

Multiletramentos e Multimodalidades no Ensino Médio Integrado: Compreensões Docentes entre o Conceito e a Prática

Teachers' Understandings of Multiliteracies and Multimodalities in Integrated High School: Conceptions and Practices

João Carlos Botelho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO

Resumo: Este artigo analisa as compreensões e práticas de professores de línguas do Ensino Médio Integrado (EMI) de um Instituto Federal no que se refere aos multiletramentos e multimodalidades. Fundamentado na Linguística Aplicada e na concepção dialógica da linguagem, o estudo investiga como os docentes compreendem e incorporam essas perspectivas em suas práticas de ensino de leitura e escrita. A pesquisa, de abordagem qualitativa com utilização interpretativa de dados quantitativos, foi realizada com seis professores de línguas (portuguesa, espanhola e inglesa) do IFTO – Campus Palmas, por meio de questionários, observação de aulas e oficina pedagógica. Os resultados revelam que os professores associam multiletramentos à diversidade linguística, a novas formas de leitura e ao protagonismo dos alunos; e multimodalidades a diferentes modos de representação da linguagem e ao uso de tecnologias digitais. Evidencia-se, contudo, um distanciamento significativo entre reconhecimento conceitual e aplicação intencional nas práticas pedagógicas. A oficina pedagógica mostrou-se capaz de promover ressignificações, especialmente quanto à compreensão da multimodalidade como constitutiva de todos os textos, mas as mudanças foram pontuais e condicionadas a fatores contextuais. Conclui-se que, embora os professores reconheçam a importância dos multiletramentos, a formação continuada precisa articular teoria e prática de forma sistemática, superando o uso assistemático ou intuitivo de recursos multimodais. O estudo contribui para a discussão sobre formação docente em contextos de ensino técnico-integrado, apontando a necessidade de dispositivos formativos que integrem experiência prática e reflexão crítica.

Palavras-chave: Multiletramentos; Multimodalidade; Ensino de Leitura e Escrita; Ensino Médio Integrado; Formação Docente.

Abstract: This article analyzes the understandings and practices of language teachers in Integrated High School (EMI) at a Federal Institute regarding multiliteracies and multimodalities. Grounded in Applied Linguistics and the dialogical conception of language, the study investigates how teachers understand and incorporate these perspectives into their reading and writing teaching practices. The research, which adopts a qualitative approach with interpretative use of quantitative data, was conducted with six language teachers (Portuguese, Spanish, and English) from IFTO – Campus Palmas, using questionnaires, classroom observations, and a pedagogical workshop. The results reveal that teachers associate multiliteracies with linguistic diversity, new forms of reading, and student protagonism; and multimodalities with different modes of language

representation and the use of digital technologies. However, a significant gap between conceptual recognition and intentional application in pedagogical practices is evidenced. The pedagogical workshop proved capable of promoting resignifications, especially regarding the understanding of multimodality as constitutive of all texts, but the changes were limited and conditioned by contextual factors. It is concluded that, although teachers recognize the importance of multiliteracies, continuing education needs to articulate theory and practice systematically, overcoming the unsystematic or intuitive use of multimodal resources. The study contributes to the discussion on teacher education in technical-integrated teaching contexts, pointing to the need for formative devices that integrate practical experience and critical reflection.

Keywords: Multiliteracies; Multimodality; Reading and Writing Teaching; Integrated High School; Teacher Education.

Introdução

As transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas impuseram novas demandas ao ensino de línguas, especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita. A multiplicidade de linguagens, suportes e gêneros textuais que circulam na contemporaneidade exige, por parte de professores e alunos, competências que vão além da alfabetização tradicional ou mesmo do letramento em seu sentido mais restrito. Nesse contexto, o conceito de multiletramentos emerge como uma resposta teórica e pedagógica às novas configurações da comunicação e da cultura (ROJO, 2012; COPE; KALANTZIS, 2000).

No cenário educacional brasileiro, os multiletramentos têm sido tematizados em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância do trabalho com múltiplas linguagens e tecnologias no ensino médio. No entanto, a transposição dessas orientações para a prática em sala de aula enfrenta desafios significativos, que vão desde a formação inicial e continuada dos professores até as condições objetivas de trabalho e os recursos disponíveis nas escolas (MORAN, 2004; POSTMAN, 1994).

