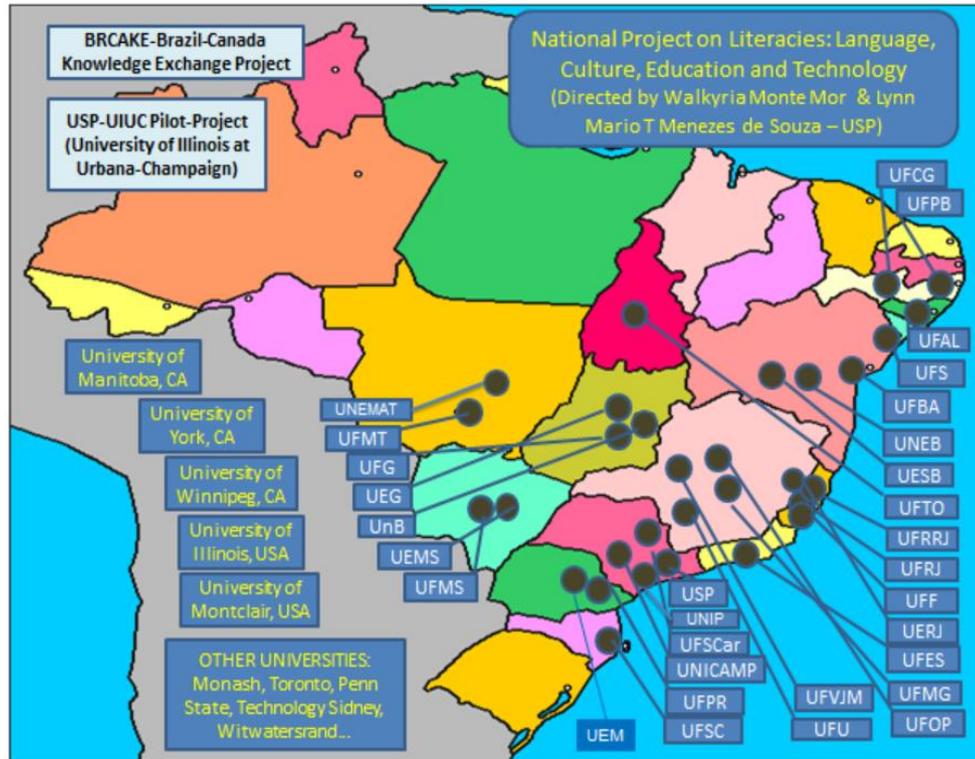
[o] espírito transgressor e visionário se ramificou no grupo do Projeto Nacional (PN) deixando e abrindo rastros que, hoje, são visíveis no Brasil e em contextos internacionais como insumos para o desenvolvimento das ciências humanas em diálogo com outras áreas (como a tecnologia da inovação), bem como para a relevância social e econômica do país. O compromisso com uma educação ampliada e inovadora com vistas à compreensão das questões cruciais locais-globais requer também formação docente e pesquisas responsivas a tais questões, uma prática que o PN vem engendrando transdisciplinarmente com expressivo sucesso.

Isso endossa a força que os programas de pós-graduação têm não somente no sentido de promover mudanças significativas nas discussões que envolvem os estudos de letramento, mas nos motivando a fortalecer os grupos de pesquisa espalhados por todo o país e continuar avançando onde a pós-graduação ainda está se consolidando, como é o caso das regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sul, que possuem, quantitativamente falando, praticamente metade das pesquisas realizadas na região Sudeste, e especialmente na região Norte, com pouquíssimas pesquisas, como apresentado no mapa da figura 2.

Ademais, é a partir das contribuições da Prof.^a Dr.^aWalkyria Monte Mór, juntamente com outros professores, que o projeto surge em 2009, cadastrado como Projeto Nacional de Formação de Professores: Novos Letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Língua Inglesa, que, no primeiro ciclo, de 2009 a 2015, contava com a participação de 13 universidades públicas. O mapa abaixo, disponível no site do projeto, apresenta onde estão localizadas e quais são essas instituições.

³¹Disponível em: <http://letramentos.fflch.usp.br/historico>. Acesso em: 16 out. 2020.

Figura 4 – Núcleos Parceiros do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia



Fonte: Site do Projeto Nacional de Letramentos.

Ainda de acordo com informações do site, num segundo ciclo, que corresponde ao período de 2015 a 2019, seu nome é reformulado para Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (2015-2019)³², sendo ampliada a adesão para 30 universidades distribuídas em todas as regiões do Brasil. Orgulho-me de registrar que nosso programa de mestrado, o PPG-IELT³³, da Universidade Estadual de Goiás, figura nesse mapa, via Rede Cerrado, junto à outra importante instituição de Ensino Superior de nosso Estado. Diante disso, as pesquisas sobre LC amplificam as discussões e o alcance desses estudos, os quais, antes, se concentravam fortemente somente num local.

Apesar de todos os avanços discutidos e apresentados até agora, é preciso ressaltar que vivemos um momento no qual o governo do atual presidente Jair Messias Bolsonaro tem implementado ações que são um verdadeiro retrocesso para os estudos dos letramentos e acentuam o sucateamento da educação brasileira.

Ao enfatizar essas ações, não o faço para simplesmente criticar o atual governo, mas sim para comprovar, através de dados, esse retrocesso especialmente para os estudos do

³² O Projeto Nacional agora está no 3º ciclo – 2020-2025.

³³ Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

letramento no Brasil, temática central desta pesquisa, que incluem a exclusão do termo letramento de documentos oficiais, currículos e até dos contextos educacionais no país, argumentando que o termo é ideológico. Propõem a volta do termo alfabetização e advogam o retorno do método fônico.

Há retrocessos em diversas áreas que têm causado descontentamento e revolta da maior parte da população brasileira e, principalmente, de estudiosos e pesquisadores da área, como militarização da educação, alterações no Ministério da Educação, incentivo ao ensino domiciliar, ataques a financiamentos de educação no país³⁴, corroborando assim a diminuição e o enfraquecimento de incentivos à pesquisa e da expansão de novos programas e cursos pelo país.

Vale ressaltar algumas dessas ações com mais atenção. Uma delas é a extinção de importantes secretarias, como a SECADI³⁵, “responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.”(MAGELA, 2019, p. 4), dando lugar à Secretaria de Alfabetização e à Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, trata-se de algo extremamente grave, a meu ver, pois extinguir uma secretaria tão importante como essa é um desrespeito para com grupos historicamente marginalizados.

Outro ponto que destaco aqui é a publicação do PNA³⁶ em 2019 pelo, então, Ministro da Educação, Abraham Weintraub. Em uma busca rápida no documento, é possível verificar que não há nenhuma menção ao termo letramento e, ainda, não há nenhuma menção aos estudos de Paulo Freire, considerado o patrono³⁷ da educação brasileira (BRASIL, 2012) e fundador dos estudos do LC, a partir da pedagogia crítica. De acordo com Magela (2019, p. 4),

O ex-ministro, Vélz, e o secretário de alfabetização, Carlos Nadalim, defenderam o método fônico como solução para os problemas relacionados à alfabetização, colocando o letramento como “vilão da alfabetização”. O secretário afirmou, à época, que o letramento consiste em uma “preocupação exagerada com a construção de uma sociedade igualitária, democrática e pluralista em formar leitores críticos”. Mais de 100 organizações se manifestaram publicamente em uma carta endereçada ao MEC.

³⁴ Para informações detalhadas de todas essas ações, sugiro a leitura do texto completo “Educação em Disputa: 100 Dias de Bolsonaro”. Uma parceria entre Ação Educativa, Carta Educação e De Olho nos Planos. Disponível em: <http://sinprominas.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Educac%CC%A7a%CC%83o-em-Disputa-100-dias-de-Bolsonaro.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

³⁵ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

³⁶ Política Nacional de Alfabetização – A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

³⁷ Lei nº 12.612 de 13 de abril de 2012.

Corroborando esse mesmo pensamento, a professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Magda Soares (2019), estudiosa pioneira e pesquisadora dos estudos do letramento, em entrevista concedida à BBC News Brasil³⁸, se mostra bastante indignada com esse documento.

Soares refuta a discussão em termos de “métodos fônicos” versus “abordagem construtivista”. Ela concorda que a “aprendizagem das relações fonemas-grafemas” é essencial ao processo de alfabetização. Seu entendimento, porém, é que o ensino não deve partir das letras, já que as consoantes são “impronunciáveis isoladamente”, mas primeiro da consciência das palavras e sílabas. Além disso, Soares considera “enfadonhos” exercícios fonéticos dissociados de textos escritos que dialoguem com realidade das crianças.

Assim, percebo e ratifico a importância não somente deste estudo como a continuação de pesquisas para os estudos do letramento no Brasil como forma de resistência, pois “a língua também é usada para desafiar os modos como as coisas são. [...] o que torna o letramento desafiador é a sua criticidade e preocupação com a política de significado: as maneiras pelas quais os significados dominantes são mantidos ou desafiados e mudados” (JANKS, 2016, p. 30). Nessa perspectiva, vale dizer que cabe a nós lutarmos para que esses retrocessos sejam interrompidos, proporcionando condições e acessibilidade às universidades para aqueles que assim desejarem, independentemente de sua origem, classe social, religião, orientação sexual, cor etc.

2.3 Letramento Crítico

Considerar a heterogeneidade das práticas de leitura e escrita e o uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas, que têm insistido no caráter sociocultural e situado de práticas de letramento, é possível através de abordagens que incluem a multiplicidade de linguagens e representações semióticas que circulam na sociedade, como os estudos dos letramentos.

Fundamentada e internacionalmente (re)conhecida, apreciada e constantemente revisitada, “no Brasil e em muitos outros países e continuam se expandindo tendo em vista a possibilidade de revisão educacional que oferece” (MONTE MÓR, 2015, p. 41), a obra de Paulo Freire estabelece as bases epistemológicas das teorias sobre Letramento Crítico, novos

³⁸ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46863916>. Acesso em: 4 jun. 2021.

letramentos e multiletramentos, que se voltam para a cidadania crítica, reconhecendo a natureza política, discursiva e ideológica da linguagem.

Assim sendo, considerar as práticas de leitura e escrita em diferentes tipos de representação semiótica e compreender como os gêneros multimodais são constituídos, “seus valores na hierarquia do poder na sociedade e o conhecimento sobre como interpretá-los e produzi-los tornam-se características essenciais dos alunos realmente letrados (ou multiletrados) para a era contemporânea.” (DIAS, 2015, p.318).

Os processos de letramentos acontecem através da leitura, leitura de mundo e de si mesmo (eu). E é por meio do questionar, do subverter o texto que o sentido será construído (MASNY, 2011, p.494), e é a leitura que nos faz questionar o texto e construir sentidos a partir daquilo que está escrito, posto como verdade, como afirma Monte Mór (2015, p.43): “[...] os sentidos são construídos socialmente, sendo essa uma asserção que remete à percepção de que o interlocutor constrói os sentidos, que as interpretações pré-existentes podem ser desconstruídas e reconstruídas e que essas devam constituir uma prática cotidiana do leitor”.

Feitas as discussões iniciais, apresento o quadro, a seguir, com os resultados encontrados para o descritor letramento crítico e ensino de língua inglesa. Apesar de a minha busca se iniciar em 2009, para esses resultados somente surgiram 17 relacionados a teses de doutorado a partir de 2011, na base de dados da BDTD, defendidas entre 2011 e 2019. Dessas, 14 estão localizadas na região Sudeste e 3 na região Nordeste. Já na base de dados da CAPES, por sua vez, encontrei 14 pesquisas de teses de doutorado, defendidas entre 2011, quando surgiu o primeiro resultado, e o ano de 2019. Dessas, 7 pesquisas estão localizadas na região Sul, 4 na região Sudeste, uma pesquisa na região Centro-Oeste, uma na região Norte e uma na região Nordeste, como é possível observar no quadro abaixo.

Quadro 5 – Descritor letramento crítico e ensino de língua inglesa/Teses

TESES BDTD			
TÍTULO DO TRABALHO/AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
1. MATTOS, Andréa Machado de Almeida. O ensino de Inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania.	2011	USP	SUDESTE
2. SILVA, Simone Batista da. Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa.	2011	USP	SUDESTE
3. DE SOUSA, Renata Maria Rodrigues Quirino. Multiletramentos em aulas de Língua Inglesa no ensino público: transposições e desafios.	2011	USP	SUDESTE

4.	DUBOC, Ana Paula Martinez. Atitude curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês.	2012	USP	SUDESTE
5.	FERRAZ, Daniel de Mello. Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinos técnicos e tecnológicos.	2012	USP	SUDESTE
6.	COSTA, Giselda dos Santos Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua...	2013	UFPE	NORDESTE
7.	MACIEL, Ruberval Franco. Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais.	2013	USP	SUDESTE
8.	STEFANI, Viviane Cristina Garcia de. Formação continuada de professores de línguas estrangeiras mediada pelo cinema: contribuições da teoria da atividade.	2015	UFSCAR	SUDESTE
9.	LEITE, Patrícia Mara de Carvalho Costa. “Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito”: os letramentos críticos na formação inicial de professores de língua inglesa.	2017	UFMG	SUDESTE
10.	FORTES, Livia. 'Ser ou não ser': questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública.	2017	USP	SUDESTE
11.	ALENCAR, Elisa Borges de Alcântara. Formação com professores de língua inglesa da rede pública no Tocantins: cenas e letramento crítico.	2017	UFSCAR	SUDESTE
12.	PARDO, Fernando da Silva. Ensino de línguas, letramentos e Desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações.	2018	USP	SUDESTE
13.	FAÇANHA, Maria Amália Vargas. Práticas de letramentos e leituras multimodais de materiais didáticos e as aulas de inglês na rede pública de Sergipe.	2018	UFSE	NORDESTE
14.	MARQUES, Luiz Otavio Costa. Ensino de Língua Estrangeira, Educação de Campo E Letramentos Críticos: tecendo diálogos.	2019	USP	SUDESTE
15.	SANTIAGO, Maria Elizabete Villela. Tecnologias digitais e multiletramentos: projetos online no processo de internacionalização do ensino de inglês na educação básica em contexto brasileiro.	2019	UFMG	SUDESTE
16.	VIEIRA, Bruna Gabriela Augusto Marçal. Do crítico ao complexo: uma pedagogia em inglês para fins específicos para a promoção do letramento acadêmico de pós-graduandos brasileiros a distância.	2019	UNESP	SUDESTE
17.	LIMA, Najin Marcelino. Multiletramentos e argumentação em um ambiente online: expandindo o ensino de inglês na universidade.	2019	UFPE	NORDESTE
TESES CAPES				
TÍTULO DO TRABALHO/AUTOR(A)				
ANO				
INSTITUIÇÃO				
REGIÃO				

18. COSTA, Giselda dos Santos. Mobile learning. Letramento visual crítico. Agência. Affordance. Ensino de inglês como LE.	2013	UFPE	NORDESTE
19. RIBEIRO, Suely Ana. Ensino crítico de inglês na escola pública para além dos muros da escola.	2013	UFG	CENTRO-OESTE
20. MONTEIRO, Marta de Faria e Cunha. Identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC).	2014	UFSC	SUL
21. SANTOS, Marivan Tavares dos. A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de Letramento.	2014	PUC/SP	SUDESTE
22. THEISEN, Jossemar de Matos. O Letramento digital e a leitura online no contexto universitário.	2015	UCPEL	SUL
23. ROSA, Ana Amelia Calazans da. Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre Multiletramentos e Novos Letramentos na escola.	2016	UNICAMP	SUDESTE
24. ALENCAR, Elisa Borges de Alcantara. Formação de professores da rede pública no Tocantins: cenas de letramento crítico.	2017	UFTO	NORTE
25. BARBETA, Claudia de Faria. Tecnologias digitais de informação e comunicação na construção do trabalho docente com a linguagem.	2017	UEL	SUL
26. PIGNATARI, Ninive Daniela Guimaraes. Letramento crítico na universidade: uma proposta para o desenho de ambientes de discussão on-line.	2018	PUC/SP	SUDESTE
27. SILVA, Leonardo da. Teaching English for Critical Language Development: Investigating the implementation of a critical cycle of tasks in the context of basic and technological education.	2018	UFSC	SUL
28. SOBRINHO, Viviane Vomeiro Luiz. Heterogeneidade dos letramentos: entre a tradição do escolar e a novidade do digital.	2018	UNESP	SUDESTE
29. MARQUES, Renata Garcia. Multiletramentos e interações que levam à formação de designers sociais ativos no contexto escolar.	2019	UNISINOS	SUL
30. WALESKO, Angela Maria Hoffmann. Formação inicial e o mito do “falante nativo”: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática.	2019	UFPR	SUL
31. KUMMER, Daiane Aline. Letramento multimodal crítico no ensino de inglês na escola: o papel dos livros didáticos e dos professores.	2019	UFMS	SUL

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Observando os títulos das teses, percebemos que, desde o primeiro resultado, com a pesquisa de Andréa Mattos, em 2011, até pesquisa de Daiane Krummer, em 2019, as problematizações dos estudos procuram considerar a sociedade como sendo um lugar de complexidade e como as transformações que acontecem no mundo afetam nossas salas de aula

de inglês, discutindo nossas subjetividades, a agência dos estudantes e a formação dos professores de línguas, considerando os fenômenos da globalização e as TDIC, e não somente a tecnologia da leitura e da escrita, através das conceituações proporcionadas pelo LC e em contextos mais amplos. Como afirmam Ferreira e Takaki (2014, p.121),

Contexto este de questionamentos contextualizados, o qual capacita o aluno/cidadão a desenvolver a hermenêutica da suspeita (RICOEUR, 1978 apud TAKAKI, 2012, p. 157). Passam, então, a existir interpretações críticas por meio da suspeita de ideologias e sentidos ditos privilegiados (por critérios de grupos hegemônicos) na construção de textos multimodais (KRESS, 2010), como no caso dos textos presentes nos celulares, outdoors, nas revistas, na televisão e na Internet. Contudo, há que ser ressaltado que quem suspeita não tem a resposta final, apenas constrói verdades sujeitas às suspeitas alheias e às de si mesmo como um sistema contínuo e fluido de significados.

Sendo assim, na perspectiva do LC, nossas construções ocorrem de maneira interpretativa de acordo com o contexto no qual estamos inseridos, com a realidade de cada um, em cada escola, em cada sala de aula, impedindo práticas de letramento e metodologias de ensino que sejam homogêneas, assim como resultados e respostas desejáveis (JORDÃO, 2017, p. 189).

Apresentados os resultados das teses, passo às dissertações de mestrado com o mesmo descritor. É possível perceber que a quantidade de dissertações de mestrado apresenta um número ainda maior de pesquisas. Na base de dados da BDTD, encontrei 31 pesquisas e na base de dados da CAPES, 33, totalizando 64 pesquisas. Destas, 29 estão localizadas na região Sudeste, 11 na região Nordeste, 12 pesquisas na região Sul e 12 também na região Centro-Oeste. Não encontrei nenhum resultado de pesquisas para a região Norte, como é possível observar no quadro a seguir.

Quadro 6 – Descritor letramento crítico e ensino de língua inglesa/Dissertações

DISSERTAÇÕES BDTD			
TÍTULO DO TRABALHO/AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
1. QUARTEZAN, Vagner. Leitura de textos em língua inglesa: construindo uma prática dialógica de leitura.	2010	PUC/SP	SUDESTE
2. ALVES, Janice Gonçalves. A terceirização do ensino de língua estrangeira em escolas de ensino formal.	2010	USP	SUDESTE
3. SILVA, Jacqueline Ramos da. Letramento e formação pré-serviço ensino de inglês no contexto virtual e presencial.	2010	UFAL	NORDESTE
4. BEZERRA, Selma Silva. Novos letramentos e ensino de língua inglesa: uma pesquisa-ação em comunidades de baixa renda.	2011	UFAL	NORDESTE
5. PRADO, Vanessa Viegas. Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de inglês na EJA.	2011	UFRGS	SUL

6. CARDOSO, Deize Costa. Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita	2011	UFMG	SUDESTE
7. SOUZA, Carla Cristina de. A leitura crítica de textos multimodais nas aulas de inglês: uma proposta de letramento com base na linguística sistêmico-funcional.	2011	UERJ	SUDESTE
8. JESUS, Deborah Nathalia Silva de. A construção de significados sobre letramento e seus recentes estudos durante a formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira.	2012	UFSCAR	SUDESTE
9. MARREIRO, Samara de Cassia Rodrigues. Investigando concepções de língua e cultura no ensino de Inglês na escola pública segundo as teorias de letramento.	2012	USP	SUDESTE
10. ALEGRETTI, Cecília Barão. Pontes (ir)reais sobre abismos virtuais - questões do ensino e da aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública.	2012	USP	SUDESTE
11. MASSAROTTO, Fábio Arruda. O planejamento da disciplina de língua inglesa da terceira série do ensino médio e suas relações com a proposta curricular do estado de São Paulo e o currículo de Língua Estrangeira Moderna	2012	UFSCAR	SUDESTE
12. SOUZA, Sheilla Andrade de. Resignificando o ensino de inglês instrumental em contexto profissional de nível médio: uma proposta baseada em sequência didática.	2013	UNB	CENTRO-OESTE
13. SOARES, Erika Amâncio Caetano. O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão.	2014	UFMG	SUDESTE
14. LIMA, Tiago Borges de. Connecting Classrooms: proposta para o ensino de língua inglesa em ambiente digital na escola pública.	2014	UFMT	CENTRO-OESTE
15. LANDIM, Denise Silva Paes. O inglês da EJA para a vida: letramentos sociais e escolares refletidos.	2015	USP	SUDESTE
16. BORGES, Patrícia Ferreira Bianchini. Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba-MG.	2015	UFMG	SUDESTE
17. SILVA, Noemi Lopes da. O ensino de língua inglesa em uma escola pública de Alegrete/RS: do olhar para o ENEM a uma proposta didática voltada ao letramento crítico.	2016	UFPAMPA	SUL
18. SILVA, Fabiane Gomes da. Práticas de leitura e de produção textual: o artigo de opinião numa perspectiva de letramento em língua inglesa.	2016	UFPB	NORDESTE
19. BARRETO, Marcelo Vatom. "The e-book is on the tablet": novas mídias, velhas práticas no ensino de inglês?	2016	UFSC	SUL
20. NUNES, Tiago Alves. Do verbal ao imagético: o letramento visual nas abordagens de leitura o ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola.	2016	UFCE	NORDESTE
21. HOELZLE, Maria José Lacerda Rodrigues. Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de língua inglesa de uma escola pública.	2016	UFG	CENTRO-OESTE
22. SANTOS, Abirleone Gonçalves dos. Narrativas e experiências de aprendizagem de inglês em contexto de vulnerabilidade social: um estudo de caso.	2017	UFMG	SUDESTE

