

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Raniele Eveling de Rezende

**Multiletramentos e Formação inicial de professores de línguas
estrangeiras: reflexões sobre o processo de estágio**

Juiz de Fora
2023

Raniele Eveling de Rezende

**Multiletramentos e Formação inicial de professores de línguas
estrangeiras: reflexões sobre o processo de estágio**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal
de Juiz de Fora como requisito à
obtenção do título de Mestre em
Linguística. Área de concentração:
Linguística

Orientadora: Professora Doutora Marta Cristina da Silva

Juiz de Fora
2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rezende, Raniele Eveling de.

Multiletramentos e Formação inicial de professores de línguas estrangeiras: : reflexões sobre o processo de estágio / Raniele Eveling de Rezende. -- 2023.

174 p. : il.

Orientadora: Marta Cristina da Silva

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2023.

1. Multiletramentos. 2. Formação Docente Inicial. 3. Estágio Curricular. 4. Línguas Estrangeiras. I. Silva, Marta Cristina da, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Nº PROPP: 749.1122023.26-M

Nº PPG: 016/2023

AVALIAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu à apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Stricto sensu* e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

(A) **APROVADO (Conceito A)**

() **APROVADO CONDICIONALMENTE (Conceito B)**, mediante o atendimento das alterações sugeridas pela Banca Examinadora, constantes do campo Observações desta Ata.

() **REPROVADO (Conceito C)**, conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora

Novo título da Dissertação/Tese (só preencher no caso de mudança de título):

Observações da Banca Examinadora caso:

- O discente for Aprovado Condicionalmente
- Necessidade de anotações gerais sobre a dissertação/tese e sobre a defesa, as quais a banca julgue pertinentes.

A banca ocorreu de forma virtual. Todos os membros e a discente participaram da sessão de Defesa e a acompanharam na sua integralidade (Conforme Resolução nº 10/2022- CSPP).

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta.

INFORMAÇÕES

- Para fazer jus ao título de mestre(a)/doutor(a), a versão final da dissertação/tese, considerada Aprovada, devidamente conferida pela Secretaria do Programa de Pós-graduação, deverá ser tramitada para a PROPP, em Processo de Homologação de Dissertação/Tese, dentro do prazo de 90 dias a partir da data da defesa. Após a entrega dos dois exemplares definitivos, o processo deverá receber homologação e, então, ser encaminhado à CDARA.
- Esta Ata de Defesa é um documento padronizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Observações excepcionais feitas pela Banca Examinadora poderão ser registradas no campo disponível acima ou em documento anexo, desde que assinadas pelo(a) Presidente(a).
- Esta Ata de Defesa somente poderá ser utilizada como comprovante de titulação se apresentada junto à Certidão da Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos da UFJF (CDARA) atestando que o processo de confecção e registro do diploma está em andamento.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Cristina da Silva - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto
Universidade Estadual de Feira de Santana

Profa. Dra. Patrícia Nora de Souza Ribeiro
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 16 / 11 / 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Marta Cristina da Silva, Professor(a)**, em 02/12/2023, às 23:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patricia Nora de Souza Ribeiro, Professor(a)**, em 04/12/2023, às 09:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Úrsula Cunha Anecleto, Usuário Externo**, em 04/12/2023, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raniele Eveling de Rezende, Usuário Externo**, em 07/12/2023, às 09:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1578686** e o código CRC **A58707D2**.

Raniele Eveling de Rezende

Multiletramentos e Formação inicial de professores de línguas estrangeiras: reflexões sobre o processo de estágio

Dissertação
apresentada ao
Programa de Pós-
Graduação em
Linguística
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Mestre em
linguística. Área de
concentração:
linguística.

Aprovada em 01 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Cristina da Silva - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto
Universidade Estadual de Feira de Santana

Profa. Dra. Patrícia Nora de Souza Ribeiro
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 16/11/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Marta Cristina da Silva, Professor(a)**, em 02/12/2023, às 23:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patricia Nora de Souza Ribeiro, Professor(a)**, em 04/12/2023, às 09:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Úrsula Cunha Anacleto, Usuário Externo**, em 04/12/2023, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1578690** e o código CRC **35D28FC8**.

Dedico este trabalho a todos os
que ousam sonhar com uma
educação justa, igualitária e plural.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que em sua forma trina me capacitou e iluminou a cada passo da construção desta pesquisa e à Nossa Senhora por ser mãe cuidadosa e amorosa.

Agradeço à minha orientadora, professora Marta, pelo carinho, gentileza e compreensão, por ser parceira de troca, de escuta e de tantos ensinamentos.

Agradeço às professoras Úrsula e Patrícia por me acompanharem na construção deste trabalho desde a qualificação e se mostrarem abertas ao diálogo e ensino.

À minha mãe, minha maior companheira e incentivadora, agradeço por não me deixar desistir e sempre me encorajar a tentar mais e mais.

Ao meu pai, agradeço pelo incentivo e por se fazer presente mesmo diante das atribulações.