O Ensino Médio Integrado (EMI), modalidade que articula formação geral e formação profissional, apresenta particularidades que tornam a discussão sobre multiletramentos ainda mais relevante. Nesse contexto, os alunos não apenas precisam desenvolver competências linguísticas gerais, mas também lidar com gêneros textuais e discursivos específicos de suas áreas técnicas. O professor de línguas, portanto, é

desafiado a integrar, em sua prática, tanto a dimensão formativa geral quanto a dimensão técnica-profissional, o que exige uma compreensão ampliada dos multiletramentos como prática social situada (STREET, 2014).

Este artigo insere-se nesse debate, investigando as compreensões e práticas de professores de línguas do EMI do IFTO – Campus Palmas no que se refere aos multiletramentos e multimodalidades no ensino de leitura e escrita. O estudo parte da seguinte questão de pesquisa: como os professores de línguas do EMI compreendem e incorporam os multiletramentos e as multimodalidades em suas práticas pedagógicas, e quais distanciamentos podem ser observados entre discurso e prática?

Os objetivos específicos que orientam a análise são: (a) identificar as concepções docentes sobre multiletramentos e multimodalidades; (b) observar as práticas efetivas de leitura e escrita com uso de múltiplas semioses; (c) analisar o uso de linguagem verbal e não verbal nas atividades pedagógicas; (d) examinar mudanças conceituais após oficina pedagógica.

O artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. Na fundamentação teórica, discutimos os conceitos de multiletramentos e multimodalidade a partir das contribuições de Rojo (2012, 2015), Cope e Kalantzis (2000, 2009), Kress e Van Leeuwen (1996, 2001, 2006) e outros autores do campo. Em seguida, descrevemos o percurso metodológico e apresentamos a análise dos dados, organizada em torno das compreensões docentes, das práticas observadas e das ressignificações pós-oficina. Por fim, tecemos as considerações finais sobre as implicações da pesquisa para a formação de professores em contextos de ensino técnico-integrado.

1. Fundamentação teórica

1.1 Multiletramentos: contexto e conceitos

O termo "multiletramentos" foi proposto em 1996 pelo Grupo de Nova Londres (New London Group), um coletivo de dez pesquisadores que, reunidos em Nova Londres, nos Estados Unidos, buscaram responder às transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactavam a educação (GNL, 1996). O grupo definiu multiletramentos

como a abordagem da "multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística" (GNL, 1996, p. 3-4).

No Brasil, os estudos sobre multiletramentos ganharam destaque a partir dos trabalhos de Rojo (2012, 2015), que estabelece uma distinção fundamental entre "múltiplos letramentos" e "multiletramentos". Segundo a autora, os múltiplos letramentos apontam para a multiplicidade e a variedade das práticas letradas, valorizadas ou não socialmente. Já os multiletramentos, por sua vez, consideram tanto a variedade cultural presente na contemporaneidade quanto a variedade de sistemas semióticos dos textos, apresentando como característica principal que "são interativos; mais que isso, colaborativos; fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)" (ROJO, 2012, p. 23).

Rojo (2012) argumenta que os textos contemporâneos não são mais constituídos apenas por signos linguísticos em sequência linear, mas compostos simultaneamente por signos verbais e imagens, disponíveis em mídias audiovisuais. Essa configuração exige, dos leitores e produtores, capacidades de compreensão e produção que envolvem múltiplas linguagens – o que a autora denomina multiletramentos.

A pedagogia dos multiletramentos, na perspectiva do New London Group (1996) e de Rojo (2012), propõe que a escola trabalhe com a diversidade cultural e linguística, valorizando as experiências dos alunos e preparando-os para participar criticamente da sociedade contemporânea. Essa pedagogia envolve quatro componentes: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada (COPE; KALANTZIS, 2000).

É importante destacar, como faz Rojo (2012), que os multiletramentos não se restringem ao uso de tecnologias digitais, embora estas estejam frequentemente associadas a eles. A essência dos multiletramentos reside na capacidade de lidar com a multiplicidade cultural e semiótica, independentemente do suporte em que os textos se materializam.