23. PIETROLUONGO, F. S. Changing stories: uma proposta nos novos pátios para o ensino de inglês como língua adicional.	2017	UFES	SUDESTE
24. NOGUEIRA, Silvia Cristina Gomes. Do Currículo Oficial Do Estado De São Paulo Ao Currículo+: O (Multi) Letramento Digital Na Formação Dos Professores de Língua Inglesa Do Ensino Médio.	2017	UNIFESP	SUDESTE
25. COLET, Andreia Roberta Rossi. A prática pedagógica de uma professora com cartuns no ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental	2017	UTFPR	SUL
26. REDER, J. G.A Leitura nas Aulas de Inglês: Problematizações Por Meio do Teatro Lido.	2017	UFES	SUDESTE
27. CONTI, Luís Frederico Dornelas. Desigualdades sociais e letramento crítico: uma pesquisa-ação crítica com professoras da rede pública do DF.	2018	UNB	CENTRO-OESTE
28. LINCK, Anderson Jose Machado. Proposta de diretrizes sobre o uso e o desenvolvimento de jogos digitais para professores em formação inicial de língua inglesa.	2018	UFSM	SUL
29. PUTTIN, A. B.O ensino de língua inglesa como língua adicional e os currículos: um estudo na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.	2019	UFES	SUDESTE
30. RODRIGUES, Gustavo Ferreira. Língua materna no ensino e aprendizagem da língua estrangeira – inglês: perspectivas a partir do sistema de avaliatividade.	2019	UFG	CENTRO-OESTE
31. LOPES, Maurício José Ferreira. Concepções de linguagem e perspectivas pedagógicas no ensino de Inglês em contexto de formação e implementação curricular na Rede Pública Municipal de São Paulo.	2019	PUC/SP	SUDESTE
DISSERTAÇÕES CAPES			
TÍTULO DO TRABALHO/AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
32. SOUZA, Franceli Rodrigues de. A construção de sujeitos críticos em projeto vivencial de letramento.	2013	UCPEL	SUL
33. BLAAS, Martina Camacho. Leitura digital: um contexto diferente, uma postura diferente.	2013	UCPEL	SUL
34. MAIA, Junot de Oliveira. Apropriação dos letramentos digitais para participação social mais ampla: um estudo de caso.	2013	UNICAMP	SUDESTE
35. RIBEIRO, Raquel Ferreira. Multimodalidade na sala de inglês/le: práticas pedagógicas do professor.	2013	UFCE	NORDESTE
36. SOUZA, Gasperim Ramalho De. Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês: o letramento crítico em uma turma de aceleração.	2014	UFMG	SUDESTE
37. SQUINELLO, Joyce Almagro. Letramento Acadêmicos e o processo de representação do graduando em Letras na contemporaneidade.	2014	U.E.P. JÚLIO DE MESQUITA FILHO	SUDESTE
38. FELICIO, Rosane de Paiva. Exposição oral ou multimodal? Reconfigurações de uma prática pedagógica.	2015	UNICAMP	SUDESTE
39. SIQUEIRA, Renata Silva. Estudos de leitura e letramento: reflexões e práticas escolares.	2015	UFMT	CENTRO-OESTE
40. XAVIER, João Paulo. Letramento Visual Crítico: Leitura, Interpretação e Apropriação das Imagens dos Livros Didáticos.	2015	UFMG	SUDESTE
41. LIMA, Josenice Claudia Moura de. Gêneros como construções identitárias nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Médio: um estudo sobre Letramento Crítico.	2015	UFAL	NORDESTE

42. SILVA, Jhuliane Evelyn da. Formação de professores de inglês em tempos (pós) modernos: a criticidade em foco.	2015	UFCG	NORDESTE
43. AROUCHE, Ilza Leia Ramos. Letramentos em língua estrangeira no ensino superior: práticas sociais e uso de narrativas para ressignificação da leitura em LE e formação do leitor crítico.	2015	UNISINOS	SUL
44. SILVA, Flavia Matias. O papel do ensino de língua inglesa na formação do leitor/cidadão crítico: Leitura e letramentos no contexto escolar.	2015	UFF	SUDESTE
45. COSTA, Karla Ferreira da. Formação docente e suas possibilidades: uma pesquisa orientada pelas teorias dos letramentos.	2015	USP	SUDESTE
46. CIAVOLELLA, Bruno. Multiletramentos em contexto de escola pública: linguagem e sentidos nas e sobre as redes sociais.	2015	UEM	SUL
47. FERNANDEZ, Jany Baena. Letramentos críticos: interações, situações de aprendizagem e formação continuada de professores.	2016	UFMS	CENTRO-OESTE
48. PEREIRA, Camila Dalla Pozza. Concepções de letramento em dois currículos oficiais prescritos (DF e MT): uma análise crítica.	2016	UNICAMP	SUDESTE

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Mesmo que, por dificuldades de divulgação nas bases de dados da BDTD e da CAPES ou por qualquer outro motivo, como comentei anteriormente, ainda assim me incomoda o fato de surgirem poucos (ou quase nenhum) resultados durante minhas buscas para a região Norte relacionados ao LC ou às temáticas apresentadas neste estudo.

É possível perceber, na figura 3, que na região Norte há pouquíssimos núcleos parceiros do Projeto Nacional de Letramentos, o que sustenta a pouca quantidade de pesquisas que surgiram nas minhas buscas e reforça ainda mais a necessidade de incluí-la não somente no projeto, mas nas discussões, pesquisas e problematizações que o envolvem. Apesar de existirem políticas públicas de interiorização dos programas de pós-graduação, acredito que há muito o que se fazer para que a região Norte possa ser alcançada pelo projeto.

Os dados apresentam que a quantidade de pesquisas relacionadas ao LC nessa última década teve um aumento muito grande se comparado a anos anteriores³⁹, seja por políticas públicas, pela melhoria da divulgação dessas pesquisas ou pelas novas demandas que emergem da sociedade digital para a educação, que, de acordo com Mattos (2014, p. 101), “influenciam os mais diversos níveis da sociedade moderna e a maneira de se fazer a educação à velocidade

³⁹ Ver Penido (2017).

dos bits, fazendo necessário que a escola abra caminho para a integração do aluno ao mundo de forma mais fundamental.” Considero como extremamente importante e relevante para os estudos de LC que essas pesquisas sejam divulgadas, permitindo que novos caminhos sejam abertos, e que sejam ampliadas outras discussões a partir do que tem sido feito até agora.

2.4 Letramento Digital

Pensar criticamente sobre como a articulação dos saberes e a forma como o contexto podem influenciar na composição e nos sentidos dos textos demanda um novo *ethos*, que, de acordo com Lankshear e Knobel (2003, p. 9), é uma nova mentalidade que difere dos letramentos convencionais, na qual os novos letramentos são mais participativos e colaborativos, relacionados ao surgimento da *Web 2.0*. Entendo isso como possibilidades de os estudantes maximizarem o potencial de seu conhecimento, seja de maneira individual ou coletiva por meio do letramento digital.

Instigados então pelas transformações ocorridas na sociedade que fazem ver a escola como um universo de práticas de letramentos, que, muitas vezes, não acompanham essas mudanças e nem os desafios de se apropriar dessas práticas, especialmente aquelas voltadas para as TDIC, os NEL enfatizam os letramentos como práticas sociais e culturalmente situadas e a pluralidade de letramentos em diferentes meios impressos, que foi aplicada posteriormente a práticas envolvendo outras tecnologias, os letramentos digitais (GEE, 2015, p.55).

As pesquisas sobre letramento digital, acompanhando essas mudanças, assim como o LC, alcançam maior interesse dos pesquisadores na última década e “[...] implicam uma revisão educacional crítica de ensino e aprendizado, de valores, conhecimentos, identidade, relações de poder, levando em consideração diferentes letramentos, como o visual, o digital, o cultural, o crítico, o convencional.” (FERREIRA; TAKAKI, 2014, p.123). Tecendo essas considerações iniciais, o segundo descritor que também utilizei em minhas buscas foi letramento digital e ensino de LI. Assim como os outros quadros apresentados, organizei os dados em ordem crescente a partir do ano de 2009 a 2019, apresentando título, autora/autor, instituição e região.

Na base de dados da BDTD, encontrei somente um resultado de tese de doutorado, defendida em 2017 na USP. Já na base de dados da CAPES, surgiram 16 resultados, num total de 17 teses. Destas, 9 estão localizadas na região Sudeste, 4 na região Nordeste e 4 também na região Sul. Não surgiram resultados para as regiões Norte e Centro-Oeste, como é possível verificar no quadro a seguir.

Quadro 7– Descritor letramento digital e ensino de língua inglesa/Teses

TESES BDTD			
TÍTULO DO TRABALHO/AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
1. VALADARES, Marcus Guilherme Pinto de Faria. Padrões emergentes de dominância linguística em português e inglês: o impacto de práticas socioculturais de letramento (digital) na amplitude lexical de brasileiros falantes de língua inglesa como L2.	2017	USP	SUDESTE
TESES CAPES			
TÍTULO DO TRABALHO/AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
2. PAIVA, Francis Arthuso. Habilidade de leitura e letramentos: desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais.	2013	UFMG	SUDESTE
3. PINHEIRO, Regina Claudia. Letramentos demandados em cursos on-line: por uma redefinição do conceito de letramentos hipertextuais.	2013	UFCE	NORDESTE
4. MARZARI, Gabriela Quatrin. Quem Me Ensinou o Inglês Que Eu Ensino A Influência das Tecnologias Digitais na Constituição das Identidades do Professor do Século XXI.	2014	UCPEL	SUL
5. ARAÚJO, Christiane Elany Britto de. Educação em tempos digitais: análise de um curso de inglês online.	2014	USP	SUDESTE
6. PEREIRA, Eliude Costa. Tecnologia Educacional e letramento digital: um estudo de caso de vários contextos de uma escola pública.	2014	UFCE	NORDESTE
7. PINTO, Candida Martins. Metanálise qualitativa de investigação brasileira sobre letramento digital na formação de professores de línguas.	2015	UCPEL	SUL
8. RODRIGUES JUNIOR, Jader Martins. Letramento de professores de inglês em formação: novas perspectivas?	2015	UFCE	NORDESTE
9. SANTOS, Karen Christina Pinheiro dos. Arquiteturas pedagógicas como dispositivos de formação de professores em práticas multiletradas por meio de tecnologias digitais.	2016	UFRN	NORDESTE
10. MIRANDA, Flavia Danielle Sordi Silva. Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: ressignificações e refrações com tecnologias digitais.	2016	UNICAMP	SUDESTE
11. ARAÚJO, Marcus de Souza. Tecnologias digitais da informação e comunicação para fins educacionais na formação inicial de professores de Inglês.	2017	PUC/SP	SUDESTE
12. BACALÁ, Valeria Lopes de Aguiar. Letramentos digitais de professores da educação básica: dos operacionais aos profissionais.	2017	UFU	SUDESTE
13. FIOROT, Luciana Ferrari de Oliveira. Epistemologias Educacionais Emergentes: um olhar crítico.	2017	USP	SUDESTE
14. FARIAS, Priscila Fabiane. Critical EFL and critical literacy: the Impacts of designing and implementing. A cycle of tasks in a publicschoo Setting for critical language and Critical literacy development.	2018	UFSC	SUL
15. TEMOTEO, Antonia Sueli da Silva Gomes. Os letramentos do professor: articulações que se constroem entre a formação e a ação docente.	2019	UNISINOS	SUL

16. COSTA, Gláucia de Jesus. Os multi/novos letramentos subjacentes à colaboração em rede e à formação de professores da educação básica no portal do professor do MEC	2019	UNICAMP	SUDESTE
17. ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. Letramento digital e letramento acadêmico: estratégias de navegação e leitura de graduandos em letras.	2019	UFMG	SUDESTE

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Além dos motivos mencionados anteriormente, outra razão que pode estar relacionada aos aumentos das pesquisas sobre os letramentos digitais diz respeito ao reconhecimento da multimodalidade pelas OCEM⁴⁰ para o Ensino Médio, que recomendam “no que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (BRASIL, 2006a, p. 98).

Para Mattos (2014, p.101), com a publicação das OCEM-LE, o ensino de línguas adquiriu novas possibilidades com a inserção de teorias sobre os novos letramentos, os multiletramentos e o letramento crítico, “para um tipo de educação que não se preocupa apenas com o ensino linguístico, mas prioriza práticas localizadas de uso da linguagem”, considerando também a realidade e o contexto dos estudantes.

Da mesma forma que outros resultados apresentados, o número de dissertações de mestrado também é bem superior ao de teses. Nos resultados das dissertações, encontrei 10 pesquisas na base de dados da BDTD, enquanto na base de dados da CAPES foram 34 pesquisas, totalizando 44 dissertações de mestrado. Destas, 19 pesquisas estão localizadas na região Sudeste, 10 na região Nordeste, 9 na região Sul, 5 na região Centro-Oeste e um resultado na região Norte, apresentados a seguir.

Quadro 8– Descritor letramento digital e ensino de língua inglesa/Dissertações

DISSERTAÇÕES BDTD			
TÍTULO DO TRABALHO/AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
1. LIMA, Cristiana Santos. Letramento em Língua inglesa: um estudo de caso em uma escola pública.	2009	PUC/SP	SUDESTE
2. LIMA, Samuel de Carvalho. Letramentos e atividades on-line em Ambiente Virtual de Aprendizagem.	2009	UFCE	NORDESTE

⁴⁰Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006).

3. NASCIMENTO, Cristiane Vieira do. Práticas de letramento e concepção de leitura no ensino de língua inglesa.	2009	UFCG	NORDESTE
4. Campos, Iara Cristina Zeplin. A língua inglesa no cotidiano dos alunos de uma escola de idiomas.	2010	FURB	SUL
5. LENARTOVICZ, Tiago. Letramento digital e participação de professores em uma oficina de novas tecnologias aliada ao ensino de língua inglesa.	2013	UEM	SUL
6. LIMA, Joceval Fonseca. Produção textual em língua inglesa: contribuições das ferramentas multimídia.	2015	UFES	SUDESTE
7. RAMOS, Oriosvaldo de Couto. A plataforma virtual Ecaths: articulações entre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e as possibilidades de letramento digital.	2017	UFPB	NORDESTE
8. SILVA, Mariana Tavares. Contribuições pedagógicas da rede social YouTube para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.	2018	UFMG	SUDESTE
9. ROCHA, Sandro Silva. Investigando uma alternativa ao ensino de língua inglesa em um contexto local de escola pública paulista de Educação Básica.	2018	USP	SUDESTE
10. SILVA, Luís Fernando da. Ecossistemas de aprendizagem e fluência digital nas aulas de língua Inglesa.	2019	UTFPR	SUL
DISSERTAÇÕES CAPES			
TÍTULO DO TRABALHO/AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
11. OLIVEIRA, Jose Wanderley Souza. Letramentos digitais e a EJA em Itabuna – BA.	2013	UESC	NORDESTE
12. DAL PRA, Alexandre Colli. Processo identitário: a metamorfose do aprender e ensinar língua inglesa em ambiente online.	2013	UFMT	CENTRO-OESTE
13. GRINERA, Ana Priscila. Linguagem do blog escolar em um trabalho com multiletramentos: compartilhando sentidos.	2013	UFRN	NORDESTE
14. ACRI, Marcelo Cristiano. Escrita colaborativa e letramento digital: coautoria em ambiente virtual.	2013	UEL	SUL
15. MOURA, Louize Lidiane Lima de. Práticas de letramento digital de professores em formação: demandas, saberes e impactos.	2013	UFRN	NORDESTE
16. CABRAL, Zuleica Aparecida. Reconfigurações tecnológicas na escola: as práticas de letramento digital na visão dos professores.	2013	UEPG	SUL
17. SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira dos. A pesquisa-ação na formação continuada de professores de inglês e a abordagem de letramento crítico.	2013	UFAL	NORDESTE
18. FALEIROS, Ana Cristina dos Santos. Letramento digital na formação docente: produção de minicontos multimodais.	2014	UNIFRAN	SUDESTE
19. FERREIRA, Geralda dos Santos. A tecnologia digital e o ensino de língua inglesa: navegando e aprendendo com meus alunos no Facebook.	2014	UFU	SUDESTE

20. LIMA, Tiago Borges de. Connecting Classrooms: proposta para o ensino de língua inglesa em ambiente digital na escola pública.	2014	UFMT	CENTRO-OESTE
21. CARVALHO, Eloisa Maria Avilla de. Letramento digital: novas práticas de leitura e escrita no cotidiano escolar.	2014	UNIFRAN	SUDESTE
22. SANTOS, Daiane Eloisa dos. As NTIC na licenciatura em Letras: trilhando caminhos para o letramento digital.	2015	UEL	SUL
23. PORCINO, Maria Carolina da Silva. Tecnologias e metodologias na ensinagem de inglês no século XXI: elaboração e análise de Webquests.	2015	UFES	SUDESTE
24. SIQUEIRA, Renata Silva. Estudos de leitura e letramento: reflexões e práticas escolares.	2015	UFMT	CENTRO-OESTE
25. FADINI, Karina Antonia. Formação inicial de professores de inglês do e para o século XXI: os papéis da língua e da tecnologia.	2016	UFES	SUDESTE
26. BARROZO, Fabio Henrique. Produzir para aprender: a importância das ferramentas digitais para a prática de ensino de línguas estrangeiras	2016	UNB	CENTRO-OESTE
27. PONTES, Marco Aurelio Costa. O uso de tecnologias digitais como suporte no desenvolvimento da autonomia em um contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa.	2017	UFU	SUDESTE
28. SANTOS, Ana Agda de Oliveira. Leitura de gêneros textuais em inglês no formato digital na EJA.	2017	UFG	CENTRO-OESTE
29. LACERDA, Aleria Sarto Silva. Práticas de escrita de alunos do ensino médio, nas tecnologias digitais: uma análise discursiva.	2017	UNIVAS	SUL
30. MENDES, Ana Rachel Macedo. Abordagem híbrida na formação inicial de professores de inglês: integrando as novas tecnologias.	2017	UFES	SUDESTE
31. LIMA, Fabio Rodrigo Bezerra de. Usos (e seus porquês) das tecnologias digitais para o ensino de inglês na escola pública nas aulas de graduados na modalidade a distância e presencial da UFCE.	2018	UFCE	NORDESTE
32. ROGERIO, Nubia Lyra. "Click" em tecnologia: uma experiência multiletrada com alunos do ensino médio público.	2018	UFES	SUDESTE
33. MAZZARO, Ney Williams Salgado. As marcas dos novos letramentos em uma escola de ensino médio de Cruzeiro do Sul/AC: da itinerância dos discursos escritos às práticas sociais.	2018	UFAC	NORTE
34. CASTILHO, Camila de Castro. Por novos materiais didáticos que contemplem os multiletramentos: gamificação e elementos de narrativa transmídia no aventuras currículo+.	2018	UNICAMP	SUDESTE
35. SILVEIRA, Paulo Henrique Arruda. Percepções sobre práticas de letramento em inglês em uma escola pública Juiz de Fora.	2019	UFJF	SUDESTE
36. REIFF, Fernanda de Abreu. Os caminhos de conhecer, refletir e experienciar o letramento digital: o discurso discente sobre a prática na formação inicial de professores.	2019	UFJF	SUDESTE
37. LUZ, Carla Cintia. A formação tecnológica do professor de inglês e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação.	2019	PUC/SP	SUDESTE

38. TERRA, Livia de Faria. O uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês: um estudo de caso no contexto acadêmico.	2019	UFMG	SUDESTE
39. ALVES, Quesia dos Santos. Leitura em plataforma digital: práticas de letramentos de docentes e discentes do 3º ano do ensino médio.	2019	FUESPI	NORDESTE
40. BARROS, Walter Vieira. Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no ensino médio.	2019	UFCG	NORDESTE
41. BOECHAT, Gustavo Rodarte. O ensino de inglês e o WhatsApp: propiciamentos além dos muros escolares.	2019	UFMG	SUDESTE
42. SCHACH, Leticia A. Abordagem dos multiletramentos na criação de objetos digitais de ensino-aprendizagem com o PowerPoint.	2019	UNIOESTE	SUL
43. PIEREZAN, Daiane Mari da Silva. Práticas colaborativas de escrita e multiletramentos no ensino médio.	2019	UNIOESTE	SUL
44. SANTOS, Demetrius Faria dos. O uso de dispositivos e aplicativos móveis em sequências didáticas no ensino fundamental: agência e aprendizagem de inglês.	2019	UFMG	SUDESTE

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir dos títulos dos trabalhos, percebo também que as pesquisas indicam acompanhar as discussões acerca do uso das TDIC na sala de aula de LI, do uso de celulares, *smartphones* e redes sociais como *Facebook*, *WhatsApp* e até mesmo de videogames, como práticas multiletradas e colaborativas. Sobre isso, Pinto e Leffa (2015, p. 352) afirmam:

Assim, pensa-se em letramento digital como um processo de apropriação de conhecimentos que envolvem as TIC, no sentido de tornar possível a comunicação de forma ativa, reflexiva, consciente e crítica. Para tanto, levam-se em consideração aspectos individuais de habilidades e competência para o consumo, produção e distribuição de linguagens multimodais, como aspectos sociais em que os Discursos, as relações de poder e as ideologias então imbuídas nas diversas práticas sociais.

Acredito, então, que o letramento digital não deve ser entendido como sendo uma cisão, uma ruptura entre velhos letramentos e novos letramentos, onde um termina e outro começa e, tampouco, de maneira aleatória ou desconexa com o contexto dos estudantes. Mas, sim, como um processo de entrelaçamento de “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC” (BUZATO, 2006, p. 22), concebendo novas formas de aprender e compartilhar conhecimentos.

2.5 Letramento Multimodal

Os recursos visuais presentes na sociedade contemporânea têm feito com que ela se torne cada vez mais imagética e carregada de representações gestuais, simbólicas e diferentes linguagens, dando origem aos gêneros multimodais. O ensino de inglês, influenciado pelas TDIC e pelo fenômeno da globalização, também deu novas perspectivas para as formas de ensino-aprendizagem, as práticas multiletradas.

O Grupo Nova Londres (GNL)⁴¹, na década de 1980, formado por acadêmicos dos Estados Unidos, da Austrália, da Inglaterra e da África do Sul, problematizaram sobre o lugar dos novos letramentos no ensino, visto que o mundo passava (e ainda passa) por grandes mudanças culturais e nos meios de comunicação, reconhecendo a necessidade de uma pedagogia do multiletramentos, que fosse reconhecida e estudada também pela escola, ressaltando (a) práticas múltiplas de letramento na escrita, (b) práticas em torno de textos multimodais que incorporam ambos imagens e linguagem e (c) práticas em torno das novas mídias digitais e sociais. O grupo sustentava a ideia das pessoas como *designers*, ou seja, produtores de conhecimentos, que refletem de forma crítica o uso da linguagem, seja ela escrita, oral ou digital (GEE, 2015, p. 55).

De acordo com Rojo (2009, p. 30), o GNL apresentou alguns movimentos pedagógicos como objetivo de uma possível implementação de uma proposta dos multiletramentos, a saber, uma prática situada que diz respeito ao conhecimento de gêneros e designs específicos; à instrução aberta que se relaciona ao processo de produção e recepção dos gêneros textuais; ao enquadramento crítico, que busca uma interpretação dos contextos sociais de circulação e produção dos textos e à prática de transformação, que está associada ao *redesign*, seja na recepção, produção ou distribuição desses textos.

Diante dessas mudanças, muitos questionamentos surgem e, também, muitas pesquisas, na tentativa de responder a esses questionamentos, portanto o último descritor que eu utilizei durante minhas buscas foi leitura multimodal e ensino de LI.

O quadro a seguir apresenta os dados que surgiram durante minhas buscas. Eles também foram organizados desta forma: primeiramente, as teses e, logo em seguida, as dissertações, organizadas por ordem crescente a partir do ano de 2009. Na base de dados da BDTD, encontrei 2 resultados de teses de doutorado na região Sudeste. Já na base de dados da CAPES, surgiram

⁴¹Do inglês New London Group.

7 resultados, no total de 9 teses. Destas, 8 estão localizadas na região Sudeste e uma na Sul, não surgindo resultados para nenhuma das outras regiões.

Quadro 9 –Descritor leitura multimodal e ensino de língua inglesa/Teses

TESES BDTD			
TÍTULO DO TRABALHO/AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
1. SELVATICI, Vera Lucia Carvalho Grade. Letramento visual e ensino de produção de texto: o encontro do aprendiz com textos multimodais em atividades de escrita em inglês - língua estrangeira.	2009	PUC/RJ	SUDESTE
2. PROCÓPIO, Renata Bittencourt. O uso do glossário hipermídia no ensino-aprendizagem implícito de vocabulário nos níveis elementar e intermediário de proficiência em inglês.	2016	UFJF	SUDESTE
TESES CAPES			
TÍTULO DO TRABALHO/AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
3. CHAGAS, Carmen Elena das. Da competência comunicativa à apreensão do sentido em leitura: reflexões teóricas e sugestões de atividades práticas.	2014	UFF	SUDESTE
4. ALMEIDA, Maria Helenice de Paiva. Ensino-aprendizagem de LI em uma abordagem multimodal no ensino médio da escola pública.	2015	PUC/SP	SUDESTE
5. SILVA, Jane Cicero da. Sentidos-e-significados sobre práticas de letramento.	2015	PUC/SP	SUDESTE
6. BATISTA, Adriana Danielski. A leitura da palavra e a palavra na leitura: plasticidade e sentido.	2015	PUC/RS	SUL
7. PEDRO, Joana de São. Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I: percursos e representações docentes.	2016	UNICAMP	SUDESTE
8. VARELLA, Simone Garavello. A promoção da leitura: discursos e práticas de seu incentivo.	2018	UFSCAR	SUDESTE
9. GRANDO, Roziane Keila. Investigações sobre leitura multimodal crítica na formação continuada de professores de línguas.	2019	UNICAMP	SUDESTE

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Para Rojo (2012, p. 11), uma pedagogia dos multiletramentos é necessária para abranger essas multissemióticas presentes nos textos multimodais, com o objetivo de formar estudantes capazes de criar sentidos, refletindo criticamente sobre aquilo que aprenderam e, ainda, sendo capazes de aplicar conhecimentos linguísticos e técnicos.

Ademais, de acordo com a mesma autora, a escola pode promover práticas curriculares multiletradas que envolvam essas multiplicidades cultural e linguística presentes nos textos multimodais, visto que já são uma realidade na vida dos alunos. Corroborando essa ideia, Street (2014, p. 18) afirma que “práticas de letramento se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita”.

Ao inserir práticas de (multi)letramentos em suas aulas, o professor possibilita pensar em propostas para uma educação linguística crítica do estudante com vistas à cidadania, pois,

com o advento da *internet 2.0*, os textos se tornaram cada vez mais multimodais e utilizam “vários modos de representação para expressar sentidos nos textos de variados gêneros na modalidade oral e na escrita por meio das ‘*affordances*’ (potencialidades) das tecnologias digitais” (DIAS, 2015, p.3), fazendo com que tanto a leitura desses textos quanto o trabalho dos professores se tornem uma tarefa desafiadora. Para Dias (2015, p. 16), mesmo que os estudantes convivam diariamente com textos multissemióticos, o professor tem papel fundamental para conduzi-los ao pleno desenvolvimento de competências para o uso e a produção consciente de textos multimodais, “refletindo as práticas dos letramentos através das quais aprendem a ler, ouvir, falar e escrever em inglês para públicos-alvo diversos”.

Assim, motivados por tentar compreender como o conhecimento tem sido articulado nos textos multimodais, muitos questionamentos surgem na velocidade com que as TDIC vão se atualizando. Além disso, não há como as práticas pedagógicas permanecerem estáticas frente a essas mudanças, “pela exigência de práticas escolares de leitura e escrita que considerem essas linguagens e discutam diversidade cultural e de pontos de vista que elas apresentam” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 17).

A partir dos títulos das teses que surgiram durante meu levantamento de dados, observo que os trabalhos se entrelaçam justamente com as questões que abordei até agora, desde inserir práticas de letramento em salas de aula de LI a trabalhar com a leitura de textos multimodais e até mesmo a preocupação com a formação dos professores de LI, tarefas complexas, desafiadoras e que requerem cada vez mais pesquisas que possam ajudar a realizá-las.

Partindo para o quadro seguinte, apresento os resultados encontrados para o mesmo descritor no tocante às dissertações de mestrado. Para as dissertações, surgiram 9 resultados na base de dados da BDTD e 12 resultados na CAPES, totalizando 21 pesquisas. Destas, 9 estão localizadas na região Sudeste, 6 na região Sul, 5 na região Nordeste e 2 na região Centro-Oeste. Não surgiu nenhum resultado para a região Norte, como vemos a seguir.

Quadro 10 –Descritor leitura multimodal e ensino de língua inglesa/Dissertações

DISSERTAÇÕES BDTD			
TÍTULO DO TRABALHO/AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
1. SANTOS, Viviane da Silva. Gêneros textuais em ambiente digital e leitura: o caso da hiperficação exploratória.	2014	UERJ	SUDESTE
2. BERNARDO, Julio Cesar Oliveira. Leitura em dispositivos móveis digitais na formação inicial de professores.	2015	UFTM	SUDESTE
3. MARQUES, Pâmela Mariel. Promovendo o letramento visual a partir do gênero discursivo notícia de popularização da ciência.	2015	UFMS	SUL
4. REIS, Rachel Terrigno Cunha. O uso de dicas nas modalidades oral e verbal para a inferência lexical em HQtrônicas em língua inglesa.	2016	UFJF	SUDESTE

5. LIMA, Daniel Ribeiro de. O inglês não padrão nas provas do ENEM: estudo de caso na perspectiva da variação linguística e do letramento.	2016	UFSE	NORDESTE
6. SOUZA, Albanyra dos Santos. Gêneros discursivos digitais na formação docente: o blog em práticas de ensino.	2016	UFRN	NORDESTE
7. OLIVEIRA, Lívia Lúcia Veloso de. O papel dos frames na leitura de cartuns em um contexto de ensino/aprendizagem de LE.	2017	UFF	SUDESTE
8. DANTAS, Luis Francisco Araújo. A sala de aula além do Sorriso de Monalisa: a multimodalidade e o ensino de inglês como língua estrangeira.	2017	UNB	CENTRO-OESTE
9. TIBURTINO, V. O ensino de leitura em língua inglesa sob a ótica dos gêneros, multiletramentos.	2019	UFES	SUDESTE
DISSERTAÇÕES CAPES			
TÍTULO DO TRABALHO/AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
10. TOPOLSKI, Vera Marcia. Readers na formação dos alunos de língua inglesa.	2013	UPF	SUL
11. LOPES, Liliane Mantovani. Leituras de professores de inglês em formação por meio de atividade embasada no letramento crítico.	2013	UEL	SUL
12. CUNHA, Mara Cristina Ferreira. A resignificação da atividade de leitura em língua inglesa: experiência em uma escola pública.	2013	PUC/SP	SUDESTE
13. SIMONE, Sandra Harumi Shiokawa de. Textos em língua inglesa como sementes de uma experiência vivida por alunos de ensino médio em uma escola pública estadual.	2014	PUC/SP	SUDESTE
14. ASSUNCAO, Fabio Nunes. Estratégias de leitura em língua inglesa: um estudo de infográficos em uma perspectiva multimodal.	2014	UECE	NORDESTE
15. CHANAN, Aline De Abreu Curunzi. Quem conta um conto, aprende um ponto: pôsteres digitais e letramentos múltiplos.	2015	UEL	SUL
16. MACHADO, Luciana Vasconcelos. Letramentos e projetos colaborativos no ensino de língua inglesa do PROFIS.	2016	UNICAMP	SUDESTE
17. ARRUDA, Raphael Barbosa Lima. Gênero meme e ensino de leitura: investigando o letramento multimodal crítico de alunos de língua inglesa.	2017	UECE	NORDESTE
18. GOMES, Ivanete Maria Klier. Leitura como performance.	2017	UFFS	SUL
19. COSTA, Joanny Daniele Do Lago. Multiletramentos e multimodalidades nas provas do Enem: muito além do texto verbal.	2017	UNB	CENTRO-OESTE
20. MARTINS, Francisco Fabricio Garcia. A multimodalidade no livro didático e o letramento multimodal de alunos de inglês do ensino médio da escola pública.	2019	UECE	NORDESTE
21. AIRES, Luciano Luiz. Leitura como fractal.	2019	UFFS	SUL
22. SANTANNA, Pedro Moreno Barbosa. Educação crítica e novos letramentos: (re)descobrimos jogos eletrônicos digitais nas aulas de inglês em uma escola pública do Espírito Santo.	2019	UFES	SUDESTE

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O quadro mostra que as pesquisas sobre leitura multimodal têm sido desenvolvidas dando lugar a novas formas de aprendizagens e à capacidade de buscar informações, buscando, selecionando informações, compartilhando conhecimentos e interagindo com outros. Isso vem

ao encontro do que Gee, em 1989, com a participação de vários estudiosos de um novo campo de estudo interdisciplinar, denomina Novos Estudos de Letramento, criticando o conceito tradicional de letramento e passando a considerar que o contexto pode influenciar na capacidade de leitura das pessoas. A aprendizagem aqui é apresentada de forma colaborativa, e, de acordo com Gee (2015, p. 54), esses estudiosos estudaram leitura e escrita em seus diferentes contextos sociais, culturais, institucionais e históricos.

Além disso, observando os títulos das dissertações, é possível inferir que as problematizações dos trabalhos destacam o uso de gêneros multimodais, digitais ou não, como: infográficos, pôsteres digitais, HQtrônicas, memes, multimodalidade no livro didático e provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) etc. Trabalhar com os gêneros multimodais cria oportunidades para os estudantes compreenderem que “há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal a não verbal. Para isso, são necessários saberes metodológicos e teóricos que possam contribuir com instrumentos que levem a uma leitura profunda e crítica”(CANI; COSCARELLI, 2016, p.18).

De acordo com Bakhtin (2007, p. 279), “os gêneros constituem enunciados orais e escritos, concretos e únicos, relativamente estáveis, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. ” Por isso, considero que o trabalho com gêneros multimodais é essencial para compreender as formas de expressão dos enunciados, que são expressos por meio de uma língua. A respeito disso, Cani e Coscarelli (2016, p. 17) argumentam que

[a]s práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano. Para Kalantzis e Cope (2012), lidar com letramentos abre caminhos para a participação social, oportunizando a atuação dos alunos por diferentes gêneros, culturas e contextos socioeconômicos em práticas que vão levá-los a refletir sobre a sociedade e sobre as possibilidades de intervenção dos indivíduos nela.

Assim, entendo que as práticas de letramentos com gêneros multimodais pressupõem uma capacidade leitora que exige que os estudantes entendam o processo sócio histórico no qual o texto foi concebido, utilizando a língua inglesa em situações mais adequadas e próximas de sua realidade.

Diante de todas as constatações e problematizações a seguir, e após a leitura minuciosa dos resumos, do referencial teórico e das considerações finais em busca das temáticas aqui apresentadas, o material empírico foi novamente refinado, sendo constituído então de 16 teses de doutorado e 33 dissertações de mestrado relacionadas ao ensino de LI, totalizando 49 pesquisas como apresentado no quadro 11.

Quadro 11 – Pesquisas que compõem o material empírico

AUTOR/AUTORA	TÍTULO DO TRABALHO	TESE/ ANO	BASE DE DADOS	IES	REGIÃO
1. SELVATICI, Vera Lucia Carvalho Grade	Letramento Visual e Ensino de Produção de Texto: o encontro com textos multimodais em atividades de escrita em inglês – língua estrangeira	2009	BDTD	PUC/RJ	SUDESTE
2. PAIVA, Francis Arthuro	Habilidade de leitura e letramentos: desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais	2013	CAPES	UFMG	SUDESTE
3. PINHEIRO, Regina Claudia	Letramentos demandados em cursos on-line: por uma redefinição do conceito de letramentos hipertextuais	2013	CAPES	UFC	NORDESTE
4. ARAÚJO, ChistianeElany Britto de	Educação em tempos digitais: análise de um curso de inglês online	2014	CAPES	USP	SUDESTE
5. MARZARI, Gabriela Quatrin	Quem Me Ensinou o Inglês Que Eu Ensino A Influência das Tecnologias Digitais na Constituição das Identidade do Professor do Século XXI	2014	CAPES	UCPEL	SUL
6. PEREIRA, Eliude Costa	Tecnologia Educacional e letramento digital: um estudo de caso de vários contextos de uma escola pública	2014	CAPES	UFC	NORDESTE
7. RODRIGUES JUNIOR, Jader Martins	Letramento de professores de inglês em formação: novas perspectivas?	2015	CAPES	UFC	NORDESTE
8. ALMEIDA, Maria Helenice de Paiva	Ensino-aprendizagem de LI em uma abordagem multimodal no Ensino Médio da Escola Pública	2015	CAPES	PUC/SP	SUDESTE
9. BATISTA, Adriana Danielski	A leitura da palavra e a palavra na leitura: plasticidade e sentido	2015	CAPES	PUC/RS	SUL
10. SANTOS, Karen Christina Pinheiro dos	Arquiteturas Pedagógicas como dispositivos de formação de professores em práticas multiletradas por meio das tecnologias digitais	2016	CAPES	UFRN	NORDESTE
11. ARAÚJO, Marcus de Souza	Tecnologias digitais da informação e comunicação para fins educacionais na formação inicial de professores de Inglês	2017	CAPES	PUC/SP	SUDESTE
12. BACALÁ,Valeria Lopes de Aguiar	Letramentos Digitais de professores da educação básica: dos operacionais aos profissionais	2017	CAPES	UFU	SUDESTE
13. FIOROT, Luciana Ferrari de Oliveira	Epistemologias Educacionais Emergentes: um olhar crítico	2017	CAPES	USP	SUDESTE
14. ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa	Letramento Digital e Letramento Acadêmico: Estratégias de navegação e leitura de graduandos em Letras	2019	CAPES	UFMG	SUDESTE
15. GRANDO, Roziane Keila	Investigações sobre leitura multimodal crítica na formação continuada de professores de línguas	2019	CAPES	UNICAMP	SUDESTE
16. COSTA, Glauca de Jesus	Os Multi/Novos Letramentos Subjacentes à Colaboração em Rede e à Formação de Professores da Educação Básica No Portal do Professor do MEC	2019	CAPES	UNICAMP	SUDESTE
AUTOR/AUTORA	TÍTULO DO TRABALHO	DISSERTAÇÃO/ ANO	BASE DE DADOS	IES	REGIÃO
17. NASCIMENTO, Cristiane Vieira do	Práticas de letramento e concepção de leitura no ensino de língua inglesa	2009	BDTD	UFCG	NORDESTE
18. LIMA, Cristiana Santos	Letramento em Língua inglesa: um estudo de caso em uma escola pública	2009	BDTD	PUC/SP	SUDESTE
19. LIMA, Samuel de Carvalho	Letramentos e atividades on-line em Ambiente Virtual de Aprendizagem	2009	BDTD	UFC	NORDESTE
20. LENARTOVICZ, Tiago	Letramento digital e participação de professores em uma oficina de novas tecnologias aliada ao ensino de língua inglesa	2013	BDTD	UEM	SUL
21. GRINER, Ana Priscila	A Linguagem do Blog escolar em um trabalho com Multiletramentos: compartilhando sentidos	2013	CAPES	UFRN	NORDESTE
22. CUNHA, Mara Cristina Ferreira	A resignificação da atividade de leitura em Língua Inglesa: experiência em uma escola pública	2013	CAPES	PUC/SP	SUDESTE
23. OLIVEIRA, JoseWanderley Souza	Letramentos Digitais e a EJA em Itabuna - BA	2013	CAPES	UESC	NORDESTE
24. CABRAL, Zuleica Aparecida	Reconfigurações Tecnológicas na escola: as práticas de letramento digital na visão dos professores	2013	CAPES	UEPG	SUL
25. FERREIRA, Geralda dos Santos	A Tecnologia Digital e o Ensino de Língua Inglesa: navegando e aprendendo com meus alunos no Facebook	2014	CAPES	UFU	SUDESTE
26. SIMONE, Sandra HarumiShiokawa de	Textos em língua inglesa como sementes de uma experiência vivida por alunos de ensino médio em uma Escola Pública Estadual	2014	CAPES	PUC/SP	SUDESTE
27. ASSUNÇÃO, Fabio Nunes	Estratégias de Leitura em Língua Inglesa: um estudo de infográficos em uma perspectiva multimodal	2014	CAPES	UECE	NORDESTE
28. FRANCESCON, Paula Kracker	Práticas de leitura (crítica) de alunos do ensino médio	2014	CAPES	UEL	SUL
29. SILVA, Jane Cicero da	Sentidos-e-significados sobre práticas de letramento	2015	CAPES	PUC/SP	SUDESTE
30. PORCINO, Maria Carolina da Silva	Tecnologias e Metodologias na ensinagem de inglês no século XXI: Elaboração e análise de WebQuests	2015	CAPES	UFES	SUDESTE
31. MARQUES, Pâmela Mariel	Promovendo o letramento visual a partir do gênero discursivo notícia de popularização da ciência	2015	BDTD	UFMS	SUL

32. MACHADO, Luciana Vasconcelos	Letramentos e Projetos Colaborativos no Ensino de Língua Inglesa do ProFIS	2016	CAPES	UNICAMP	SUDESTE
33. FADINI, Karina Antônia	Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: os papéis da língua e da tecnologia.	2016	CAPES	UFES	SUDESTE
34. REIS, Rachel Terrigno Cunha	O uso de dicas nas modalidades oral e verbal para a inferência lexical em HQtrônicas em língua inglesa	2016	BDTD	UFJF	SUDESTE
35. SOUZA, Albanyra dos Santos	Gêneros discursivos digitais na formação docente: o blog em práticas de ensino	2016	BDTD	UFRN	NORDESTE
36. OLIVEIRA, Lúcia Veloso de	O papel dos frames na leitura de cartuns em um contexto de ensino/aprendizagem de LE	2017	BDTD	UFF	SUDESTE
37. DANTAS, Luis Francisco Araújo	A sala de aula além do sorriso de Mona Lisa: a multimodalidade e o ensino de Inglês como língua estrangeira	2017	BDTD	UNB	CENTRO-OESTE
38. RAMOS, Oriosvaldo de Couto	A plataforma virtual Ecaths: articulações entre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e as possibilidades de letramento digital	2017	BDTD	UFPB	NORDESTE
39. ARRUDA, Raphael Barbosa Lima	Gênero meme e ensino de leitura: investigando o letramento multimodal crítico de alunos de língua inglesa.	2017	CAPES	UECE	NORDESTE
40. SANTOS, Ana Agda de Oliveira	Leitura de Gêneros textuais em inglês no formato digital na EJA	2017	CAPES	UFG	CENTRO-OESTE
41. SILVA, Mariana Tavares	Contribuições pedagógicas da rede social YouTube para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira	2018	BDTD	UFMG	SUDESTE
42. MARTINS, Francisco Fabrício Garcia	A multimodalidade no livro didático e o letramento multimodal de alunos de inglês no ensino médio da escola pública	2019	CAPES	UECE	NORDESTE
43. TIBURTINO, V.	O Ensino de leitura em língua inglesa sob a ótica dos gêneros, multiletramentos	2019	BDTD	UFES	SUDESTE
44. SANTANNA, Pedro Moreno Barbosa	Educação Crítica e Novos Letramentos: (Re)descobrir Jogos Eletrônicos Digitais nas Aulas de Inglês em uma Escola Pública do Espírito Santo	2019	CAPES	UFES	SUDESTE
45. SILVEIRA, Paulo Henrique Arruda	Percepções sobre práticas de letramento em inglês em uma escola pública Juiz de Fora	2019	CAPES	UFJF	SUDESTE
46. REIFF, Fernanda de Abreu	Os caminhos de conhecer, refletir e experienciar o letramento digital: o discurso discente sobre a prática na formação de professores	2019	CAPES	UFJF	SUDESTE
47. LUZ, Carla Cintia	A formação tecnológica do professor de Inglês e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação	2019	CAPES	PUC/SP	SUDESTE
48. BARROS, Walter Vieira	Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no Ensino Médio	2019	CAPES	UFCG	NORDESTE
49. SCHACH, Leticia	A abordagem dos multiletramentos na criação de objetos digitais de ensino-aprendizagem como o PowerPoint	2019	CAPES	UNIOESTE	SUL

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A seguir, busco retomar os objetivos específicos mencionados anteriormente, através da leitura das teses e dissertações que compõem o material empírico, apresentando e problematizando os excertos, agrupados por objetivos, em busca de possíveis respostas às perguntas de pesquisa.