1.2 Multimodalidade e multissemiótica

O conceito de multimodalidade está intimamente relacionado ao de multiletramentos. Van Leeuwen (2011, p. 668) define multimodalidade como o "uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos". Essa definição enfatiza a integração de diferentes modos semióticos, que assumem funções distintas e complementares.

Kress (2000) e Cope e Kalantzis (2009) vão além ao afirmar que todos os textos são multimodais, ou seja, construídos por meio de várias representações, que podem ser escritas, orais ou visuais. Como argumentam Cope e Kalantzis (2009, p. 179): "A língua escrita está intimamente ligada ao visual em seu uso de espaçamento, leiaute e tipografia. A língua falada está intimamente associada ao modo áudio no uso de entonação, inflexão, afinação, tempo e pausa".

Dionísio (2011) contribui para essa discussão ao destacar a relação entre palavra e imagem, enfatizando que "imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada" (p. 132). A autora argumenta que todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos, de modo que representação e imagens são "textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa" (DIONÍSIO, 2011, p. 132).

Rojo (2012), por sua vez, utiliza o termo "multissemiose" para se referir à composição dos textos por múltiplas semioses, ou seja, por diferentes sistemas de signos que interagem na produção de sentidos. A autora destaca que os textos multissemióticos exigem capacidades de leitura que vão além da decodificação linguística, envolvendo a interpretação de imagens, cores, diagramação, sons e outros elementos.

1.3 Leitura, escrita e hipermodernidade: implicações para o ensino

A discussão sobre multiletramentos e multimodalidades insere-se no contexto mais amplo da hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004; ROJO, 2015), caracterizada pela radicalização dos princípios modernos, pela aceleração tecnológica e pela horizontalização das relações sociais. Nesse contexto, as práticas de leitura e escrita

passam por transformações que exigem uma reconfiguração das abordagens pedagógicas (KLEIMAN, 1995, 2008; SOARES, 2001, 2004).

Na hipermodernidade, a leitura envolve não apenas o processamento de informações verbais, mas também a interpretação de elementos visuais, sonoros e espaciais. A escrita, por sua vez, requer a capacidade de produzir textos que integrem diferentes modos semióticos. Como destaca Rojo (2012), os textos contemporâneos são interativos, colaborativos, híbridos e fronteiriços, o que impõe à escola o desafio de desenvolver práticas pedagógicas capazes de preparar os alunos para lidar com essa multiplicidade.

No contexto do EMI, esse desafio se intensifica, pois os alunos precisam transitar entre diferentes esferas discursivas – a acadêmica, a profissional e a cotidiana – cada uma com suas especificidades linguísticas e semióticas. A pedagogia dos multiletramentos, nesse sentido, não é apenas uma opção, mas uma necessidade para a formação integral dos estudantes (ROJO, 2012; STREET, 2014).

2. Percorso metodológico

2.1 Contexto e participantes

A pesquisa foi desenvolvida no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFTO – Campus Palmas, com seis professores de línguas (portuguesa, espanhola e inglesa), atuantes nas 2ª e 3ª séries. O EMI caracteriza-se pela articulação entre a formação geral do ensino médio e a formação técnica profissional, integrando diferentes áreas do conhecimento em um currículo que visa à formação integral do estudante.

O perfil dos participantes está descrito no Quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos participantes

Código	Formação	Área de atuação	Tempo de atuação	Sexo	Idade
PL-1	Especialista	Língua Portuguesa e Literatura	11 anos	F	39

Código	Formação	Área de atuação	Tempo de atuação	Sexo	Idade
PL-2	Doutor	Língua Portuguesa e Literatura	15 anos	M	40
PE-1	Mestra	Língua Espanhola	14 anos	F	41
PE-2	Doutora	Língua Espanhola	8 anos	F	38
PI-1	Mestre	Língua Inglesa	6 anos	F	48
PI-2	Mestre	Língua Inglesa	10 anos	F	44

Fonte: Elaboração própria (2019).