3 CAMINHOS DOS ESTUDOS

Tendo discutido o arcabouço teórico e apresentado e discutido o trajeto deste estudo documental (GIL, 2008) que percorri para chegar ao recorte do material empírico e ao panorama de pesquisas, que se situou no período de 2009 a 2019, acerca dos estudos dos letramentos, busco nesta seção retomar os objetivos específicos deste estudo, a saber: 1) revisitar as concepções de leitura nas pesquisas defendidas nesse período, a fim de perceber *se e como* esses conceitos consideram a multiplicidade de linguagens e representações semióticas, contemplando, assim, também, o conceito de leitura multimodal; 2) entender como os estudos da última década têm problematizado os conceitos de Letramentos e que ecos são percebidos nos trabalhos sobre letramentos e multiletramentos na atualidade; 3) compreender o que emergiu a partir dos resultados encontrados nos trabalhos que compõem o material empírico e como essas praxiologias podem orientar o trabalho dos professores de LI com a educação linguística crítica. Para tanto, lançarei um olhar à guisa da perspectiva qualitativa-interpretativista (ERICKSON, 1986) para problematizar o material empírico.

3.1 Da leitura a leitura multimodal

Por muito tempo, as práticas sociais de leitura e escrita estavam fundamentadas numa concepção de letramento baseada em compreensão de códigos, combinação de letras e decodificação de signos linguísticos que não consideravam o contexto sócio histórico dos estudantes. Assim, o trabalho dos professores voltava-se a explicar o som de letras e a combinação desses sons que se juntavam formando palavras, muitas vezes desconexas da realidade dos estudantes.

Muito oportunos e importantes à época, porém, de maneira ampliada, os conceitos foram se articulando e acompanhando as transformações da sociedade contemporânea, que hoje considera “as práticas sociais em que os textos estão inseridos” (PINTO; LEFFA, 2015, p. 349). Nessa perspectiva, Duboc (2016, p.62) concebe a noção de texto da seguinte forma:

[...] tudo em uma sala de aula é um texto: uma imagem no livro didático ou disposta em algum mural da escola. É um exercício de compreensão oral (*listening*) proposto pelo livro, uma música ou filme trabalhado em uma aula, uma notícia recente divulgada em âmbito nacional ou noticiário local, um gesto uma atitude de um aluno diante de um determinado evento [...].

O conceito de texto é então ressignificado, reconhecendo-o como prática social heterogênea e, assim, abrindo espaço para a diversidade, a diferença e a pluralidade das práticas sociais. Além disso, o que é discutido fora da sala de aula também é considerado, pois não podemos nos limitar somente ao espaço físico ou às paredes e aos muros da escola, como afirma Rojo (2009, p. 112):

Por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar na escola e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer.

A partir de uma perspectiva ideológica dos letramentos, a relação entre escola e estudantes se estabelece por meio da linguagem, sendo a instituição escolar onde se reafirmam relações de poder e discursos que se materializam através dos textos em diferentes semioses, possibilitando uma infinidade de interpretações, e é exatamente por isso que aqueles, os textos, necessitam ser questionados e discutidos.

Uma linguística crítica no ensino de LI cria espaço de diálogo, permitindo que os estudantes possam construir sentidos, formas de interpretar e relacionar aquilo que acontece dentro e fora da escola, exercendo, assim, sua cidadania ativamente e utilizando a linguagem como forma de se posicionar e se engajar nas questões que se apresentam. Logo, percebo que, se quisermos transformar estudantes em leitores que questionam os textos e estejam prontos para enfrentar os desafios que encontram na sociedade, temos de pensar na multiplicidade de representações que os constituem para além do espaço acadêmico (BRASIL, 2006, p. 28).

Além disso, é importante ressaltar que a concepção de leitura no século XX estava intrinsecamente relacionada ao conceito de alfabetização, ou seja, decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala). Segundo Kalantzis e Cope (2012, p.16), a noção antiga dos letramentos está fundamentada em processos de decodificação de signos linguísticos centrados na gramática formal da língua, privilegiando padrões linguísticos e textuais e, consequentemente, criando padrões de comportamento para uma sociedade específica.

Na década 80, os conhecimentos relacionados a ler e escrever estavam associados a habilidades mentais, porém letramentos não devem ser estudados de maneira isolada, mas, sim, “vinculados à linguagem oral, aprendizagem, tecnologia, experiência humana e forças sociais, pois todos estão intrinsecamente ligados.” (GEE, 2015, p.9). O autor argumenta que essas habilidades dependem do contexto ao qual estão associadas e de efeitos sociais importantes que

transformaram a sociedade e a história e até mesmo a identidade humana, por isso argumenta em favor do letramento como prática social.⁴²

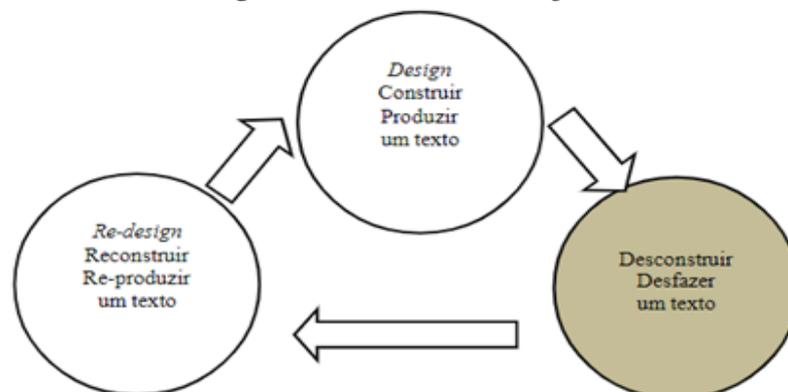
Assim, entendo que o processo de letramento se voltava para uma modulação de comportamentos e identidades que fragmentava a construção do conhecimento e formava estudantes que não questionavam ou refletiam sobre o que estavam lendo, admitindo aquilo que fosse apresentado como uma verdade incontestável.

Neste estudo, fundamento minha concepção de leitura em consonância com as OCEM (2006, p.93), que afirmam que a leitura deve ser voltada para a construção de sentidos/significados (KALANTIZIS; COPE, 2012, p.21), inclusive aqueles que não estão no texto, e na perspectiva do letramento crítico, que, de acordo com Duboc (2016), está “pautada no exercício de desvelar privilégios e apagamentos”. A partir disso, os estudantes refletem sobre o que é dado como natural e verdadeiro, desconfiando e colocando em xeque as condições de leitura e assumindo a responsabilidade sobre o que leem.

Como os textos contemporâneos, cada vez mais multimodais, tanto a leitura desses textos quanto o trabalho dos professores tornam-se uma tarefa desafiadora, isso porque a multimodalidade utiliza diferentes formas combinadas de dar significado à linguagem: escrita, visual, espacial, tátil, áudio e oral.⁴³ (KALANTIZIS; COPE, 2012, p.63).

Janks (2016, p. 37) apresenta dois conceitos que podem colaborar para compreender os textos multimodais. Para isso, ela criou o chamado ciclo de *redesign*, apresentado na figura abaixo.

Figura 5 – Ciclo de *redesign*



Fonte: Janks (2016, p. 37).

⁴² “[...] literacy is social because the mind itself is social. This is also [...] about the connections among literacy, oral language, learning, technology, human experience, and social forces as they all work together.”

⁴³ “Multimodality: The use of different and combined modes of meaning: written, visual, spatial, tactile, audio and oral”.

O primeiro conceito diz respeito ao *design*, que, de acordo com a estudiosa, se volta para a construção, as escolhas que fazemos ao selecionarmos e organizarmos os textos, relacionando linguagem verbal e não verbal, imagens etc. O segundo conceito é o *redesign*, relacionado à reconstrução de textos, o que, na perspectiva do LC, significa favorecer a superação das diferenças e o acesso de todos às oportunidades e aos bens sociais (JANKS, 2016, p. 37).

Apesar de parecer que esses conceitos somente se voltam para a produção, a criação de textos, ou seja, práticas de escrita, isso não é totalmente verdade, “pois leitura e escrita é entendida como interação, como diálogo entre sujeitos historicamente construídos.” (KERSCH; RABELLO, 2016, p. 53), tornando-se então processos intrinsecamente relacionados.

Além disso, para Rojo (2013, p. 23), a interatividade, como principal característica dos textos multimodais, é colaborativa e rompe “as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).” Essas características podem ajudar tanto professores quanto estudantes a reconhecerem e interpretarem esses textos e como essas linguagens estão conectadas. Assim, com a presença da multimodalidade nos textos, vejo como essencial que nós, como professores de LI, possamos promover práticas pedagógicas que incluam esses textos.

Fundamentados na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1979), que reconhece a linguagem semiótica numa perspectiva social, Kress e Van Leeuwen (1996, p. 5)⁴⁴ desenvolvem a Gramática do Design Visual (GDV), cujo interesse se volta a compreender o texto multimodal e todas as suas formas de representação. Para os autores, como todos os modos semióticos, cumpre três funções principais⁴⁵: a ideacional, cuja função é a representação do mundo ao nosso redor; a função interpessoal, estabelecida nas interações sociais; e a função textual, em que os textos apresentam construções textuais e são coerentes internamente, ou seja, de acordo com uma estrutura e sua função comunicativa.

⁴⁴“It is the case that our starting point has been the systemic functional grammar of English developed by Michael Halliday, though we had and have attempted to use its general semiotic aspects rather than its specific linguistically focused features as the grounding for our grammar.”

⁴⁵“[...] we believe that visual design, like all semiotic modes, fulfils three major functions. To use Halliday’s terms, every semiotic fulfils both an ‘ideational’ function, a function of representing ‘the world around and inside us’ and an ‘interpersonal’ function, a function of enacting social interactions as social relations. All message entities – texts – also attempt to present a coherent ‘world of the text’, what Halliday calls the ‘textual’ function – a world in which all the elements of the text cohere internally, and which itself coheres with its relevant environment.”

Nesse sentido, Cani e Coscarelli (2016, p. 25) atestam que “a GDV possibilita lidar com a leitura de imagens diante de suas diferenças sociais, políticas e culturais e isso pode representar um suporte para a leitura em ambiente de aprendizagem.” Assim, percebo que, ao inserir práticas de multiletramentos, é possível ampliar a perspectiva dos estudantes para além do texto escrito, estabelecendo relações entre as diferentes linguagens e os tipos de informação presentes no texto.

Contextualizados os conceitos acerca da leitura e da leitura multimodal, apresento e discuto os excertos das pesquisas, retirados das teses e dissertações, retomando o primeiro objetivo deste estudo, a seguir. Como muitas das discussões apresentadas pelos pesquisadores conduzem a problematizações semelhantes, optei por agrupar em excertos aquelas que trazem ideias correlatas.

3.2 Revisitando concepções de leitura

Nos primeiros excertos destacados, os pesquisadores, considerando os múltiplos letramentos, apoiam sua concepção de leitura orientada na perspectiva dos letramentos e fundamentada tradicionalmente na pedagogia crítica de Paulo Freire, trazendo propostas mais contemporâneas do LC.

Excerto 1: A partir do momento que se pensa nos múltiplos letramentos, as práticas de leitura e de escrita passam a ser entendidas dentro de um contexto social real. A esse respeito, Barton e Lee (2015) lembram que o letramento pode ser considerado dêitico, pois leva à uma situação atual, real. Nesse contexto, consegue-se entender o que é o letramento (SOARES, 1998/2001, 2017), o que leva Bagno (2014) a compreender que o letramento é um estado em consonância com o contexto social real, em que a linguagem escrita está inserida em práticas sociais e linguísticas reais, que lhe conferem significados também reais. (NASCIMENTO, 2009, p. 56).

Excerto 2: O educar criticamente, para Freire, propiciaria a leitura do mundo, não somente da palavra, essa última pressupondo que os significados dos textos estão dados, naturalizados, inquestionáveis. Levando em consideração que a linguagem é uma prática (KRESS, 2003, p. 169) social, não há palavra neutra. Toda linguagem que usamos está situada sócio histórico e politicamente. Menezes de Souza (2011), ao redefinir o conceito de letramento crítico, amplia a visão de crítico relembrando o conceito de ler o mundo de Freire. Para o autor, se cada um de nós conseguisse ler criticamente o Outro e a si mesmo, poderíamos evitar conflitos tão violentos em nossas sociedades. Ler criticamente implica a consciência de que nossos valores, atitudes e pensamentos estão situados em nossas histórias e experiências, e que o Outro, diferente de mim, também tem seus valores situados em suas histórias, diferentes das minhas, –apenas diferentes e não melhores ou piores do que as minhas. (FIOROT, 2017, p.138).

Excerto 3: Em suma, o conceito de crítico alinhado a essa tese é o de problematizar constantemente as posições e representações que ocupamos nos discursos que permeiam a sociedade e posições e representações que o Outro ocupa nesses discursos. É também procurarmos formas de expandir nossas interpretações para que não caiamos no *habitus* interpretativo e, assim, naturalizarmos os sentidos como dados e não mutáveis, partindo do pressuposto de que somos todos iguais. É ler criticamente, ou seja, é entender que somos protagonistas no processo de *meaning-making* e que todos somos constituídos dentro de uma coletividade. (FIOROT, 2017, p.8).

Corroborando as problematizações apresentadas, Monte Mór (2015, p. 41) assinala que as teorias do letramento crítico, dos multiletramentos e dos novos letramentos são orientadas pelas ideias de Freire, revisando o trabalho com a leitura e ampliando suas dimensões como um projeto de educação cuja preocupação principal era introduzir a justiça social, a igualdade, em contextos em que não havia igualdade, produzindo, assim, conscientização crítica. As responsabilidades sociais e éticas deveriam ser objetivos constantes no trabalho do professor, mostrando para o aluno que haveria uma verdade que estaria no texto (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 290).

Conforme as transformações vão acontecendo na sociedade contemporânea, o letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.293) é redefinido para um processo de conscientização crítica, assim como apresentado por Fiorot (2017, p. 8) no excerto, em que a leitura é baseada no dissenso, no conflito, respeitando a individualidade, o contexto, as histórias individuais, conforme foi discutido nos estudos.

Em consonância com Menezes de Souza (2011), Duboc (2016) atesta que o conceito de letramento crítico na contemporaneidade extrapola as conceituações da pedagogia crítica de Freire, acrescentando a ideia de problematização não somente do discurso que se faz presente nos textos, mas, também, na construção atribuída a determinados textos, que constituem “uma perspectiva tão legítima quanto à leitura do outro, situado em um lócus. ” (DUBOC, 2016, p.61). Sendo assim, o trabalho de leitura na perspectiva do letramento crítico destaca o respeito às diferenças, questionando as relações sociais, quais são os grupos privilegiados e quais são os marginalizados (BRASIL, 2006, p. 116).

Excerto 4: Ler, no contexto sala de aula, mais precisamente, da sala de aula de língua inglesa, certamente, tem seu significado para alunos e para professores. Esse local, que por si é discursivo, posicionado e resguarda valores (Canagarajah, 2005), poderia ser reconhecido como um lugar, entre tantos, onde os sujeitos constroem conhecimento. O leitor crítico se torna, nas palavras de P. Freire (1993/2007:44), “coautor” porque produz

inteligibilidade a partir de sua interação com o autor e as ideias que discute. (CUNHA, 2013, p.38).

Excerto 5: Portanto, opto por contexto pedagógico direcionado pela leitura crítica, considerando que esse tipo de leitura precisa estar mais presente nas aulas de línguas estrangeiras, devido à possibilidade de tornar os alunos questionadores, desafiadores das convenções sociais e de ideologias dominantes. (FRANCESCON, 2014, p. 18).

Excerto 6: Assim, acreditamos que a base da leitura crítica é o questionamento que se concretiza por meio da língua como prática social onde os alunos serão encorajados a ter uma posição crítica diante dos textos com visões pertinentes as visões do mundo ao qual pertence. (SANTOS, 2017, p. 26).

Pelas discussões apresentadas nos excertos, percebo que os pesquisadores problematizam a leitura numa perspectiva do LC em consonância com os documentos que orientam o ensino de LI, como os PCNs, que apontam para um ensino de leitura que visa práticas questionadoras, mas ao mesmo tempo democráticas, com respeito às diferenças e às visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 116), e ainda a BNCC, que sugere práticas de leitura em LI que permitam “reflexão crítica/problematização dos temas tratados”, de acordo com o contexto sócio histórico onde cada um está situado (BRASIL, 2018, p.242).

Assim, no LC, considerado como uma abordagem educacional e não uma metodologia, na qual a escola se consolida “como um espaço coabitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas; compartilhado, tais saberes constroem o mundo como um espaço de agência criativa e transformadora” (JORDÃO, 2016, p. 43), as práticas de letramentos passam a não considerar o texto verbal como único objeto para o ensino de leitura e escrita, propondo uma investigação voltada para a relação entre língua, letramento e sociedade (STREET, 2014, p. 24) e demandando uma capacidade leitora dos estudantes que entendam o processo sócio histórico no qual o texto é concebido, utilizando a língua em situações mais adequadas e próximas de sua realidade.

Ampliando as problematizações, os excertos seguintes apresentam questões muito pertinentes que devem ser levadas em consideração, especialmente no que diz respeito ao processo de globalização, que, de maneira controversa, impacta a educação e, conseqüentemente, os textos, tendo como objetivo central a preparação para o mundo do trabalho (ROCHA; AZZARI, 2016, p. 157), e as TDIC, “as quais propiciam a construção de conhecimento cada vez mais rápida, colaborativa, multimodal, ou seja, os textos em circulação social apresentam-se por meio de diversas semioses de significação e produção de sentidos.” (FERREIRA; TAKAKI, 2014, p.124).

Merece ser destacado o fato de que não há como se falar em uma educação linguística crítica na sala de LI sem olhar para o perigo dos efeitos perniciosos da globalização, que apesar de aproximar e ampliar a participação e o acesso a novas culturas e línguas especialmente o inglês, é preciso estar atento no sentido de que visões e posicionamentos são construídos tentando homogeneizar e favorecer uma única perspectiva de realidade, perpetuando, assim, discursos colonizadores de sociedade, de sujeito, de conhecimento, de escola etc. (ROCHA; AZZARI, 2016, p. 158).

Excerto 7: a vida social moderna é caracterizada por processos de reorganização de tempo e espaços associados à expansão de mecanismos de desencaixe os quais deslocam as relações sociais de seus lugares, e combinações de outras maneiras por meio de grandes distâncias no tempo e no espaço. As influências globalizantes projetam um lugar onde a angústia, a dor e a insegurança da vida moderna exigem uma reflexão sobre a realidade e o modo como os indivíduos estão inseridos nela. A globalização segundo Giddens (1991) significa que ninguém pode eximir-se das transformações provocadas pela modernidade. (CABRAL, 2013, p.46).

Excerto 8: A multiplicidade de práticas de letramentos nos quais os sujeitos estão envolvidos rotineiramente tende a um repensar na abordagem que a escola faz. Desse modo, há diversas esferas, textos, mídias e culturas que precisam ser levados em conta. Afinal, vive-se em mundo globalizado, atravessado por diversas representações culturais e fronteiras rompidas. (CABRAL, 2013, p.38).

Excerto 9: Mas o letramento vai além. O indivíduo, de acordo com Souza (2014), reconhece os códigos e faz uso distinto da escrita e da leitura nas práticas sociais em que está incluído. Porém, conforme pontuam Mattos e Valério (2010), atualmente, para fazer parte e atuar na sociedade globalizada, não basta que o indivíduo reconheça esses códigos, mas que ele tenha acesso às variadas modalidades e dimensões da linguagem, já que circula, habitualmente, entre a linguagem visual, digital, multicultural e crítica. (SILVA, 2018, p. 36).

Compreendo então que os pesquisadores se mostram atentos aos efeitos da globalização, que desestabiliza as relações sociais, influencia os textos e nossas práticas pedagógicas, e como ela tem afetado a escola e as relações sociais que se desenvolvem dentro desse espaço, fazendo com que os estudantes não desenvolvam sua agência e nem percebam a grandeza e preciosidade da pluralidade e diversidade linguística a que estão expostos.

Além disso, com a obrigatoriedade do ensino de inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (PESSOA; HOELZE, 2018, p. 783), pela BNCC é imperativo discutir o que essa influência pode gerar no ensino de LI, que, ao mesmo tempo que estreita as fronteiras de acesso à língua, fundamenta e dissemina discursos colonizadores de homogeneização de um modelo

único e eurocêntrico não somente de língua, mas também de que esta promove garantia social e/ou econômica.

Por isso, pensar a linguagem na perspectiva dos letramentos múltiplos é entendê-la numa “perspectiva multicultural (multiletramentos), ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados” (ROJO, 2009, p. 110), reconhecendo e valorizando a linguagem de forma localizada em suas diferentes performances, em suas diferentes formas de representação, mesmo aquelas preconceituosamente marginalizadas ou diminuídas.

Assim, percebo a coerência nas problematizações apresentadas pelos pesquisadores, num sentido de repensar ou, mesmo, da necessidade de ressignificar o ensino de LI numa concepção de agir no mundo social, nas diversas práticas sociais de linguagem, favorecendo uma reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de entender o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. A perspectiva multimodal expande a compreensão sobre o texto, ampliando sua relevância para o contexto político, histórico, social, bem como a interação texto-leitor, por isso é tão importante compreender a leitura, dentro do letramento, como um ato social e cultural e não apenas como uma atividade relativa à população escolarizada.

Acredito ainda que o maior papel da escola seja sua função social e formativa ao conceber “a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos.” (BRASIL, 2006, p. 28), sendo necessário não somente acompanhar ou moldar suas práticas pedagógicas às novas abordagens, metodologias ou teorias que se apresentam na sociedade, mas questionar como isso se conecta com a realidade local de seus estudantes.

Os excertos seguintes se conectam a essas ideias e confirmam o (re)pensar o conceito de leitura como sendo indispensável para compreendê-la como prática social, considerando os diversos tipos de letramentos (ROJO, 2009, p. 107), e que contemple um mundo multissemiótico representado através dos textos, como se observa a seguir.

Excerto 10: Acompanhando a evolução tecnológica, os processos de leitura e escrita também vêm sendo influenciados pela tecnologia digital, e é a forma de se realizar leitura e escrita que situa o letramento, o qual, ao alinhar-se às formas socialmente concebidas de uso das tecnologias, mobiliza o conceito de letramento digital. (OLIVEIRA, 2013, p.11).

Excerto 11: À luz do exposto, acreditamos que, para o professor trabalhar leitura na perspectiva de letramento, ou seja, direcionando seu trabalho sempre para uma visão de leitura como prática social, é necessário que procure

interligar textos, questões de leitura e discussões sobre o que foi lido, tendo como principal meta aprendizagem como função social. Considerar o trabalho com a diversidade de gêneros textuais pode ser o primeiro passo para a concretização dessa meta, já que no dia-a-dia estamos lidando com essa diversidade de gêneros (KLEIMAN, 2005). (NASCIMENTO, 2009, p. 33).

Excerto 12: A leitura na tela pressupõe um movimento diverso daquele que é seguido pela leitura no papel. Em outras palavras, com as tecnologias das novas mídias, existe um potencial de realização maior de novos significados (MANOVICH, 2001). A lógica de leitura que pressupõe uma ordem geralmente linear de organização de conhecimento nas culturas ocidentais (a leitura de um texto da direita para a esquerda, de cima para baixo) pode ser substituída por outros caminhos do hipertexto que geram um número maior ainda de “suplementos”. (ARAÚJO, 2014, p. 21).

Em consonância com as discussões apresentadas pelas OCEM, os pesquisadores apresentam conceitos de leitura na direção de uma proposta educacional de acordo com os letramentos que desenvolva não somente o senso de cidadania, mas também que contemple a leitura em suas diversas modalidades e que procure “desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo.” (BRASIL, 2006, p. 98). Ademais, compreender o texto na perspectiva multimodal estende sua relevância para o contexto político, histórico, social, bem como para a interação texto-leitor, por isso se faz tão necessário compreender a leitura na perspectiva do letramento.

Nesse sentido, Rojo (2012, p.27), amparando-se em Lemke (1994b), afirma que existem dois paradigmas em disputa entre educação e tecnologia que podem transformar a forma como ensinamos e aprendemos com as TDIC numa perspectiva dos multiletramentos. O primeiro diz respeito à forma como alguém planeja ou decide planejar e/ou aprender seguindo um cronograma linear e fixo chamado de “paradigma de aprendizagem curricular”; já o “paradigma da aprendizagem interativa”, que Rojo chama de “colaborativa”, parte da possibilidade de alguém determinar aquilo que vai conhecer ou aprender de acordo com a sua necessidade e dentro do seu próprio tempo.

Essa discussão corrobora as apresentadas nos excertos por justamente reiterar que o conceito de leitura tem sido (re)pensado ou (re)construído de uma concepção mais tradicional de decodificação e interpretação de um determinado texto para uma noção da capacidade de construção do conhecimento, justamente pela característica interativa dos textos, a multimodalidade.

Para Ferraz e Mattos (2019, p.247), “a perspectiva dos letramentos evoluiu de uma visão tradicional de alfabetização para a visão dos novos letramentos e multiletramentos, os quais enxergam as habilidades de leitura e escrita como práticas sociais inseridas nas demais práticas de uma determinada comunidade letrada”, contemplando as práticas de leitura e escrita e abrangendo outros modos de comunicação – oral, visual, auditiva, gestual e espacial (KALANTZIS; COPE, 2012, p.2)⁴⁶– e outras formas de representação semiótica que se integram ao texto multimodal.

Para além da multimodalidade, Ferreira e Takaki (2014, p.125) afirmam que outro conceito que deve ser levado em consideração é o de complexidade das diferentes modalidades que se complementam “de forma complexa, formando um ambiente hipermodal, como é o caso dos sites, das páginas da internet. Nessas páginas existem animações, letras, sons, imagens, ícones, vídeos, *links*, por exemplo. ” Compreender esses conceitos numa perspectiva crítica possibilita o engajamento dos estudantes a partir das novas possibilidades de leitura que se apresentam a partir das diversas modalidades dos textos num mundo imerso nas TDIC.

Ademais, a leitura como prática social irá formar leitores e cidadãos que questionam um único e homogêneo sentido dado pelo texto, que tem a sua própria leitura partindo da sua realidade, (des)construindo e reconstruindo leituras possíveis a partir do que foi lido. Essa capacidade de atribuir sentidos vem da expressão em inglês *meaning making*, a partir da qual os estudantes constroem seu conhecimento e atribuem sentidos aos textos, interpretando o mundo em que vivem e sua relação com ele, além de perceberem outras representações multimodais presentes nos textos, diferentes daquelas já legitimadas (MONTE MÓR, 2015, p. 45).

Excerto 13: No que diz respeito aos textos, eles também carregam inúmeras possibilidades quando entram em contato como aluno por meio da leitura. Dependendo do seu conhecimento prévio, a leitura de um texto pode entreter, acrescentar informações, gerar transformação em suas ideias, despertar o desejo de busca por outras leituras, despertar uma visão crítica ou até fazer com que permaneça inerte até que alguma ligação seja feita posteriormente. (SIMONE, 2014, p. 15).

Excerto 14: Atualmente os textos em ambiente digital estão cada dia mais multissemióticos, multimidiáticos e hipermediáticos (LEMKE,1998), e a internet,através dos ambientes digitais virtuais, possibilitou que passássemos a conversar mais com as mãos e os olhos, “escrituralizando” (LAHIRE 1993, apud ROJO, 2007) a conversa do dia a dia. Para Rojo (2007),portanto, os atos

⁴⁶ “Literacies provides a comprehensive introduction to literacy pedagogy within today’s new media environment. It focuses not only on reading and writing, but also on other modes of communication, including oral, visual, audio, gestural and spatial.”

de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual. (FADINI, 2016, p.61).

Excerto 15: O processo de leitura por interação e por meio da complexidade está bem presente em textos multimodais. O ser humano complexifica cada vez mais seu mecanismo de processo semântico, por meio da interação com novos assuntos, gêneros textuais, elementos coesivos, entre outros aspectos, e a si mesmo por meio de novas experiências de aprendizagem. (ARRUDA, 2017, p. 68).

Entendo então que os pesquisadores reforçam a importância da (des)construção de sentidos dos estudantes ao entrarem em contato com o texto, (re)construindo-os a partir de sua própria experiência de vida, especialmente num texto tomado de imagens, cores, formatos e diferentes semioses, pois pode parecer que estas estão colocadas ali para “embelezar” o texto ou somente entreter quem o lê, como se isso fosse aleatório. Essa concepção pode ser perigosa, visto que toda modalidade apresentada em um texto tem objetivos que o autor emprega para induzir os estudantes à “verdade” que ele quer, por isso ela é atravessada por ideologias e pode legitimar discursos dominantes (FERREIRA; TAKAKI, 2014, p.124).

Assim, é preciso que os estudantes, sendo autores críticos das leituras que fazem dos textos, desenvolvam sua agência, sejam capazes de exercitar sua cidadania ativa e engajada, que quer dizer não somente reconhecer direitos e deveres, mas também ser capaz de agir em favor de que estes “se façam valer e sejam defendidos em situações de forças desiguais de participação” (MONTE MÓR, 2015, p.45), compreendendo e combatendo desigualdades e injustiças sociais.

Com a complexidade nos formatos dos textos, assim como apresentado pelos pesquisadores, a leitura deixa de seguir uma lógica linear, tornando-se seleção de ideias parciais escolhidas pelos estudantes/leitores, dependendo de qual objetivo é proposto pelo texto, o que não é algo fácil e desafia nosso papel enquanto professores de LI.

Excerto 16: Ensinar os alunos a ler textos neste novo milênio envolve ensinar novas habilidades que vão além de simplesmente decodificar palavras, devido ao crescimento tecnológico e ao acesso à internet. A forma de ler passa por mudanças devido às novas configurações dos gêneros produzidos e ancorados no ambiente digital, uma das mídias de suporte mais utilizadas atualmente. Em função dessas mudanças, o ensino de leitura também passa por um momento de transformações, principalmente devido ao acesso à internet e ao uso de computadores e smartphones, bem como às novas formas de interação social, destacando-se a interação virtual. Assim, ler, nos dias de hoje, exige mais dos alunos, já que os textos, principalmente os ancorados no ambiente virtual, combinam linguagem verbal (modo escrito e oral) e não verbal (imagens, som, movimento, gestos), sendo chamados de textos multimodais. (MARTINS, 2019, p.14).

Excerto 17: Não existem verdades absolutas ou uma interpretação única de uma imagem e sim uma variedade de possíveis leituras, de acordo com as “práticas e formas de significado usadas e que significados elas parecem estar produzindo” (Hall, 1997:10, apud Rose, 2001:2). Esta noção se alinha ao pensamento bakhtiniano de que o significado na leitura de textos é construído na interação entre escritor e leitor. (SELVATICI, 2009, p.18).

Excerto 18: Petry (2012, p.158) afirma que se essa ampliação do uso da linguagem pelo meio digital será boa ou ruim, “depende só de nós”. Parece que, mesmo intuitivamente, ele reconhece que, não obstante mudarem as tecnologias de ler e escrever, o processamento da informação, seja no modo verbal ou visual, em qualquer meio, digital ou impresso, não sofreu mudanças radicais, a ponto de exigir novas habilidades cognitivas, pois ainda o processamento de informação depende de nós e os estímulos que processamos ainda são informações verbais, visuais, sonoras. Soma-se a isso o fato de a leitura continuar vinculada a aspectos sociais. (ALMEIDA, 2015, p.17).

Acredito que os pesquisadores procuram incluir, no exercício da leitura, o trabalho dos professores de LI como sendo primordial, no sentido de ensinar, de colaborar com os estudantes no processo de *meaning making*, concedendo intensidade maior ou menor de acordo com sua realidade, “que não pode ser separada de seu leitor, daquele que a interpreta. E quem a observa e, portanto, a constrói, não o faz sozinho, mas sim nas relações estabelecidas culturalmente.” (JORDÃO, 2007, p. 24). E essa realidade só se dá pela linguagem, por isso ela se torna complexa, heterogênea e adquire multiplicidade de sentidos em contato com os textos. Nesse âmbito, Menezes de Souza (2011, p. 294) atesta que

Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto está *inseparável* de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos. É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade da relação freireana palavra-mundo.

Sendo assim, alinhados à perspectiva do LC, os pesquisadores advogam a respeito da leitura como construção de sentidos, em que, em contato com o mundo, os estudantes constroem significados a partir de suas vivências, na busca por práticas democráticas e questionadoras do senso comum, que “vislumbra caminhos não trilhados, estabelece práticas contingentes, sempre abertas ao questionamento e à mudança.” (JORDÃO, 2016, p. 52).

Além disso, sobre a importância do trabalho dos professores de LI, é fundamental aprender e ensinar o processo de construção de sentidos nos textos, pois, para além da complexidade, “a multimodalidade também pressupõe exercício, criativo, crítico e ético.”

(TAKAKI, 2017, p. 179) e, por isso, deve estar constantemente presente nas nossas práticas pedagógicas.

Muitas das problematizações apresentadas até agora, assim como os excertos seguintes, sugerem que o trabalho com gêneros pode ser um recurso que contribui com o trabalho dos professores de LI, já que tudo o que falamos e ouvimos no nosso cotidiano é por meio de gêneros (ROJO; BARBOSA, 2017, p.15), que, como citei anteriormente, surgem a partir da concepção de Bakhtin (2007).

Excerto 19: Entre as novas possibilidades de escrita/leitura hoje, por termos acesso a novas ferramentas para escrever/ler (internet, redes sociais etc.), estão novos gêneros discursivos, que exigem novos letramentos, já que seus textos estão compostos em multissemiótica. Os gêneros discursivos contemporâneos possibilitam que o texto verbal escrito interaja com boxes, tabelas, diagramas, mapas, animações, sons, falas, entre tantas outras linguagens. (SCHACH, 2019, p. 41).

Excerto 20: Silva (2011) e Alves (2017) destacam a relevância da imagem no processo interpretativo dos quadrinhos. Para eles um dos fatores determinantes do sucesso das HQs é a sedução por meio das imagens que envolvem o leitor e facilitam a leitura dos quadrinhos, mesmo em outros idiomas. Além da multimodalidade, com destaque para a imagem, outros fatores que contribuíram para a popularização dos quadrinhos são: a versatilidade de temas, que abrange do público infantil ao adulto, e a proximidade com a linguagem do cinema e das obras literárias. Por isso, as HQs são mundialmente conhecidas e se tornaram uma forma de comunicação em massa. (REIS, 2016, p.20).

Excerto 21: A leitura de infográficos, objeto de estudo desta pesquisa, requer do seu leitor o letramento visual, considerando que as imagens são um componente fundamental para a elaboração dos mesmos. Para o caso dos infográficos digitais, o letramento digital faz-se também necessário para saber navegar e compreender as informações apresentadas nos diferentes links. Com o objetivo de focalizar o processo de produção de signos em textos multimodais, em especial aqueles compostos pelo modo visual, foi elaborada a Gramática do Design Visual. (ASSUNÇÃO, 2014, p.25).

Corroborando esse pensamento, a proposta da BNCC para o ensino de LI afirma que a leitura como prática situada deve considerar o trabalho com gêneros, híbridos ou não, que atendam a diferentes objetivos e formas de leitura. Assim, os estudantes podem “ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes, ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras” (BRASIL, 2018, p.244).

Em consonância com as OCEM (BRASIL, 2006, p. 112), os pesquisadores sugerem que, no trabalho com o letramento e os multiletramentos, existe uma necessidade de “haver

algumas mudanças nas perspectivas praticadas no desenvolvimento da leitura, como levar em conta o surgimento de gêneros novos, como hipertextos e páginas web multimodais”.

Dessa forma, considerar a dimensão social do letramento é perceber que ele é um letramento em algum gênero, que demanda habilidades específicas de acordo com seu formato, TDIC utilizadas como suporte e contexto de produção (LEMKE, 2010, s/p apud ROJO; BARBOSA, 2015, p. 53), buscado então entender a relação autor-texto-leitor, assim como o impacto na produção de diferentes práticas discursivas e nos mais variados gêneros.

Alguns dos exemplos de gêneros apresentados pelos pesquisadores, como as HQs (História em Quadrinhos) e o infográfico, unem informação verbal e linguagem visual, requerem participação ativa dos estudantes e podem potencializar novas aprendizagens, “bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.” (BRASIL, 2018, p.244).

Com tantas transformações acontecendo na sociedade em geral, percebo então que as ideias apresentadas pelos pesquisadores criam uma rede de conexões, que se entrelaçam, problematizam-se e complementam, caminhando em direção ao processo de ler criticamente em consonância com o “ler-se lendo”, na perspectiva do LC redefinido por Menezes de Souza (2011, p. 295), em que “*aprender a escutar* não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje – *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras.” Isso significa que o professor deve estar aberto a escutar a voz principalmente daqueles que são silenciados, assim como a leitura que fazem a partir de sua própria realidade, e que trazem consigo vivências conflituosas, que na maioria das vezes, é desconhecida por grande parte da sociedade.

Assim como problematizado nas pesquisas, ao discutirmos epistemologias de performance que refletem a sociedade digital, é preciso revisitar não somente as concepções de leitura, mas também do trabalho do professor, que é fundamental para levar os alunos ao desenvolvimento de sua consciência crítica e sua agência para ler textos em suas diferentes modalidades, além de questões relacionadas ao contexto dos estudantes, à cidadania ativa e à sociedade globalizada.

Num momento em que a educação e a ciência, sobretudo as Humanidades, sofrem com ataques constantes à credibilidade, com corte de verbas que dificultam a continuidade dos estudos e tendo suas contribuições negadas por alguns políticos que dirigem órgãos importantes, como o Ministério da Educação e Cultura e o da Ciência e Tecnologia, vejo, a partir do que foi discutido, como crucial que haja a percepção de que as concepções de leitura

são fluidas, complexas, considerando a multiplicidade de linguagens e representações semióticas. Como pôde ser percebido pela revisitação aos estudos nesta dissertação, pesquisadores continuam insistindo, resistindo e produzindo conhecimento científico, atentos às mudanças que acontecem na sociedade, sob uma perspectiva crítica, conscientes de como essas mudanças têm afetado nossas práticas pedagógicas enquanto professores/as de línguas.

3.3 Problematização dos conceitos de Letramentos na última década e seus desdobramentos na atualidade

Parece haver um consenso entre grande parte dos pesquisadores de que o termo letramento surge em 1986 a partir de Mary Kato (1986), com a publicação de *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Apesar disso, em décadas anteriores muitos pesquisadores já sinalizavam, mesmo que sutilmente, aspectos relacionados às discussões em relação aos letramentos, tornando difícil determinar exatamente quando é eles surgem (MONTE MÓR, 2015, p.31). Entretanto, assim como discuti e contextualizei no capítulo 2, os estudos dos letramentos espalharam-se nacional e internacionalmente em meados dos anos de 1980, a partir dos estudos da pedagogia crítica de Paulo Freire, questionando práticas tradicionais de ensino baseadas em decodificação de signos e, assim, concebendo o letramento como prática social, na medida em que implica o uso da leitura e da escrita em variados contextos.

Excerto 22: A definição e aplicação do termo Letramento se deram a partir de sua integração ao vocabulário da Língua Portuguesa, o que ocorreu em 2001, ao ser apresentado, pela primeira vez no Brasil, por Mary Kato (1986), com a disseminação de sua obra: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, mencionada anteriormente. O objetivo do livro foi destacar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar de criança. (BACALÁ, 2017, p. 46).

Excerto 23: O termo —letramento surgiu em meu percurso, inicialmente, na leitura dos trabalhos de Soares (2004:15), ao esclarecer que a inserção desse vocábulo ocorre na segunda metade dos anos 1980, tendo antes sido empregado por Kato (1986, 1988) e, posteriormente por Kleiman (1995). No contexto internacional, há estudos que se voltam para o tema —*literacy* (em inglês, equivalente a —letramento) em Kern (2000), Street (1984) e Collins e Blot (2003). O aparecimento desse termo significa que as inquietações quanto à leitura e à escrita permanecem, bem como a busca de uma melhor compreensão do processo que as envolve, do impacto na contemporaneidade e, de forma recente ,na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.(LIMA, 2009, p. 13).

Excerto 24: Avesso ao termo letramento como uma alusão ao termo em inglês *literacy*, Paulo Freire (1999) aponta para uma pedagogia de alfabetização funcional. Na perspectiva dos letramentos, sua visão pode significar o letramento crítico, no esforço de evidenciar o sujeito, suas ideias, sua história e sua cultura, tendo direito à voz permeada pela capacidade de criticar, reivindicar e transformar. Nessa percepção, aprender a ler e a escrever com fluência requer o uso da linguagem no contexto cultural do sujeito (crítico), na reconstrução e significação de sua própria história, enquanto ser capaz de mudar as visões do outro (dominante), se posicionando como ser de valor e se fazendo incluir na sociedade. (GRINER, 2013, p.46).

Situando os debates esboçados acima, encontro respaldo para minhas considerações iniciais nos excertos apresentados pelos pesquisadores, que sinalizam um olhar para a perspectiva sócio-histórica que emerge a partir da pedagogia crítica de Paulo Freire, inspirando outras teorias críticas e práticas pedagógicas. Isso implica uma revisão epistemológica dos estudos do letramento como prática social situada, e saber utilizar socialmente a leitura e a escrita correspondem à noção de letramento, valorizado ou não, em diferentes contextos (ROJO, 2009, p. 98). Dessa forma, os sentidos são múltiplos e construídos em contato com seu leitor, que, ao exercer sua agência, relaciona com e se posiciona diante daquilo que lê, de acordo com sua própria realidade, concebendo, assim, a leitura como construção de sentidos, como discuti no objetivo anterior.

Isso me leva a inferir que os letramentos consistem em palavras, gestos, atitudes, modos (humanos e não humanos) de ouvir, falar, escrever, maneiras de tornar-se com o mundo. Eles não são estáticos e acompanham as mudanças que acontecem constantemente na sociedade (MASNY, 2011, p.496)⁴⁷, inclusive aquelas que reconhecem a multiplicidade de representações semióticas da linguagem.

Essa visão se alinha à concepção do letramento das OCEM como prática sociocultural, na qual linguagem, cultura e conhecimento são heterogêneos, plurais e complexos, “sempre inseridos em contextos socioculturais.” (BRASIL, 2006, p. 109), extremamente importantes para reconhecer, respeitar e conviver com as diferenças, sejam elas de gênero, raça, religião, sexo etc.

Acredito então que Griner (2013), no excerto apresentado anteriormente, apresenta o conceito de letramento na contemporaneidade de maneira precisa e sensata, compreendendo-o como práticas sociais situadas, evidenciando a capacidade de agência, sendo os estudantes

⁴⁷ “Literacies consist of words, gestures, attitudes, and ways of listening, speaking, writing, human and non-human: ways of becoming with the world. They are texts, in a broad sense –for example, music, visual arts (painting, sculpting), physics, mathematics, digital remixes”.

capazes de construir significados a partir de suas visões de mundo, de se posicionar como cidadãos participantes/ativos na sociedade.

Excerto 25: Entender letramento ‘para além da letra’, observando as implicações que as tecnologias trazem para as práticas de leitura, assim como tratar da diversidade cultural presente na construção dos sentidos, configura os multiletramentos. O que configura os Novos letramentos se baseia em uma perspectiva de letramento diferente da ancorada no modelo em que se faz a divisão entre consumidor e produtor; nela os produtores trabalham para produzir artefatos de consumo e a natureza participativa, a colaboração e a distribuição ganham destaque. No entanto, quando queremos saber sobre a importância que a linguagem tem com um olhar crítico sobre as transformações sociais da perspectiva do Letramento Crítico parece interessante. (GRANDO, 2019, p. 34).

Excerto 26: A noção de prática social é comumente relacionada aos diversos conceitos de letramento que vigoram nos estudos sobre o tema, no entanto, embora todos convirjam para as práticas de leitura e escrita em que as pessoas se engajam em sua vivência em sociedade, o olhar sobre o lugar dessas práticas na vida das pessoas, sobre suas funções, seu funcionamento, suas consequências e sua aprendizagem podem divergir substancialmente. O que propomos, então, para a execução de nosso trabalho, é a construção de uma perspectiva sobre o letramento que nos conduza a um entendimento eficaz das práticas textuais em meio acadêmico que estudamos, ao entender o letramento como situado, pragmático e ideológico, três aspectos que são focados em diferentes abordagens de letramento e são aqui relacionados para servirem ao nosso intento. (ALEXANDRE, 2019, p.21).