A diversidade de formação dos participantes – que varia da especialização ao doutorado – constitui um elemento relevante para a análise, pois pode influenciar tanto a compreensão conceitual dos multiletramentos quanto a capacidade de implementar práticas pedagógicas orientadas por essa perspectiva. Conforme discutido por Almeida Filho (2005), a formação continuada e o envolvimento com pesquisa são fatores que impactam a abordagem de ensino do professor.

2.2 Instrumentos de geração de dados

A geração de dados foi realizada em duas etapas:

Primeira etapa (diagnóstica):

- Questionário online (APÊNDICE I) com perguntas sobre uso de TDICs, concepções de multiletramentos e multimodalidades;
- Observação das aulas dos seis participantes.

Segunda etapa (intervenção e pós-intervenção):

- Oficina pedagógica "Textos Multimodais e o Ensino da Leitura na hipermodernidade", com metodologia World Café e atividade de redesign;
- Questionário impresso (APÊNDICE II);
- Observação pós-oficina.

2.3 Procedimentos de análise

A análise foi realizada em duas frentes: (a) análise quantitativa das respostas fechadas, com tabulação e representação gráfica; (b) análise qualitativa interpretativa das respostas abertas, dos discursos produzidos durante a oficina e das observações. Para a análise dos discursos, utilizamos as modalizações de Bronckart (1999), que distinguem quatro tipos: apreciativo-avaliativas (julgamentos subjetivos), lógicas (avaliações baseadas em critérios objetivos), pragmáticas (avaliações sobre responsabilidade e ação social) e deônticas (avaliações baseadas em valores e regras sociais). Os dados foram analisados à luz do referencial teórico sobre multiletramentos e multimodalidade.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise está organizada em três eixos: (a) compreensões docentes sobre multiletramentos e multimodalidades; (b) práticas de leitura e escrita observadas; (c) ressignificações após a oficina pedagógica.

3.1 Compreensões docentes sobre multiletramentos e multimodalidades

A primeira etapa da pesquisa, por meio do Questionário 1, buscou identificar as concepções iniciais dos professores sobre multiletramentos e multimodalidades. Quando solicitados a descrever em uma palavra o que entendiam por multiletramentos, os professores apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 2: Palavras associadas a multiletramentos

Palavra	Frequência
Diversidade	2
Novas leituras	1
Protagonismo	1
Múltiplas linguagens	1
Criticidade	1

Fonte: Elaboração própria (2019).

Essas respostas revelam uma compreensão que, embora variada, aproxima-se das conceituações acadêmicas. A palavra "diversidade", mencionada por dois professores, ecoa o que Rojo (2012) destaca como uma das características centrais dos multiletramentos – a multiplicidade cultural e semiótica. "Novas leituras" e "múltiplas linguagens" remetem à multiplicidade de textos e linguagens na contemporaneidade. "Protagonismo" e "críticidade", por sua vez, apontam para a dimensão social e política dos multiletramentos.

A presença de "protagonismo" como associação ao conceito de multiletramentos merece destaque, pois indica uma compreensão de que o trabalho com múltiplas linguagens não é apenas técnico, mas implica uma posição ativa do sujeito em relação ao conhecimento. Essa associação sugere que os professores reconhecem, ainda que implicitamente, a dimensão formativa dos multiletramentos, alinhando-se à perspectiva crítica defendida por Freire (1997) e retomada por Kumaravadivelu (2001, 2006).

Quando solicitados a definir multimodalidades, as respostas foram:

Quadro 3: Palavras associadas a multimodalidades

Palavra	Frequência
Diversos modos	2
Diferentes meios	1
Novas tecnologias	1
Hibridismo	1
Múltiplas representações	1

Fonte: Elaboração própria (2019).

A associação de multimodalidade a "diversos modos" e "diferentes meios" alinha-se à definição de Van Leeuwen (2011), que enfatiza o uso integrado de diferentes recursos comunicativos. A menção a "novas tecnologias", embora relevante, indica uma compreensão parcial, na medida em que a multimodalidade não se restringe ao digital ou ao tecnológico (ROJO, 2012). Essa compreensão restrita é um indicativo de que, para esses professores, a multimodalidade é associada predominantemente ao suporte tecnológico, e não à natureza semiótica dos textos.