Excerto 27: O termo leitura crítica utilizado neste trabalho se baseia, sobretudo, na visão freiriana de que a leitura do mundo antecede, indo além da leitura da palavra, e não na perspectiva do Ensino Crítico de Línguas. (p.21) colocando o leitor e o autor em papéis ativos e interativos diante da mesma. (SANTOS, 2017, p.22)

Levando em consideração o uso heterogêneo da linguagem e da leitura e escrita socialmente contextualizadas, observo que os pesquisadores lançam seus olhares em direção aos multiletramentos, compreendendo os usos complexos da linguagem, bem como sua multiplicidade de representações, a fim “de promover uma reflexão crítica sobre conceitos de linguagem e de ensino já arraigados, em face da premente necessidade de pensar e agir perante a exclusão sociocultural e linguística.” (BRASIL, 2006, p.106).

Assim como a linguagem não é estática, se modifica e evolui, os letramentos deixam então de ser concebidos como simplesmente desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, passando “a considerar os aspectos socioideológicos inerentes às práticas de leitura” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p.21), produzindo mudanças epistemológicas nas práticas sociais, que também são alcançadas por mudanças.

Dito isso, observo que muitos conceitos relacionados aos letramentos que discuti no capítulo 2 e apresentados nas problematizações dos pesquisadores são recorrentes, fundamentando-se teoricamente nos estudos acerca de Letramento e Alfabetização, Novos Letramentos (NL), Multiletramentos (ML), Letramento Crítico (LC), como é o caso de Santos (2016), Rodrigues Junior (2015), Araújo (2017) e Pinheiro (2013), para citar alguns junto aos excertos destacados. Dessa forma, os letramentos se expandem e dialogam no sentido de “um conjunto de letramentos que auxilie a dar conta do que a sociedade espera da escola e, ao mesmo tempo, a fazer valer suas próprias demandas por uma sociedade menos violenta, hipócrita e excludente. ” (BUZATO, 2006, p.12), acompanhando as transformações sociais, políticas, linguísticas e os processos que impulsionam essas mudanças, como as TDIC e a globalização.

Diante de tal fato, a partir das discussões apresentadas pelos pesquisadores e tendo em vista essa recorrência dos conceitos, produzi o quadro a seguir de forma a sintetizar os conceitos, para em seguida concentrar as problematizações nos ecos produzidos nos trabalhos sobre letramentos e multiletramentos na atualidade.

Quadro 12 –Panorama histórico dos diferentes conceitos de letramento

Letramento X Alfabetização (1980)	Novos Letramentos (NL) (1980)	Multiletramentos (1990)	Letramento Crítico (LC) Anos 2000 – Projeto Nacional de Letramentos	Letramentos Múltiplos (Início dos anos 2005)
<ul style="list-style-type: none"> • A partir do termo Literacy inicia-se a discussão do que pode estar envolvido no conceito de ler e escrever, tradução literal do termo. • Início dos anos 80, questionamento de práticas tradicionais de leitura e escrita = alfabetização. • Letramento passa a ser considerado como prática social. • (FERRAZ, MATTOS, 2019, p.246) 	<ul style="list-style-type: none"> • New literacy studies/ Novos estudos do letramento, ou novos letramentos. • (Shirley B. Heath, Brian Street, J. R. Gee, Mary Hamilton e vários outros) A partir dos trabalhos de Paulo Freire. • Letramento(s), pois incorporam novas tecnologias, porque possuem um viés crítico ou pelas diferentes formas de produzir letramentos em uma sociedade. • (FERRAZ, MATTOS, 2019, p.246) 	<ul style="list-style-type: none"> • New London Group • Perceber que os letramentos são múltiplos e variados levou à criação do termo "multiletramentos" (1996) • Multiplicidade de formas de comunicação usadas na construção de sentidos; diversidade linguística e cultural (COSCARELLI, KERSCH, 2016, p.9) • Multimodalidade • Não se relaciona somente às TDIC. • Práticas de letramentos – planejadas, intencional, organização racional (JORDÃO, p.2018, p. 51) 	<ul style="list-style-type: none"> • “O LC foi a forma como os novos estudos do letramento chegaram ao ensino de língua estrangeira no Brasil. ” (FERRAZ, MATTOS, 2019, p.247) • Nem técnica, nem metodologia, os LC são uma perspectiva. (Jordão, 2016, p. 43) • Relações de poder estão presentes na linguagem que tem natureza política. (MONTE MÓR, 2016, p.9) • Redefinição de LC - Menezes de Souza (2011, p.294). Leitura acontece no exercício crítico de ler-se-lendo. 	<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo da teoria dos letramentos múltiplos é questionar como os letramentos funcionam/ acontecem e o que produzem. • Multissêmico dos textos que são ampliados e os letramentos são visuais, orais, escritos, digitais, sensoriais e multimodais, fundem-se com religião, raça, cultura e poder e produzem oradores, escritores... • Que implicam práticas multiletradas e contingentes. • Envolve processos constantes de transformações, de tornar-se e não faz distinção entre teoria e prática. (MASNY, 2011) • Práticas de letramentos – localizadas, contingentes, não planejadas, imprevisíveis, complexas. (JORDÃO, p.2018, p. 52)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Percebo então que os estudos da última década têm problematizado os conceitos de letramentos como movimentos políticos e educacionais, reafirmando questões dos letramentos tradicionais, como a leitura, a escrita e a tecnologia, a relação professores-estudantes, escola-currículo e sociedade, ensino-aprendizagem, dicotomias, a língua como código, porém problematizando e as reconfigurando de acordo com as especificidades de cada contexto.

Contudo, é preciso ponderação em relação à utilização das TDIC para não normalizar um discurso de que elas são a “solução” para nossas práticas (multi)letradas, pois os novos letramentos não se esgotam apenas com o uso de tecnologias, e isso “seria o ensino tradicional simplesmente transplantado para suportes tecnológicos.” (FERREIRA; TAKAKI, 2014, p.123). A preocupação deve residir na maneira pela qual aplicamos tecnologias ao ensino e aprendizagem na construção de conhecimento, sentido e mundo.

Excerto 28: Nessa geração, os estudos do letramento enfocam as práticas de leitura e escrita com suporte nos meios tecnológicos que promovem o letramento digital. Nessa perspectiva, os estudos do letramento abordam as mudanças sociais decorrentes das tecnologias que são partes constituintes da vida na sociedade contemporânea. Essas três gerações indicam a tendência socialmente orientada dos Novos Estudos do Letramento e têm como foco os contextos nos quais as práticas de leitura e escrita se situam e constituem os significados do letramento na sociedade. (RODRIGUES JUNIOR, 2015, p.16).

Excerto 29: Fala-se muito sobre ferramentas, uso de novas tecnologias, preparo dos professores para o uso de lousa digital e tantos outros aparatos tecnológicos. Mas, o que isso poderia, de fato, aprimorar o processo de ensino aprendizagem, se o conceito sobre ensino de língua que atua em algumas escolas e a formação inicial de professores estão presos à gramática e à cultura grafocêntrica? (GRANDO, 2019, p. 31).

Excerto 30: O letramento digital não está relacionado apenas a habilidades fundamentais para a realização de práticas de leitura e escrita, mas também se relaciona a habilidades, conhecimentos e atitudes que possibilitam meios complexos de expressar e compreender significados de textos e signos múltiplos, conforme salientam Shetzer e Warschauer (2000) e Warschauer e Ware (2008). Portanto, o ensino-aprendizagem de língua mediado pela Internet está intrinsecamente vinculado ao letramento digital dos participantes desse processo. (LIMA, 2009, p.18).

Evidenciando os ecos nos trabalhos com (multi)letramentos na atualidade, percebo nos excertos apresentados acima que os pesquisadores apontam justamente essa problemática, trazendo à tona a discussão sobre uma necessidade de reavaliação ao utilizar as TDIC, aproveitando a interatividade e a proposta de colaboração que elas propiciam com os estudantes, porém tendo em mente as limitações do uso delas.

Além disso, é preciso compreender que esse aproveitamento só se dará caso os professores mediem seu uso de maneira crítica; caso contrário, isso é apenas uma mudança de suporte de aprendizagem e não colabora com o desenvolvimento da criticidade, torna-se apenas uma ferramenta de entretenimento que utiliza som, imagem, vídeo para tornar a aula mais interessante e atraente.

Talvez uma das maiores problemáticas enfrentadas por nós professores em relação ao uso das TDIC seja a falta de conhecimento no tocante à “como” utilizá-las numa perspectiva crítica. Nesse sentido, Selwyn (2017, p. 18) contribui para a discussão, afirmando que o trabalho com as tecnologias numa perspectiva crítica significa utilizá-las “com propósito, objetividade e rigor”. Ele ainda aponta cinco características que merecem ser discutidas em relação à temática, a saber:

1) Problematizar a tecnologia (SELWYN, 2017, p. 18): não abordar as TDIC como problema nem tampouco como solução; na realidade, a proposta aqui é justamente que elas sejam investigadas observando-se seus aspectos positivos, que, para mim, seriam a possibilidade de colaboração, interatividade e acesso, mas também suas limitações.

2) Abordar questões políticas e de poder (SELWYN, 2017, p. 19): reconhecer que as TDIC, assim como os textos, não são neutras, admitindo que elas também são atravessadas por ideologias, “isto é, como mecanismo chave para promover os valores e agendas dos interesses hegemônicos dominantes na educação. ” Para tanto, faz-se necessário questionar políticas de organização e distribuição delas, bem como os discursos legitimados, discursos hegemônicos, econômicos e políticos.

3) Chamar atenção para os silêncios e o que é silenciado (SELWYN, 2017, p. 20): de acordo com o autor, pensar na utilização das TDIC numa perspectiva crítica é “mostrar-se preocupado com as desvantagens e desigualdades e injustiças das tecnologias e educação”.

Num momento pandêmico⁴⁸ como este que vivemos desde março de 2020, acredito que essa característica foi a que mais me chamou atenção. Digo isso porque a pandemia de Covid-19 evidenciou o que há tempo presenciamos em nossas salas de aula, a desigualdade tecnológica, na qual muitas escolas, geralmente da rede particular, têm acesso a uma gama de computadores, internet e outros aparatos tecnológicos, ao passo que as escolas da rede pública ou de regiões mais pobres não possuem acesso à internet ou às TDIC.

⁴⁸ No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou a situação de pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), causador da doença Covid-19.

Essa realidade apenas se agravou com a pandemia, entretanto já é parte do contexto brasileiro há muito tempo. De acordo com uma reportagem divulgada pelo site Diário do Comércio⁴⁹, apoiada na pesquisa TIC Educação 2019, realizada pelo CETIC. BR⁵⁰:

A maioria das escolas do País não possuía plataformas específicas para o ensino on-line e grande parte dos estudantes não tinha, em casa, acesso aos equipamentos adequados para acompanhar disciplinas de forma remota, pela internet. A pesquisa mostra que 28% das escolas localizadas em áreas urbanas têm ambiente ou plataforma virtual de aprendizagem. Essa porcentagem é maior entre as escolas privadas, 64%. O número aumentou em relação a 2018, quando 47% das particulares possuíam esse serviço. Já entre as públicas esse percentual, que era 17% em 2018, caiu para 14% em 2019. Entre os estudantes, 83% daqueles de escolas urbanas têm acesso a rede. Essa porcentagem cai para 78% na região Nordeste e para 73% na região Norte.

Durante a pandemia, o ensino presencial de todas as escolas passou a ser ensino emergencial remoto, justamente porque muitas das cidades decretaram *lockdown*⁵¹, e as aulas passaram a ser realizadas via internet, com a ajuda de diferentes aplicativos, como *Zoom*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*, ou aulas gravadas, contudo muitos estudantes ficaram sem assistir às aulas.⁵²

Não bastassem as dificuldades de acesso à internet ou mesmo a pouca condição financeira da família para ter um computador ou celular que atenda aos estudantes da zona rural, das favelas, das regiões ribeirinhas e tantas outras regiões, que, por processos sócio históricos já conhecidos, estão em desvantagem e ficam prejudicadas, o atual presidente “vetou, integralmente, o Projeto de Lei nº 3.477/20, que prevê o acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e professores da rede pública de educação.” (AGÊNCIA BRASIL, 2021)⁵³. Isso, para mim, é revoltante e inconcebível, entretanto cumpre integralmente a proposta desse (des)governo de sucateamento da educação. Por isso, se faz tão necessária uma educação

⁴⁹ Disponível em: <https://diariodocomercio.com.br/dc-mais/falta-acesso-a-internet-para-os-estudantes-brasileiros/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

⁵⁰ O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, do NIC.br, é responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre a disponibilidade e o uso da Internet no Brasil, divulgando análises e informações periódicas sobre o desenvolvimento da rede no País. O Cetic.br é um Centro Regional de Estudos, sob os auspícios da UNESCO. Disponível em: <http://www.cetic.br/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

⁵¹ A palavra significa confinamento em tradução livre. É um tipo de quarentena adotada pelos governantes em que cada cidade/estado determina quais serviços irão funcionar.

⁵² De acordo com a BBC News Brasil, um levantamento do Unicef, o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância, em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente) no Brasil. Outros 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram estudar em casa. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255>. Acesso em: 19 jul. 2021.

⁵³ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-03/governo-veta-lei-que-da-estudantes-acesso-gratuito-internet>. O site oficial da Câmara dos Deputados também confirma a informação.

linguística crítica e questionadora, engajada nos aspectos sociais e capaz de denunciar e combater discursos que marginalizam e excluem grupos socialmente minorizados.

4) Objetivar a melhoria (SELWYN, 2017, p. 20): para o autor, na perspectiva crítica não há lugar para negacionismo ou romantização das TDIC, há lugar para discutir alternativas para tornar a tecnologia melhor, de maneira a ser usada para fazer a diferença. Um exemplo nesse sentido, contextualizando com o ensino de LI, seria levar os estudantes a terem contato com diferentes “inglês” espalhados pelo mundo, através do acesso à internet, desconstruindo padrões hegemônicos e idealizados do falante ideal centralizados na Europa e nos Estados Unidos.

5) Pensar de outra forma (SELWYN, 2017, p. 22): esta última característica, de acordo com o autor, requer uma postura que permita posicionar-se como um “ato de resistência, ruptura e mudança”, fomentando alternativas que renovem nossas práticas pedagógicas.

Assim, é preciso estar atento às adequações das práticas multiletradas, questionando de que forma as TDIC podem auxiliar professores na reconfiguração de sua práxis docente para as práticas pedagógicas multiletradas de maneira colaborativa e se realmente estão conduzindo os estudantes ao desenvolvimento de sua agência e do pensamento crítico, ou se essas práticas estão apenas se moldando a uma nova padronização curricular e metodológica.

Corroborando a discussão proposta, nos excertos seguintes os pesquisadores a complementam e a ampliam para o trabalho com os multiletramentos na atualidade.

Excerto 31: Assim, levando em conta que a escola tem entre seus objetivos possibilitar que seus alunos participem das diversas práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita (letramentos) de modo crítico e democrático, hoje a educação linguística precisa considerar os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos. É preciso que ela amplie a noção de letramentos para o campo da imagem, dos sons, do movimento, das outras semioses que não somente a escrita. O letramento escolar voltado para práticas de leitura e escrita de textos como o conhecemos (para a produção e leitura de textos como resumos, dissertações, questionários, relatos, narrações, exercícios etc.) não é mais suficiente. Entre as novas possibilidades de escrita/leitura hoje, por termos acesso a novas ferramentas para escrever/ler (internet, redes sociais etc.), estão novos gêneros discursivos, que exigem novos letramentos, já que seus textos estão compostos em multissemiose. Os gêneros discursivos contemporâneos possibilitam que o texto verbal escrito interaja com boxes, tabelas, diagramas, mapas, animações, sons, falas, entre tantas outras linguagens. Ou seja, “Isso quer dizer que as capacidades de leitura e escrita dos letramentos da letra ou do impresso não são mais suficientes para a vida contemporânea. Assim, não bastam mais para compor os currículos nas escolas” (ROJO, 2017, p. 4). (SCHACH, 2019, p. 41).

Excerto 32: Letramento não deve ser visto como habilidades que as pessoas devem desenvolver para se adequar às demandas das estruturas de poder

vigentes e assim trilhar necessariamente um caminho de sucesso, mas como algo pragmático que, quando apoderado por uma pessoa, pode servi-lo em sua vida cotidiana, nas ações com textos que precisa realizar em diversos contextos dos quais participa, e pode ajudá-lo, a partir da consciência sobre as ideologias em que está envolvido, a ter mais poder de decisão sobre quais caminhos percorrer nas práticas de letramento e quais suas consequências sociais. (ALEXANDRE, 2019, p.22).

Excerto 33: Falar de letramento crítico é oferecer respaldo sobre a importância que a linguagem possui para as mudanças e transformações sociais, colocando-a no centro da discussão ao se verificar o modo de produção capitalista (GIDDENS, 1991). Luke e Woods (2009) designam três princípios fundamentais para o letramento crítico: (1) foco na crítica ideológica, a qual conduz a análise cultural como conceito-chave da educação contra a dominação cultural e a marginalização; (2) o compromisso com a inclusão da classe trabalhadora, minorias culturais e linguísticas, marginalização feminina, e (3) compromisso com o significado do texto, ideologia e discurso em relações sociais e materiais, a vida cultural e a política cotidiana, o objeto de estudo deste trabalho está imbricado nesses três princípios – crítica ideológica, compromisso com as questões éticas e debate da significação do texto, por isso, a importância de trazer para a discussão o letramento crítico. (GRANDO, 2019, p. 34).

É interessante observar que o apontamento feito por Schach (2019), no excerto acima, ecoa de maneira dinâmica, reconhecendo a complexidade das relações e a multiplicidade de sentidos e representações que se manifestam nos textos através da língua/linguagem. Isso é tão importante porque mostra a atenção dispensada às práticas sociais dos estudos dos letramentos e a necessidade de uma educação linguística que considere os letramentos multissemióticos, levando a uma mudança não só de postura, mas também um repensar das práticas curriculares.

Nesse sentido, Ferreira e Pessoa (2018, p.182) apontam importantes diferenças entre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, valiosas para colaborar com as problematizações apresentadas nos excertos. Baseando suas argumentações em Silva (2010), as autoras apontam para uma regulação e reprodução do modelo capitalista das teorias ditas tradicionais e modernas, nas quais a escola é um espaço de reprodução de bons resultados, que atendem ao modelo capitalista, “e os currículos são baseados em critérios de eficiência e racionalidade burocrática.” As teorias críticas, ao contrário, destacam um repensar as relações de poder na produção e disseminação de discursos presentes nos textos e mantenedores das diferenças e injustiças sociais, enquanto as teorias pós-críticas contestam

[...] as pretensões totalizantes das grandes narrativas e as pretensões emancipatórias de pedagogias críticas, além de ampliarem o entendimento de dominação para além de classe social, considerando, assim, questões de gênero, etnia, raça e sexualidade (SILVA, 2010). No entanto, na concepção do autor, ainda que as teorias pós tenham questionado alguns dos princípios

da teoria crítica, tais questionamentos não devem representar superações. As teorias devem se combinar no intuito de compreender os processos decorrentes das relações de poder responsáveis pela constituição do que somos. (FERREIRA; PESSOA, 2018, p. 182).

Sustentando as discussões, os pesquisadores Grandó (2019) e Alexandre (2019) trazem à tona justamente essa problematização, enfatizando os ecos em relação aos trabalhos com (multi)letramentos na atualidade, que apontam para as teorias críticas e pós-críticas, as quais, como apresentado anteriormente, devem se complementar e não se tornar uma cisão.

Devemos nos apropriar dos letramentos para colocá-los a nosso serviço e não ao contrário, “nas ações com textos que precisa realizar em diversos contextos dos quais participa, e pode ajudá-lo, a partir da consciência sobre as ideologias em que está envolvido. ” (ALEXANDRE, 2019, p.22), discutindo os propósitos da sociedade capitalista, “compromissados com a crítica ideológica e com as questões éticas e debate da significação do texto” (GRANDO, 2019, p. 34).

Dessa forma, compreendo que ser letrado, na sociedade contemporânea, implica o domínio dos letramentos em suas diferentes modalidades e variações, entendendo que eles se diversificam de acordo com o contexto e a finalidade, e, também, na perspectiva crítica dos letramentos e do cuidado com a homogeneidade das práticas, advogando em favor do letramento que se volta para a uma mudança de postura ética e ideológica, questionando os discursos dominantes, num processo de (des)construção e (re)construção dos sentidos possibilitados pelos textos e suas diversas formas de representação.

3.4 Discussão dos resultados encontrados nas pesquisas e como essas praxiologias podem orientar o trabalho dos professores de LI

Assim como preconizado por Street (2014, p. 210), pesquisas que entendem os letramentos como práticas sociais situadas, apoderando-se de práticas pedagógicas mais adequadas ao contexto dos estudantes, tendem a ser realizadas numa abordagem qualitativa. Ratificando essa consideração apontada pelo autor, todas as pesquisas que compõem o recorte do material empírico deste estudo apontam para estudos de abordagem qualitativa. Sobre esse tipo de abordagem, Demo (1998, p. 101) atesta o seguinte:

Trata-se de uma consciência crítica da propensão formalizante da ciência, sabendo indigitar suas virtudes e vazios. Portanto, o que se ganha e se perde com cada método. Ao mesmo tempo, uma pesquisa qualitativa dedica-se mais

a aspectos qualitativos da realidade, ou seja, olha prioritariamente para eles, sem desprezar os aspectos também quantitativos. E vice-versa.

Diante de tal fato, percebo então que há uma preocupação maior dos pesquisadores voltada para os aspectos sociais dos letramentos, que envolvem práticas de escrita e leitura em contextos específicos, além da multimodalidade da linguagem, que demanda uma revisão nos estudos sobre os sentidos: “por que vistos como ‘dado’, por que ‘não estão prontos e são construídos na interlocução’.” (MONTE MÓR, 2017, p. 283).

Percebo ainda que os pesquisadores problematizam e apresentam propostas, apontando caminhos mais adequados que podem (ou não) ser trilhados nas aulas de LI numa perspectiva crítica, como proposto pelo LC, que parte do pressuposto das subjetividades dos sujeitos e impossibilita a homogeneidade de metodologias, práticas pedagógicas e resultados. “Assim, não se pode garantir quais serão os efeitos daquilo que fazemos como eles vão impactar as pessoas e que desdobramentos terão: no máximo, podemos desejar certos efeitos, mas jamais teremos garantias.” (JORDÃO, 2017, p. 189).

Apesar de os estudos indicarem abordagem qualitativa, nem todos deixam claro o tipo de estudo – se é documental, estudo de caso, entre outros. Assim, dos estudos em que foi possível identificar, construí o quadro abaixo para agrupar e apresentar os tipos de estudo e a porcentagem aproximada.

Quadro 13 – Quantidade de pesquisas e tipos de estudos

Tipo de estudo	Quantidade de pesquisas	Porcentagem
Etnográficos ou netnográficos	13	26,5%
Estudo de caso	9	18%
Pesquisa-ação	5	10%
Documental ou bibliográfico	2	4%
Abordagem hermenêutico-fenomenológica	2	4%
Análise crítica de gênero	2	4%
Pesquisa Crítica de Colaboração (PCcol) Pesquisa de intervenção Pesquisa narrativa Teoria Cognitiva do Aprendizado Multimídia de Mayer (1997, 2001) Descritivo-interpretativista.	Cada um correspondendo a uma pesquisa	10%

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Compreendo, então, a importância da quantidade de pesquisas etnográficas, sem desprezar as demais, pelo fato de serem contingenciais e situadas, como sugerido por Street;

adotar uma abordagem etnográfica é sinal de que a preocupação dos pesquisadores está voltada para como os estudos dos letramentos podem auxiliar os estudantes a “se apoderar de práticas letradas relevantes para seu contexto” (2014, p. 210).

Assim, retomando a discussão para o terceiro objetivo deste estudo, procuro discutir os excertos das dissertações e teses, buscando uma compreensão destes sobre como as praxiologias podem orientar o trabalho dos professores de LI.

Excerto 34: De forma geral, nas respostas dos alunos, registram-se interpretações críticas dos textos, possibilitando esta investigação a apontar resultados positivos em relação às práticas de leitura realizadas por esses alunos. Por fim, a pesquisa auxilia a compor possibilidades de ensino de língua estrangeira por meio de leitura crítica, o que contribui para formação de sujeitos mais preparados para refletir criticamente nas práticas sociais de leitura das quais participam. (FRANCESCON, 2014, p.109).

Excerto 35: Os resultados da análise apontam que os sentido-e-significados foram (re)construídos em um processo de colaboração, negociação e confrontações para chegar à compreensão da leitura. Houve transformação por parte dos alunos por se sentirem incluídos no processo ensino-aprendizagem no qual tiveram voz. Quanto à professora, evidenciou-se sua constante mudança de estratégia por meio de perguntas. (SILVA, 2015, p. 90).

Excerto 36: Os resultados levam-nos a concluir que a prática de letramento escolar está relacionada a atividades de decodificação e ativação de conhecimento de mundo, indicando não só a limitação da mesma a tais atividades, como também, a ausência de atividades que promovam o letramento ideológico (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995). O estudo sugere que poderia haver, talvez, uma influência dos PCN-LE nas atividades de leitura elaboradas pela professora, haja vista que há uma tendência pela exploração de aspectos sociais por meio do texto. Com os resultados da análise, concluímos que as práticas de letramento proporcionadas nas aulas de leitura em língua inglesa não vão para além da escolar e essas se limitam à prática da alfabetização, isto é, ao letramento autônomo. (NASCIMENTO, 2009, p.6).

É possível inferir, a partir dos resultados encontrados pelos pesquisadores, apesar de a leitura estar sendo conduzida para a realização de práticas letradas numa perspectiva crítica, que ainda há muito que ser feito para que essas práticas se realizem efetivamente, na medida em que, como apresentado pela pesquisadora Nascimento (2009) no excerto, a leitura ainda tem sido realizada numa perspectiva tradicional de mera decodificação de signos.

Entretanto, é preciso lembrar que as práticas pedagógicas dizem respeito ao contexto específico de análise, e, por isso, não há consenso entre os resultados encontrados. Esse tipo de dissenso é importante para deixar claro que, num país como o Brasil, multicultural,

multilinguístico, multirracial e tantos outros “multi” que eu poderia incluir aqui, a complexidade de nossas práticas deve ser discutida

[..] localmente em cada região, cada município, cada escola, conforme as relações estabelecidas entre cada professora e professor, e delas e deles com cada aluna desse Brasil, e das alunas e dos alunos entre si. Tal diversidade imprime um grau de complexidade imenso às escolas, o que evidentemente inviabiliza a implementação de práticas homogêneas. É preciso colaboração entre formadoras e formadores de professoras e professores, delas e deles com suas alunas e seus alunos, com as comunidades, com os governos, com os espaços físicos e enunciativos, a fim de que se busquem práticas contextualmente adequadas e sensíveis aos espaços locais. O LC demanda justamente esse tipo de prática. (JORDÃO, 2017, p. 189).

Essa discussão encontra respaldo nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 102), que atestam o uso heterogêneo da língua(gem), variando de acordo com o contexto e a finalidade com a qual é utilizada e, ainda, pode variar de acordo com quem a utiliza.

Dessa forma, muitos dos resultados podem convergir numa mesma direção, entretanto é preciso observar que a busca não é por resultados homogêneos e “satisfatórios”, pois estes levam a uma lógica antiga do positivismo científico. Além disso, faz parte da construção do conhecimento uma educação linguística crítica que busca questionar a uniformidade dos saberes, pautando-se em práticas multiletradas, contingentes e plurais.

Ademais, as questões que “instigam a repensar as epistemologias emergentes na sociedade da escrita [...] devem procurar então ir além da investigação de aparatos digitais e das redes no cotidiano das pessoas” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2016 apud MONTE MÓR, 2017, p. 281), buscando possíveis respostas que auxiliem nossas próprias práticas pedagógicas, de acordo com a realidade apresentada em cada uma de nossas salas de LI. Os excertos seguintes discutem a esse respeito:

Excerto 37: Apesar da nova configuração de leitura na tela propiciada pelo meio digital e uma maior presença da multimodalidade, constatamos que o curso nos remete a uma postura tradicional de leitura em que o aprendiz não é instigado a discutir ou agir com criticidade diante dos conteúdos propostos. As atividades apresentadas se assemelham a atividades encontradas nos livros didáticos convencionais. O design das páginas do curso e os poucos elementos de interatividade, como os ícones que oferecem reforço positivo ou negativo dependendo da resposta, por exemplo, funcionam como estímulo para que o aluno continue as atividades, mas apresentam poucos recursos hipertextuais. Os caminhos que o aluno percorre são limitados. Além disso, não é possível uma conexão automática ou rápida com os outros usuários do curso. Para tentar se conectar com outras pessoas, mesmo com o tutor, o usuário deve sair das páginas do curso para acessar o Fórum, o serviço de chat ou seu provedor de e-mail. Essas características dificultam a interatividade e a “sensação de

presença” que o aluno possa experimentar. Ele continua sozinho com o seu material didático. A inovação, nesse sentido, está apenas na apresentação e na maneira como os alunos se relacionam ao material. Partindo das reflexões apresentadas ao longo desta tese, concluímos que existe uma tentativa de adequação de ensino de LE às lógicas das novas mídias, sendo os sujeitos envolvidos nessa construção constituídos pelas visões moderna e pós-moderna. (ARAÚJO, 2014, p. 176).

Excerto 38: A pesquisa demonstrou o quanto pode ser feito no sentido de mudar o ensino de línguas de uma maneira geral, em especial de Língua Inglesa, de modo a fazer os alunos perceberem que as imagens são parte importante na construção de sentidos. Além disso, percebeu-se também que os livros didáticos trazem muitas imagens e textos multimodais, mas ainda não os utilizam de forma adequada a explorar o potencial multimodal em suas atividades. Elas, as imagens, estão presentes no cotidiano de todos nós, mas a grande maioria das pessoas ainda não consegue lê-las de modo a construir sentidos utilizando todos os modos semióticos presentes. (MARTINS, 2019, p.112).

Excerto 39: Os resultados do estudo indicam: (1) falta de sintonia entre os diversos contextos analisados, tendo como consequência uma inserção mínima do letramento digital, no currículo escolar; (2) pouca afinidade dos docentes com as condições físicas disponíveis; (3) formação docente insuficiente para o desenvolvimento do letramento digital; (4) as práticas letradas digitais ainda são bastante incipientes e pontuais, e consideram pouco as práticas sociodiscursivas dos alunos exteriores à escola. Portanto, as práticas de linguagens precisam ser redimensionadas, no âmbito da escola, para contemplarem o letramento digital. (PEREIRA, 2014, p. 8).

Os resultados revelam uma preocupação constante dos pesquisadores a respeito da insistência e permanência de práticas pedagógicas voltadas para o ensino tradicional de leitura, além de uma lacuna ainda aberta pela dificuldade de realizar não somente o letramento multimodal propiciado pelas imagens, que ampliam a compreensão ampla de texto e leitura, mas, também, a falta de criticidade nas atividades.

Dessa forma, compreendo que “ensinar línguas criticamente não se trata somente e sempre de polemizar, mas de problematizar. Não se trata, também, de deixar de ensinar conteúdos porque devemos ser críticos” (ROCHA, 2013, p.7). O ensino de línguas na perspectiva do LC está no **porquê** e no **como** fazer isso, tendo em mente que a perspectiva do LC não prevê resultados e muito menos a homogeneidade das práticas multiletradas.

Acredito então que, para que o trabalho com os multiletramentos se realize, em grande parte, no espaço formal de práticas letradas que é a escola, esta precisa partir “das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático” (ROJO, 2012, p. 8), além da compreensão sobre como funcionam e são produzidos os textos e suas variadas semioses, influenciados pela cultura digital, perspectiva apontada pela BNCC:

[...] mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 490).

Vale ressaltar ainda que, levando em consideração a data das pesquisas somente nos excertos mostrados anteriormente, dois estudos datam do ano de 2014 e o outro, do ano de 2019, ou seja, cinco anos de diferença entre eles, e, ainda assim, as discussões parecem permanecer em volta da mesma temática. Essas discussões também são evidenciadas nos excertos anteriores e perpassam todo o período do recorte temporal deste estudo, o que me faz inferir a necessidade de repensar constantemente as práticas na sala de LI, reconhecendo práticas de leitura multimodal que podem levar a pensar a leitura como múltipla, complexa e heterogênea. Confirmando minha percepção, Bastos et al. (2021, p. 25) atestam o seguinte:

As últimas décadas foram bastante instigantes para a Linguística Aplicada em termos de produção de conhecimento. Conceitos como prática translíngue, metrolinguismo e repertório linguístico, **que confrontam a ideia de as línguas serem entidades neutras, fechadas, unitárias**⁵⁴, que podem ser descritas e analisadas à revelia dos domínios sociais, se tornaram cada vez mais comuns em conferências e periódicos.

Essas constatações são preocupantes, visto que os documentos orientadores de LI no Brasil sugerem que a capacidade crítica dos estudantes, assim como a construção do conhecimento e seu senso de cidadania, pode ser ampliada a partir das teorias dos letramentos e multiletramentos (BRASIL, 2006, p. 113).

Mudanças levam tempo e não acontecem em um, dois ou cinco anos, estou certa disso. Contudo, é preciso ter em mente que, se quisermos um ensino de LI que, numa abordagem do LC, forme estudantes, cidadãos ativos na sociedade, capazes de refletir e se posicionar por meio da língua inglesa, uma educação linguística crítica é fundamental e necessita estar presente em nossas práticas pedagógicas, em nossas aulas constantemente, “questionando incessantemente discursos, valores, posições e imposições, em suas múltiplas formas e espaços.” (ROCHA, 2013, p.21). Os excertos seguintes se conectam e complementam essas discussões.

Excerto 40: Constatou-se que, apesar de os alunos possuírem vivências ricas e diversificadas com a língua em seu cotidiano, existe dissonância com relação aos seus letramentos na vida social e o que é privilegiado na disciplina de

⁵⁴ Realce da autora.

língua inglesa na escola. Na sala de aula, apesar da competência e grande experiência do professor no tocante ao ensino da língua e aquisição de aspectos lexicais, morfossintáticos e fala, observa-se que os letramentos dos alunos são pouco valorizados. Conclui-se que existem divergências entre os interesses e aspirações dos alunos na disciplina de Língua Estrangeira Moderna, as práticas de letramento em que estão inseridas em sua vida social e o conteúdo ofertado em sala de aula. Apesar de os discentes possuírem vivências diversas com o idioma inglês em seu cotidiano, existe uma lacuna entre seus letramentos e o que é ofertado na disciplina de língua inglesa, ocasionando uma demanda, por parte dos alunos, de atividades em sala de aula que busquem abranger trabalhos distintos do livro didático e que façam parte de seu cotidiano, como músicas, filmes, livros, dentre outros. (SANTANNA, 2019, p.72).

Excerto 41: Podemos inferir que as práticas multiletradas dos modos de produzir e significar a linguagem e a cultura no processo de ensinar e aprender potencializadas pelas tecnologias surgem da experiência de participação dos professores que compartilharam entre si suas idéias, angústias, dificuldades, desafios e avanços durante o planejamento de atividades utilizando o laptop. Essas vivências de práticas multiletradas facilitaram o aprendizado dos recursos e aplicativos digitais além de permitirem a imersão dos professores na rede de aprendizagem (cibercultura) em que todos estão aprendendo, se comunicando, produzindo conhecimento, ampliando os saberes a cada interação, fazendo surgir novas possibilidades de aprendizados.(SANTOS, 2016, p. 174).

Excerto 42: A análise dos dados sugere que as perspectivas de letramento dos professores em formação, no contexto investigado, reproduzem aquelas dos professores formadores, sendo orientadas pelo Modelo Autônomo, em um exercício que parece promover um ciclo no qual se repetem valores, crenças e atitudes no ensino de língua estrangeira. Apesar dos lampejos de letramento social que registramos em alguns momentos da regência de aulas dos professores em formação, predomina o enfoque na concepção do letramento formal, tendo em vista o desenvolvimento de capacidades técnicas na língua estrangeira, sem estabelecer relações com os contextos socioculturais dos aprendizes, o que sinaliza a perspectiva do Modelo Autônomo de Letramento (STREET, 1984, 2012), de forma similar ao que foi observado na prática docente dos professores formadores. Portanto, a prática de ensino no estágio de regência de aulas parece refletir os padrões e as experiências docentes que os alunos e alunas de Letras vivenciam nas práticas formativas, o que sugere que a prática de letramento docente, no contexto formativo investigado, não fomenta a geração de novas perspectivas, mas a apreensão e a reaplicação de modelos de docência ensinados pelos professores formadores, tendo em vista o fiel cumprimento do que é compreendido, aparentemente, como a ‘missão’ do(a) professor(a) em sala de aula, no sentido de sistematicamente expor, repetir e consolidar conhecimentos formais da língua estrangeira. Parece-nos, então, que se compreende a noção de preparação e de treinamento para o trabalho no desenvolvimento do estágio supervisionado, o que é confirmado nas entrevistas complementares realizadas durante o estágio de prática de ensino na ELI. (RODRIGUES JUNIOR, 2015, p.172).

Assim como relatei anteriormente, percebo que há conexão entre as problematizações apresentadas pelos pesquisadores, adicionando e ampliando o alcance das discussões. Diante

disso, os pesquisadores nos excertos supracitados novamente apontam as problemáticas do ensino de LI baseado em mera repetição de conteúdo ou na transposição para TDIC sem o real objetivo de desenvolvimento da consciência crítica.

Dito isso, fica evidente que o trabalho dos professores de LI é extremamente relevante e importante para que os estudantes consigam desenvolver sua criticidade e agentividade para exercer sua cidadania ativa. E, nesse sentido, o papel do professor ao qual eu me refiro é o de quem levanta as perguntas e abre o diálogo, de quem medeia saberes a partir de praxiologias contingenciais, de quem problematiza, com sua turma, os saberes dados e tomados como certos pelo texto em busca de construir saberes locais (localmente situados), onde o conhecimento é construído através de trocas com os estudantes.

Compreende-se que as discussões aqui apresentadas através dos resultados dos pesquisadores são importantes para refletir sobre aquilo que pode ser feito de agora em diante dentro de nossas salas de LI, tendo como referência os apontamentos dos estudos. Entende-se que práticas (multi)letradas foram observadas em contextos específicos e que elas podem nos ajudar a promover práticas diferentes, espaços abertos à discussão, à diversidade, que rompem “com ontologias e epistemologias, políticas e práticas (educacionais) que reproduzam, mesmo que de forma não intencional, referenciais, discursos e representações etnocêntricas, a-históricas e centralizadoras.” (ROCHA; AZZARI, 2016, p. 159).

Uma educação linguística contemporânea no ensino de LI deve ser praticada de maneira crítica e democrática, como “forma de combater a violência epistêmica através da inserção, na lógica hegemônica, de outras lógicas que ela silencia.” (JORDÃO, 2017, p.193), possibilitando então práticas multiletradas, potencializadas ou não pelas TDIC, que utilizam a língua inglesa de modo proficiente não somente para se comunicar, mas para se posicionar como cidadãos ativos nos diversos contextos sociais que se apresentam.

Abordadas as problematizações acerca do material empírico, busco, na próxima seção, retomar as perguntas de pesquisa, tecendo as considerações finais deste estudo.

4 (IN)CONCLUSÕES

“Concluindo estas reflexões em torno da importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘reescrita’ do lido, gostaria de dizer que, depois de hesitar um pouco, resolvi adotar o procedimento que usei no tratamento do tema, em consonância com a minha forma de ser e com o que posso fazer.”

(FREIRE, 1989, p.14)

Este estudo teve por objetivo geral fazer um panorama das concepções de leitura multimodal/multimodalidade no ensino de inglês, no Brasil, em pesquisas acadêmicas (para obtenção dos graus de mestre e doutor) entre o período de 2009 e 2019, relacionando-as com práticas de letramento. No capítulo 1, apresentei a abordagem deste estudo, traçando todo o trajeto percorrido na construção da pesquisa e do recorte do material empírico. O trabalho teve abordagem qualitativa-interpretativista (ERICKSON, 1986), na forma de um estudo documental (GIL, 2008), e o material empírico analisado foi selecionado, categorizado e refinado a partir dos descritores que possuíam as palavras-chave da pesquisa, a saber, leitura multimodal, letramento digital e letramento crítico, todos relacionados ao ensino de língua inglesa, na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD.

Aproveitando o ensejo, gostaria de apresentar uma das limitações que dizem respeito ao capítulo metodológico. Durante a seleção do material empírico, mesmo sendo feita de forma minuciosa e criteriosa, deixa-se de incluir muitos dos trabalhos que poderiam ser discutidos no meu recorte das pesquisas. Digo isso porque, somente sob orientação da Prof.^a Barbra Sabota, quatro pesquisas que incluem os estudos dos letramentos e/ou perspectivas críticas, do nosso programa de mestrado, não apareceram em nenhuma das buscas, a saber: MARQUES, G. R. *Letramento digital: desafios na formação universitária no curso de Letras da UEG - campus Porangatu*. 2019; SQUINCA, J. P. *Construção de sentidos a partir do debate sobre desconstrução de estereótipos de gêneros em aulas de língua inglesa: rizomatizações e reterritorializações*. 2019; ALMEIDA, R. R. *Educação Linguística Crítica de Aprendizizes de Inglês: problematizações e desestabilizações*. 2017; MENDONÇA, A. P. *Transgredindo os limites das aulas de inglês na escola pública: a agência discente e o dessilenciamento na educação linguística crítica*. 2020. Isso me leva a pensar que outros estudos também podem estar ocultos no sistema.

Com exceção do trabalho da Mestra Ariane Peixoto, que data de 2020, todos os outros poderiam surgir nas buscas. Isso é um pouco frustrante, visto que tenho conhecimento das pesquisas por estarem sob a orientação da mesma orientadora que eu, ou seja, por causa de nossa relação acadêmica-pessoal, e, sendo do mesmo programa de mestrado, não pude divulgá-las e ampliar as discussões, tão ricas, nelas presentes, haja vista não se encontrarem nas plataformas eleitas para este estudo.

Penso, assim, em quantos outros estudos, sobretudo de regiões menos proeminentes academicamente, como já discutido, podem estar apagados devido à sua ausência nas plataformas. Diante de tal fato, e mesmo sem conhecer os critérios individuais que cada universidade adota, percebo que poderia acontecer um processo de desburocratização, que poderia ser alimentado automaticamente via Currículo Lattes, ou diretamente na plataforma Sucupira, que é ligada a todos os PPGs, por exemplo, visando ampliar o alcance da divulgação não somente destas pesquisas, mas de muitas outras que, por motivos semelhantes, não apareceram nas buscas, tornando-as mais acessíveis, além de valorizar a produção intelectual e científica do país e dar visibilidade a TODOS os estudos produzidos no Brasil.

Outra limitação que gostaria de destacar refere-se ao fato de escrever a dissertação em meio à pandemia, que foi extremamente desafiador, mas ao mesmo tempo estressante. Como mãe, esposa e professora atuante, e tantos outros papéis sociais que exerço diariamente, o de pesquisadora talvez tenha sido um dos mais difíceis de ser realizado. Digo isto não porque em um cenário de normalidade isso pudesse ser mais fácil, porém, o enclausuramento e distanciamento de meus familiares e entes queridos ao qual todos nós obrigatoriamente fomos submetidos, foram um agravante para acentuar ainda mais as dificuldades que enfrentei durante à escrita deste estudo.

Acredito que se tivéssemos um presidente que tratasse com seriedade toda a situação e complexidade do momento de pandemia exige e que o mundo inteiro vive, valorizando e considerando a Ciência como uma aliada, em busca de respostas que pudessem e atenuar os problemas causados pela doença e, assim, evitando ou ao menos diminuindo tantas mortes como tivemos no Brasil, penso que poderíamos sentir mais segurança continuar exercendo nossos papéis sociais com menos medo e incerteza sobre o futuro.

Prosseguindo com os objetivos, no capítulo 2, discuti os dados a partir do mapeamento e da investigação das pesquisas, que, em consonância com os documentos que orientam o ensino de LI no Brasil, como os PCN LE (1998), e, em especial, as OCEM (2006) e a BNCC (2018), apresentaram um aumento numérico exponencial na última década, em busca de compreender o caráter multimodal da linguagem e as práticas (multi)letradas em contextos

específicos, bem como promover uma revisão epistemológica dos conceitos de letramentos e da leitura como construção de sentidos.