Essa associação entre multimodalidade e tecnologia, embora limitada, não é surpreendente, dado o contexto hipermoderno em que vivemos, no qual as tecnologias digitais são os principais veículos de textos multimodais. No entanto, do ponto de vista formativo, é importante que os professores ampliem sua compreensão para reconhecer a multimodalidade também em textos impressos, em interações orais e em outros suportes não digitais.

No Questionário 2, após a oficina, os professores foram novamente questionados sobre as modalidades textuais. Uma pergunta crucial foi: "Para você, existem textos de modalidades 'puras'?" Todos os professores responderam negativamente, justificando:

"Não, pois há influências entre os textos e suas formas de apresentação e representação" (PL-1, Questionário 2).

"Todo texto é multimodal, pois utiliza diferentes recursos para construir sentido" (PE-2, Questionário 2).

"Mesmo um texto dito verbal possui elementos visuais como diagramação, fonte e espaçamento" (PL-2, Questionário 2).

Essas respostas, unânimes, revelam uma compreensão sofisticada da multimodalidade como constitutiva dos textos, não como um atributo adicional. Essa compreensão, que se alinha à perspectiva de Cope e Kalantzis (2009) de que todos os textos são multimodais, pode ser atribuída, pelo menos em parte, ao impacto da oficina pedagógica.

No entanto, quando perguntados se as ações sociais intrínsecas à linguagem são fenômenos multimodais, apenas três professores responderam afirmativamente; os outros três se abstiveram, alegando falta de conhecimento específico. Entre as justificativas para a resposta afirmativa, destacam-se:

"As ações sociais envolvem diferentes modos de comunicação: fala, gestos, imagens, sons..." (PI-2, Questionário 2).

"A linguagem não se restringe ao verbal; as ações sociais são mediadas por múltiplas semioses" (PE-2, Questionário 2).

A abstenção de três professores sugere uma compreensão ainda limitada da relação entre multimodalidade e práticas sociais, apontando para uma lacuna formativa que merece atenção. Esse achado é particularmente relevante, pois indica que o conceito de multimodalidade é compreendido principalmente em sua dimensão textual (os textos são multimodais), mas não em sua dimensão social (as práticas sociais são multimodais). Essa distinção é fundamental, pois a pedagogia dos multiletramentos não se limita ao

trabalho com textos multimodais, mas envolve a compreensão das práticas sociais situadas (STREET, 2014).

3.2 Práticas de leitura e escrita observadas

As observações de sala de aula revelaram um quadro que, em certa medida, confirma e, em outras, relativiza as concepções expressas nos questionários. No que se refere ao uso de recursos multimodais, observamos:

- Todos os professores utilizaram, em algum momento, recursos visuais (imagens, vídeos, slides) em suas aulas.
- A maioria dos professores (4) incluiu em suas atividades a análise de gêneros multimodais, como charges, tirinhas, propagandas e vídeos.
- O uso de tecnologias digitais (celulares, projetores, internet) era frequente, mas nem sempre articulado a um planejamento explícito de multiletramentos.

Uma observação que merece destaque refere-se ao distanciamento entre o discurso dos professores e suas práticas. Embora todos tenham afirmado que suas atividades exploram multiletramentos, a observação mostrou que, em vários casos, o uso de recursos multimodais ocorria de forma assistemática ou incidental, não como parte de um planejamento intencional de desenvolvimento de multiletramentos.

Esse distanciamento não é uma particularidade deste contexto, mas um fenômeno amplamente documentado na literatura sobre formação docente (KUMARAVADIVELU, 2001, 2006; ALMEIDA FILHO, 2005). O que o torna relevante aqui é sua manifestação específica no campo dos multiletramentos: os professores reconhecem a importância da multiplicidade semiótica, mas não conseguem traduzir esse reconhecimento em práticas sistemáticas. Isso pode ser atribuído a múltiplos fatores: (a) falta de modelos de práticas de multiletramentos em sua formação inicial; (b) ausência de tempo para planejamento; (c) condições institucionais que priorizam outros aspectos do ensino; (d) insegurança em relação ao uso de tecnologias e recursos multimodais.