Além disso, foi possível verificar que houve um crescimento do número de pesquisas de mestrado e de doutorado no período em virtude da expansão de cursos de pós-graduação no país, que foram incentivados por políticas públicas iniciadas na gestão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva e que tiveram continuidade no governo Dilma Rousseff, porém que vêm sendo enfraquecidas no atual (des)governo, com extinção de secretarias, retirada do termo letramento e dos estudos de Paulo Freire do PNA. Destaquei ainda a força e a importante atuação dos programas de pós-graduação no país, através do “Projeto Nacional de Letramentos” e de grupos de estudo da Rede Cerrado, que problematizam importantes discussões acerca do ensino de língua inglesa e das perspectivas críticas e, com isso, promovem uma descentralização da produção do conhecimento científico, antes concentradas na região do Sudeste do país.

a) Revisitando as perguntas de pesquisa

Retomando a primeira pergunta de pesquisa proposta, discuti como os construtos de leitura são ressignificados em dissertações e teses defendidas entre 2009 e 2019, buscando responder ao objetivo geral deste estudo. Os resultados encontrados sugerem que o conceito de leitura se amplia como prática social situada, reconhecendo que as mudanças que acontecem na sociedade contemporânea, imersa na digitalidade e em processos como a globalização, influenciam a linguagem e se materializam nos textos, se relacionando numa perspectiva discursiva da linguagem e, nesse contexto, se aproximam do conceito de letramento.

As problematizações também revelam a importância do trabalho com gêneros multimodais, como infográficos, pôsteres digitais, HQtrônicas, memes, entre outros, que oportunizam novas formas de pensar e de compreender o propósito comunicativo de um texto. Diante disso, a leitura multimodal faz com que o papel do professor seja fundamental, uma vez que é a partir de sua colaboração que os estudantes desenvolvem sua agentividade e leitura, sendo capazes de se posicionar criticamente sobre o que leem nos contextos em que estão inseridos.

Logo, ficou evidenciado nas pesquisas que os construtos de leitura ressignificam as práticas pedagógicas e as formas de articular o conhecimento e ampliam o conceito de leitura, reconhecendo a multiplicidade de representações presentes nos textos, bem como trazem outras

capacidades de leitura que evidenciam a multimodalidade, diferentemente das práticas mais tradicionais dos letramentos.

Prosseguindo com a discussão dos resultados, a segunda pergunta de pesquisa que orientou as discussões deste estudo diz respeito a como as praxiologias adotadas nos estudos podem auxiliar na construção de repertórios de professores de inglês que desejam desenvolver trabalhos com a multimodalidade.

No capítulo 3, discuti os resultados apresentados pelos pesquisadores que problematizam os conceitos de leitura, reconhecendo a importância da pedagogia crítica de Paulo Freire para as perspectivas críticas, entretanto buscam uma redefinição contemporânea de leitura numa perspectiva do LC como prática situada e que se constrói a partir da diversidade, do dissenso e do conflito, no processo de (re)construção e (des)construção dos textos, cada vez mais multimodais, pressupondo uma capacidade agentiva dos estudantes tanto criativa quanto colaborativa e crítica.

Também discuti e busquei compreender os conceitos de letramentos e os ecos que refletem nos trabalhos sobre letramentos e multiletramentos na atualidade a partir dos excertos das pesquisas. De acordo com discussões apresentadas nos estudos, os pesquisadores apontam que os trabalhos da última década problematizam questões tradicionais dos letramentos, entretanto buscam uma reconfiguração das práticas multiletradas para questões locais. Ademais, os resultados evidenciaram uma inquietação dos pesquisadores em relação à manutenção de práticas pedagógicas tradicionais de letramentos que ainda revelam dificuldades na realização de atividades com o letramento multimodal e falta de criticidade. Desse modo, os documentos sugerem a importância de uma educação linguística contemporânea no ensino de LI que possibilite a construção de práticas plurais e multiletradas, através de atividades críticas que possam questionar as lógicas padronizadoras do conhecimento.

b) Considerações (nunca) Finais

À guisa de conclusão deste estudo, não pretendendo esgotar as discussões sobre o tema, percebo que as pesquisas evidenciam que, na atualidade, é essencial apropriar-se de diferentes letramentos, dependendo do contexto e do objetivo, além de saber utilizar as TDIC de forma crítica, reavaliando o porquê de seu uso. Além disso, os estudos reconhecem diferentes formas de linguagem, letramentos marginalizados, questionam a lógica linear da construção do conhecimento e da leitura no papel, com início, meio e fim, para uma leitura em tela que pressupõe a capacidade de selecionar e escolher aquilo que se quer ler. E, ainda, defendem a

leitura como construção de sentidos, sendo que os estudantes se percebem por meio de suas leituras, de seu contexto, questionando os sentidos e o senso comum e desafiando aquilo que está sendo apresentado como verdade.

Destaco a importância das políticas públicas, assim como apresentado e discutido no capítulo 2, tão importantes para a formação de milhares de brasileiros, dentre os quais eu me incluo, e para o avanço da ciência, além do alcance social dos estudos em forma de retribuição dos investimentos em educação. Além do mais, políticas públicas governamentais que visem ampliação de vagas nos cursos de mestrado e doutorado devem continuar proporcionando oportunidades àquelas pessoas que não tem condição de continuarem seus estudos nesses cursos, especialmente regiões mais distantes e de difícil acesso, como a Norte, identificada nos dados. Para isso deve haver uma parceria entre governos federal, estadual e municipal, convergindo para as especificidades e necessidades de cada região. Não somente esta, como outras políticas públicas que alcancem grupos historicamente marginalizados e minorizados como mulheres, grupos indígenas, quilombolas entre outros tantos, devem se efetivar, inclusive com o auxílio financeiro, com a oferta de bolsas permanência, transporte e alimentação até a conclusão dos cursos.

Acredito que os documentos que norteiam o ensino de LI no Brasil deram grandes passos em relação à leitura e avançaram reconhecendo-a como prática social, contudo, temos sofrido grandes ataques o que representa um retrocesso aos estudos dos letramentos, com a retirada do termo do PNA, como discutido anteriormente. Desta forma, é preciso nos mantermos alertas e resistentes para que tudo aquilo que foi alcançado até o momento, não se perca e voltemos a velhas práticas tradicionais de ensino.

Concluídas estas reflexões acerca do meu estudo, busco em Freire a perspectiva de continuidade das pesquisas, sabendo que “ Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. ” (FREIRE, 1989, p. 31) e percebendo quão importantes foram as pesquisas aqui problematizadas, quanto elas contribuíram para as discussões acerca da leitura multimodal e dos estudos dos letramentos no Brasil.

Ao observar minha própria prática e relembrar meu início como docente ainda nos estágios, muitas vezes era reprodução daquilo que eu aprendi, um ensino formal, tradicional e sistematizado de aprendizagem que língua inglesa, que simplesmente se baseava na mera “decoreba” de vocabulários e regras que não faziam nenhum sentido para mim. A partir do momento que eu percebi que esta prática não estava fazendo nenhum sentido para os estudantes e as aulas estavam se tornando tudo aquilo que eu aprendi na escola e estava reproduzindo,

comecei a me questionar, a questionar o próprio livro e o porquê dos estudantes terem que passar por tudo aquilo que eu passei.

À medida que fui entrando em contato com as perspectivas críticas à partir da pós-graduação na UFG e, efetivamente, no PPG-IELT, é que muito dos meus questionamentos começaram a fazer sentido para mim, especialmente através da leitura, na qual eu percebi que eu era o retrato da educação bancária da qual Freire fala e que meus alunos eram “depósitos” que só recebiam informações, contudo fico orgulhosa de minha trajetória, por ter tido a oportunidade de ter acesso a um programa de mestrado que me permitiu refletir minha própria prática docente.

Para ilustrar um dos episódios recentes, em uma das minhas aulas de inglês com o sexto ano do ensino fundamental, assistimos a uma série de vídeos de desenho animado que apresentavam o cotidiano de crianças na escola, e em alguns momentos, com seus familiares também. Durante os episódios, que duraram dois minutos aproximadamente, e foi trabalho cerca de duas semanas de aulas. Claro que eu trabalhei o vocabulário das matérias, dos alunos, da professora, etc, parte linguística é essencial, entretanto, alguns episódios de bullying que aconteciam, e como nós tínhamos falado sobre isso em outros momentos, eu problematizei e os estudantes foram respondendo. Tudo parecia perfeito, meu plano de aula, os estudantes participando, a prática multiletrada “funcionando”, porém, em um dado momento eu percebi que eu estava fazendo todas as perguntas com a atividade multimodal sobre o vídeo e levando os estudantes a responder aquilo que eu queria. Esse é o problema.

Acredito que não devemos buscar a aula perfeita, a resposta perfeita, o consenso, que é justamente o que a crítica não propõe. Uma das críticas de Jordão (p.2018, p. 51) ao multiletramentos é justamente esta, práticas de letramentos planejadas, organizadas e intencionais. Foi então que eu percebi e me perguntei: onde é que fica a agência dos estudantes?

A partir de então eu não fiz mais nenhuma pergunta e deixei que eles falassem livremente o que estavam vendo nos episódios, que em dado momento iriam ter o Picture Day (dia de fotografia) com a turma toda. As crianças muito empolgadas falavam umas com as outras que roupas iriam usar. Uma das crianças disse que a mãe sempre comprava um vestido novo, a coleguinha representada por uma personagem negra, foi correndo para a casa e perguntou a mãe se poderia comprar um vestido novo e a mãe respondeu que não tinha dinheiro para um vestido novo, mas que poderiam pegar emprestado com a prima dela. Acabou o episódio e na minha sala todo mundo ficou em silêncio, até que um dos alunos fala: tinha que ser a pretinha que não tem dinheiro né? Depois disso todos os estudantes começaram a falar muitas outras questões sobre o episódio.

Mas o que eu quero dizer com isso é que, mesmo querendo ser críticos e problematizadores, ainda falta muito da crítica nas nossas aulas, não somente na minha. Mesmo querendo e tendo as melhores intenções para que isso aconteça, é preciso problematizar nossa própria prática para não cairmos na problemática que tanto condenamos, de moldarmos o pensamento e o comportamento dos estudantes. Assim, percebo que nesse percurso como pesquisadora muito de minha prática já mudou, mas há muito ainda o que ser mudando, esta é uma busca diária e constante.

Almejo que, da mesma forma, meu estudo contribua com reflexões futuras acerca dos letramentos multimodais e da leitura na sala de LI, como também sobre o papel do professor como mediador e colaborador na construção de práticas de multiletramentos e nas formas de se utilizar as TDIC criticamente, colaborando com a construção do conhecimento e a agentividade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; volume 1).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BASTOS, P.A. de L.; PESSOA, R.R.; FERREIRA, F. C. da; SOUSA, L.P. de Queiroz. **Ensinando para a incerteza da comunicação: o desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua.** PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de. **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica.** 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.
- BUZATO, M. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: **III Congresso Ibero-Americano Educa Rede: Educação, Internet e Oportunidades.** Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 2006.
- CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D.F. et al. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** Campinas: Pontes, 2016.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.
- DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-americana de enfermagem**, v. 6, p. 89-104, 1998.
- DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, Kleber A.; ARAÚJO, Júlio (Orgs.) **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas.** Campinas: Pontes, 2015.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de Línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outro sentido para a sala de aula de línguas.** Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 57-79.

DUBOC, Ana Paula Martinez; FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, v. 1, n. 1, 2011.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan Publishing Co., 1986. p. 119-161.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. As imagens nas aulas de inglês: por um letramento visual, ético e responsável. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 205-220.

FERRAZ, Daniel; MATTOS, Andrea. Formação de professores de línguas estrangeiras: as contribuições dos letramentos críticos. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (Orgs.). **Língua, discurso e política: desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes Editores, 2019, v. 1. p. 233-253.

FERREIRA, Fernanda Caiado da Costa; PESSOA, Rosane Rocha. Desestabilizando ideologias linguísticas em uma sala de aula de inglês. **Linguagem: Estudos E Pesquisas**, v. 22, n. 1, 2018.

FERREIRA, G.; TAKAKI, N. H. Epistemologias de Novos e Múltiplos Letramentos, Identidade Pós-Moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 119-133, nov. 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

GEE, James Paul. **Literacy and education**. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outro sentido para a sala de aula de línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016. p.57-79.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem.... letramento crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Orgs.). **Práticas de multiletramento e letramento crítico: outro sentido para a sala de aula de línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores. 2016, p.57-79.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**, v. 1, p. 71-82, 2018.

JORDÃO, C.; MARSON, I. C. V.; FRANCO, Z. **Devaneios em atas**: distopias teóricas nos multiletramentos e inglês como língua franca. Campinas: Pontes, 2018.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, Revista do Programa de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês, p. 21-46, 2007. Disponível em: www.fflch.usp.br/dlm/inglês/crop. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. Entrevista com Clarissa Jordão. In: FOGAÇA, Francisco Carlos et al. **Revista X**, v. 12, n. 1, 2017.

KALANTZIS, M.; COPE, B, M. **Literacies**. Cambridge University Press, 2012.

KERSCH, D. F.; RABELLO, K. R. São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor: outros tempos, novos letramentos. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs). **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images, The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**: Changing knowledge and classroom learning. Open University Press, 2003.

MAGELA, G. **100 dias de Governo Bolsonaro e a Educação**. Os temas que estão em destaque e a análise de especialistas e educadores nos 100 primeiros dias do governo Bolsonaro. Agência Senado. 2019. Disponível em: <http://sinprominas.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Educac%CC%A7a%CC%83o-em-Disputa-100-dias-de-Bolsonaro.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MASNY, D. **Multiple Literacies Theory**: Exploring Future exploring futures. 2011.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (Orgs.). **Iniciação científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015. 160p. ISBN 978-85-68334-57-7. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MATTOS, A. M. de A. Novos letramentos, globalização e ensino de inglês como língua estrangeira. In: ZACCHI, Vanderlei J.; STELLA, Paulo R. (Orgs.) **Novos letramentos, formação de professores e ensino de Língua Inglesa**. Maceió: Edefal, 2014. p. 101-135.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. R.; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação desformatada**. Práticas com professores de inglês. Campinas: Pontes, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 1998.

MONTE MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”. **Polifonia**, v. 21, p.234-253, 2014.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos. Reflexões preliminares. In: HILSDORF, Cláudia; MACIEL, Ruberval Franco. **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes, 2015. p. 31-50.

_____. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagem em revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

PATRIOTA SILVA, S. Letramento Digital de Professores na Era da WEB 2.0: o que, como e por que ensinar? **Hipertextus Revista Digital**, n.8, jun. 2012.

PENIDO, Thais Nogueira. **Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses dedoutorado: 45 anos de produção em leitura no Brasil**. 2017. 1 recurso online (1607 p.). Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP 2017. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330329/1/Penido_ThaisNogueira_M.pdf. Acesso em: 16 nov. 2011.

PESSOA, R. R.; HOELZE, M. J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 56, n. 3, p. 781-800, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649840>. Acesso em: 7 maio 2021.

PINTO, C. M.; LEFFA, V. Investigação Brasileira sobre letramento digital: metanálise qualitativa de resumos. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAÚJO, Júlio. **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Campinas: Pontes, 2015. p. 349-377.

REIS, Iremar Sebastião. **Estudos sobre leitura em língua inglesa: análise da pesquisa acadêmica stricto sensu produzida no Brasil entre 2001 e 2011**. Dissertação (Mestrado), Anápolis, 2014.

REIS, S. Pesquisa em Letramento Crítico no Brasil: Um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: ANDRADE, O.G.; DURÃO, A.B.A.B.; REIS, S. **Reflexões sobre o Ensino das Línguas Estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008.

ROCHA, C. H. Práticas de letramento crítico, ensino plurilíngue e língua inglesa em contexto acadêmico-universitário. **Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa**, n. 20, p. 9-35, 2013.

ROCHA, C. H.; AZZARI, E. Tecnologias digitais e educação crítica em língua estrangeira: um relato de experiência à luz dos letramentos. In: JESUS, D.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 157-182.

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

_____. **Escol@ Conectada** – os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 85-113.

SELWYN, Neil. Umpanorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCHA, C. H.; EL KADRI, M.S.; WINDLE, J.A. **Diálogos sobre tecnologia educacional: Educação Linguística, Mobilidade e Práticas Translúngues**. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TAKAKI, Nara. Perspectivas derridianas e linguagem digital: aproximações. In: TAKAKI, Nara; MONTE MÓR; Walkyria (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

Referências dos excertos das pesquisas do material empírico

ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. **Letramento Digital e Letramento Acadêmico: Estratégias de navegação e leitura de graduandos em Letras**. 2019. 236f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30284/1/Tese%20Leila%20Rachel%20Barbosa%200Alexandre.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

ALMEIDA, Maria Helenice de Paiva. **Ensino-aprendizagem de LI em uma abordagem multimodal no Ensino Médio da Escola Pública**. 2015. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13752/1/Maria%20Helenice%20de%20Paiva%20Almeida.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

ARAÚJO, Christiane Elany Britto de. **Educação em tempos digitais: análise de um curso de inglês online**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-22052015-103146/publico/2014_ChristianeElanyBrittoDeAraujo_VOrig.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

ARAÚJO, Marcus de Souza. **Tecnologias digitais da informação e comunicação para fins educacionais na formação inicial de professores de Inglês**. 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20746/2/Marcus%20de%20Souza%20Ara%20c3%20ba%20jo.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

ARRUDA, Raphael Barbosa Lima. **Gênero meme e ensino de leitura: investigando o letramento multimodal crítico de alunos de língua inglesa.** 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2017) – Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82927>. Acesso em: 9 set. 2021.

ASSUNÇÃO, Fabio Nunes. **Estratégias de Leitura em Língua Inglesa: um estudo de infográficos em uma perspectiva multimodal.** 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2014) - Universidade Estadual do Ceará, 2014. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84264>. Acesso em: 9 set. 2021.

BACALÁ, Valeria Lopes de Aguiar. **Letramentos digitais de professores da educação básica: dos operacionais aos profissionais.** 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20903/1/LetramentosDigitaisProfessores.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

CABRAL, Zuleica Aparecida. **Reconfigurações Tecnológicas na escola: as práticas de letramento digital na visão dos professores.** 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/448/1/ZULEICA%20APARECIDA%20CABRAL.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

CUNHA, Mara Cristina Ferreira. **A ressignificação da atividade de leitura em Língua Inglesa: experiência em uma escola pública.** 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13645/1/Mara%20Cristina%20Ferreira%20Cunha.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

FADINI, Karina Antonia. **Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: os papéis da língua e da tecnologia.** 2016, 350 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/456>. Acesso em: 9 set. 2021.

FIOROT, Luciana Ferrari de Oliveira. **Epistemologias Educacionais Emergentes: um olhar crítico.** 2017. 221 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-08052018-132334/publico/2017_LucianaFerrariDeOliveira_VOrig.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

FRANCESCON, Paula Kracker. **Práticas de leitura (crítica) de alunos do ensino médio.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000191769>. Acesso em: 9 set. 2021.

GRANDO, Roziane Keila. **Investigações sobre leitura multimodal crítica na formação continuada de professores de línguas**. 2019. 261 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335614>. Acesso em: 9 set. 2021.

GRINER, Ana Priscila. **A Linguagem do Blog escolar em um trabalho com Multiletramentos: compartilhando sentidos**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16296>. Acesso em: 9 set. 2021.

LIMA, Cristiana Santos. **Letramento em Língua inglesa: um estudo de caso em uma escola pública**. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14108/1/CRISTIANA%20SANTOS%20LIMA.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

LIMA, Samuel de Carvalho. **Letramentos e atividades on-line em Ambiente Virtual de Aprendizagem**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8835/1/2009_dis_sclima.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

MARTINS, Francisco Fabrício Garcia. **A multimodalidade no livro didático e o letramento multimodal de alunos de inglês no ensino médio da escola pública**. 2018. 149 f. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O_FRANCISCO-FABRICIO-GARCIA-MARTINS.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

NASCIMENTO, Cristiane Vieira do. **Práticas de letramento e concepção de leitura no ensino de língua inglesa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2009. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-135944/praticas-de-letramento-e-concepcao-de-leitura-no-ensino-de-lingua-inglesa>. Acesso em: 9 set. 2021.

OLIVEIRA, Jose Wanderley Souza. **Letramentos Digitais e a EJA em Itabuna–BA**. 2013. 95 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações, Ilhéus, BA: UESC, 2013. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201160013D.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

PEREIRA, Eliude Costa. **Tecnologia Educacional e letramento digital: um estudo de caso de vários contextos de uma escola pública**. 2014. 294 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8923/1/2014_tese_ecpereira.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

REIS, Rachel Terrigno Cunha. **O uso de dicas nas modalidades oral e verbal para a inferência lexical em HQtrônicas em língua inglesa**. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/7221/1/rachelterrignocunhareis.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

RODRIGUES JUNIOR, Jader Martins. **Letramento de professores de inglês em formação: novas perspectivas?**. 2015. 337f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14651/1/2015_tese_jmrjunior.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

SANTANNA, Pedro Moreno Barbosa. **Educação Crítica e Novos Letramentos: (Re)descobrimo Jogos Eletrônicos Digitais nas Aulas de Inglês em uma Escola Pública do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

SANTOS, Ana Agda de Oliveira. **Leitura de Gêneros textuais em inglês no formato digital na EJA**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7672/5/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Ana%20Agda%20de%20Oliveira%20Santos%20-%202017.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

SANTOS, Karen Christina Pinheiro dos. **Arquiteturas Pedagógicas como dispositivos de formação de professores em práticas multiletradas por meia das tecnologias digitais**. 2016. 217f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/23493/1/KarenChristinaPinheiroDosSantos_TESE.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

SCHACH, Leticia. **A abordagem dos multiletramentos na criação de objetos digitais de ensino-aprendizagem como o PowerPoint**. 2019. 183 f. Mestre em Letras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4697/2/LET%20CIA%20SCHACH%202019.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.

SELVATICI, Vera Lucia Carvalho Grade. **Letramento Visual e Ensino de Produção de Texto: o encontro com textos multimodais em atividades de escrita em inglês – língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=14243@1>. Acesso em: 9 set. 2021.

SILVA, Jane Cicero da. **Sentidos-e-significados sobre práticas de letramento**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13727>. Acesso em: 9 set. 2021.

SILVA, Mariana Tavares. **Contribuições pedagógicas da rede social YouTube para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira**. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B7BJ43>. Acesso em: 9 set. 2021.

SIMONE, Sandra Harumi Shiokawa de. **Textos em língua inglesa como sementes de uma experiência vivida por alunos de ensino médio em uma Escola Pública Estadual**. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13664/1/Sandra%20Harumi%20Shiokawa%20de%20Simone.pdf>. Acesso em: 9 set. 2021.