Como argumenta Almeida Filho (2005), o professor constrói sua abordagem de ensino a partir de dimensões que incluem o planejamento, a produção de materiais, as experiências em sala de aula e a avaliação. A integração dessas dimensões, no entanto,

requer não apenas conhecimento teórico, mas também oportunidades para experimentar, refletir e ajustar práticas.

Observamos também que os professores do EMI, em sua maioria, buscavam relacionar as atividades de leitura e escrita à formação técnica dos alunos. Essa contextualização, embora positiva, não garantia, por si só, o desenvolvimento de multiletramentos, uma vez que os diferentes modos semióticos não eram necessariamente explorados de forma sistemática.

Um exemplo ilustrativo: em uma aula de Língua Portuguesa, o professor utilizou um artigo da área de informática para trabalhar leitura e interpretação. Embora o texto abordasse um tema relevante para a formação técnica dos alunos, a atividade se limitou à decodificação de informações verbais, sem explorar a diagramação do artigo, as imagens que o acompanhavam ou as relações entre texto verbal e visual. Ou seja, o texto era multimodal, mas a abordagem didática não o tratava como tal.

3.3 Ressignificações a partir da oficina pedagógica

A oficina pedagógica, intitulada "Textos Multimodais e o Ensino da Leitura na hipermodernidade", constituiu um espaço de formação que gerou ressignificações importantes nas compreensões dos professores.

A primeira etapa da oficina, realizada com a metodologia World Café, provocou diálogos colaborativos nos quais os professores discutiram suas concepções sobre multimodalidade. Nesses diálogos, observamos modalizações apreciativas (BRONCKART, 1999) que revelavam julgamentos subjetivos sobre a temática, como:

"Eu sempre achei que multimodalidade era só tecnologia, mas agora vejo que é muito mais que isso" (PE-1, Oficina).

"A oficina me fez perceber que, mesmo quando trabalho com um texto impresso, estou lidando com multimodalidade" (PI-1, Oficina).

Essas falas indicam uma ampliação da compreensão conceitual, deslocando a multimodalidade do domínio exclusivamente tecnológico para o domínio semiótico mais amplo. Esse é um avanço significativo, pois condiciona a possibilidade de os professores reconhecerem a multimodalidade em diferentes contextos, não apenas naqueles mediados por tecnologias digitais.

Também identificamos modalizações lógicas, que expressavam avaliações baseadas em critérios objetivos ou conhecimentos teóricos:

"Segundo a Rojo, a multimodalidade está relacionada à multiplicidade semiótica dos textos contemporâneos" (PL-2, Oficina).

"A BNCC fala sobre a importância de trabalhar com múltiplas linguagens no ensino médio" (PI-2, Oficina).

A segunda etapa da oficina, que envolveu a atividade de redesign do miniconto da Chapeuzinho Vermelho, permitiu que os professores vivenciassem, de forma prática, a construção de um texto multimodal. Essa atividade teve um impacto perceptível na compreensão dos participantes sobre as possibilidades de trabalho com multiletramentos em sala de aula.

Após a oficina, observamos algumas mudanças nas práticas dos professores. Duas delas (PL-1 e PI-2) passaram a incluir em suas aulas atividades mais intencionalmente multimodais, como a produção de vídeos curtos e a análise de propagandas com foco nas linguagens verbal e não verbal. Outra professora (PE-1) relatou ter incorporado a análise de imagens em suas aulas de leitura, não apenas como ilustração, mas como objeto de interpretação.

No entanto, é importante reconhecer que as mudanças foram pontuais e condicionadas a fatores contextuais. As duas professoras que modificaram suas práticas (PL-1 e PI-2) eram as que já demonstravam maior interesse e familiaridade com o uso de tecnologias. As demais, embora tenham expressado ressignificações conceituais, não alteraram substancialmente suas práticas, citando falta de tempo, sobrecarga de trabalho e ausência de suporte institucional.

Esse achado sugere que a ressignificação conceitual, embora necessária, não é suficiente para promover mudanças duradouras na prática. Como argumenta Kumaravadivelu (2001, p. 541), a pedagogia da praticidade envolve não apenas o conhecimento teórico, mas a capacidade de "teorizar a partir de suas práticas e praticar o que eles teorizam". Essa capacidade requer condições institucionais, tempo para planejamento e reflexão, e oportunidades de experimentação e acompanhamento.

Considerações finais

A análise das compreensões e práticas docentes sobre multiletramentos e multimodalidades no Ensino Médio Integrado do IFTO – Campus Palmas revela um quadro de avanços e desafios.

Os professores demonstram uma compreensão conceitual que, em grande medida, se alinha às definições acadêmicas de multiletramentos (diversidade, múltiplas linguagens) e multimodalidades (diferentes modos de representação). A unanimidade na resposta sobre a inexistência de textos "puros" indica uma compreensão sofisticada da multimodalidade como constitutiva dos textos. As práticas observadas revelam que os professores, mesmo quando não sistematizam seu trabalho a partir dos multiletramentos, utilizam recursos multimodais em suas aulas e procuram contextualizar o ensino no âmbito do EMI.

Identifica-se, contudo, um distanciamento significativo entre reconhecimento conceitual e aplicação intencional. O uso de recursos multimodais ocorre, frequentemente, de forma assistemática ou incidental, não como parte de um planejamento explícito de desenvolvimento de multiletramentos. A compreensão da multimodalidade como fenômeno social, não apenas textual, ainda é limitada, como evidenciado pela abstenção de três professores na questão sobre ações sociais multimodais. Além disso, as ressignificações promovidas pela oficina, embora relevantes, foram pontuais e condicionadas a fatores contextuais.

Quanto às implicações para a formação docente, os resultados apontam para a necessidade de formação continuada que articule teoria e prática de forma sistemática. Dispositivos como a oficina pedagógica mostraram-se eficazes para promover ressignificações, mas é necessário que tais momentos se estendam no tempo e sejam integrados ao cotidiano das escolas. Sugerimos três direções para a formação continuada:

1. Comunidades de prática: espaços regulares em que professores possam compartilhar experiências, planejar atividades multimodais e refletir coletivamente sobre os resultados;
2. Ciclos reflexivos: sequências formativas que alternem experimentação prática, registro, análise e replanejamento;

3. Integração com a formação técnica: desenvolvimento de materiais e atividades que articulem os multiletramentos com os conteúdos e gêneros textuais específicos das áreas técnicas do EMI.

Como limitações, destacamos o número reduzido de participantes e o recorte temporal. Estudos futuros poderiam aprofundar a relação entre multiletramentos e formação técnica, investigar as percepções dos alunos sobre as práticas multimodais e analisar o impacto de programas de formação continuada de maior duração.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. Australia: William Morrow Press, 2012.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, p. 537-560, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.
- LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2004.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- POSTMAN, N. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.
- ROJO, R. H. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. H. **Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London: Routledge, 2011. p. 668-682.

APÊNDICE I – Questionário 1 (Diagnóstico)

QUESTIONÁRIO I

FERRAMENTA: (GOOGLE FORMS)

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

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

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

2. **Idade:** ()

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

() sim

() não

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

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

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

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

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

() Outros. Qual/is? _____

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

() Sim

() Não.

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

() Contribui. Cite um

exemplo: _____

() Atrapalha. Cite um exemplo: _____

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

Multiletramentos: _____

Multimodalidades: _____

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

Obrigado pela colaboração!

João Botelho

joaobotelho@seduc.to.gov.br

APÊNDICE II – Questionário 2 (Pós-Oficina)

QUESTIONÁRIO II

FERRAMENTA: (FORMULÁRIO IMPRESSO)

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

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

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

2. **Idade:** ()

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

() Sim

() Não

Cite um exemplo:

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

() Sim

() Não.

Justifique: _____

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

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

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

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

() Sim

() Não

Justifique: _____

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

() Sim

() Não.

Por

quê? _____

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

() Sim

() Não.

Cite um exemplo:

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

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

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

Obrigado pela colaboração!

João Botelho

joaobotelho@seduc.to.gov.br