Ao meu amor, Edmar, agradeço por ser meu porto seguro e me mostrar sempre que sou capaz e que existe vida para além da academia.

Agradeço à minha família por compartilharem em cada almoço e em cada data comemorativa anseios por uma educação melhor e uma profissão docente mais valorizada. Em especial ao meu primo Dan, por partilhar leituras e teorias.

Agradeço aos amigos de vida que suportaram minha ausência, mas me viram caminhar em direção ao que sonhava: Carol, Danilo, Diulle, Letícia, Joice, Thais... obrigada por estarem sempre perto.

Aos amigos que a Faculdade de Letras e o PPG me proporcionaram, em especial: Aline Cristina, Ana Carolina Fontana, Bruna Carolina, João Paulo Reis, essa etapa não teria sido alcançada sem vocês.

Agradeço, de modo especial, à professora Raquel Fellet Lawall por abrir sua sala de aula para que essa pesquisa fosse realizada e à UFJF por ser minha casa durante tantos anos.

Agradeço ao PPG- Linguística e à CAPES pelos incentivos e apoio para a segurança em realizar esta pesquisa.

RESUMO

Questões relacionadas aos multiletramentos e à necessidade de incluí-los em práticas escolares têm-se mostrado parte constitutiva da vida em sociedade e das relações que a permeiam. Ao pensarmos na presença cada vez mais constante de textos multimodais em nossas práticas de letramento, muitas vezes propiciadas pelo acesso às TDIC, percebemos também mudanças em relação ao modo como a vida e o trabalho docente se constituem, mudanças que também afetam o processo de ensino e aprendizagem. Diante desse panorama, a presente dissertação tem por objetivo compreender em que medida a formação inicial de professores de Línguas Estrangeiras (LE) pode ser implicada por um mundo multiletrado, com grande presença de textos multimodais, focalizando principalmente o processo de estágio curricular. Para isso, o estudo tem como *lócus* de pesquisa duas disciplinas obrigatórias ao processo de estágio ofertadas por uma faculdade de Letras em uma Universidade Federal Brasileira. Participam desta pesquisa dez licenciandos em LE distintas que cursam as referidas disciplinas e realizam estágio concomitantemente. No âmbito da Linguística Aplicada e por meio de uma pesquisa qualitativa, temos como aporte teórico trabalhos sobre a inserção do professor nos espaços educacionais desde a formação inicial, o processo de estágio como espaço situado e os multiletramentos. Os resultados sinalizam a relevância de pensarmos em uma formação inicial que permita ao estagiário construir reflexões sobre um trabalho crítico com os multiletramentos em língua estrangeira, destacando-se os modos constitutivos de um texto e a possibilidade de construção de múltiplos sentidos a partir de seu caráter multimodal.

Palavras-chave: Multiletramentos. Formação Docente Inicial. Estágio Curricular. Línguas Estrangeiras.

ABSTRACT

Issues related to multiliteracies and the need to include them in school practices have proved to be a constitutive part of life in society and the relationships that permeate it. When we think about the increasingly constant presence of multimodal texts in our literacy practices, often enabled by access to Digital Information and Communication Technologies, we also notice changes in the way teachers' lives and work are structured, changes which also affect the teaching-learning process. Given this scenario, the aim of this study is to understand the extent to which the initial training of foreign language teachers can be impacted by a multi-literate world, mediated by multimodal texts, focusing mainly on the curricular internships. For this purpose, the locus of our study is two compulsory subjects for the internship process offered by a Languages department at a Brazilian Federal University. Ten different undergraduate students in Languages, who were studying these subjects and doing their internships at the same time, took part in this research. Within the framework of Applied Linguistics and by means of a qualitative study, we use as theoretical support works on the insertion of teachers in educational spaces from their initial training, on the internship process as a situated space and on multiliteracies. The results point to the importance of thinking about initial training that allows teachers in training to reflect and work critically with multiliteracies in foreign languages, highlighting the constitutive modes of a text and the possibility of building multiple meanings based on its multimodal character.

Keywords: Multiliteracies. Initial Teacher Training. Curricular Internship. Foreign Languages.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Jornal Francês de 21 de abril de 1929.....	22
Figura 2	–	Modos semióticos.....	37
Figura 3	–	Texto da Prova de Inglês do ENEM do ano de 2020.....	45
Figura 4	–	Texto da Prova de Espanhol do ENEM do ano de 2021.....	45
Figura 5	–	Texto da Prova de Espanhol do ENEM do ano de 2022.....	45

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Local de realização de estágio por parte dos licenciandos.....	81
Gráfico 2	–	Disciplinas que abordam de maneira explícita as TDIC e/ou textos de alta multimodalidade.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Novos letramentos, novos alunos, novos professores.....	55
Quadro 2	–	Fluxograma e pré-requisitos para <i>Estágio I</i> e disciplina de <i>Reflexões sobre Atuação em Espaços Educacionais em Língua Estrangeira I</i>	76
Quadro 3	–	Fluxograma e pré-requisitos para <i>Estágio II</i> e disciplina de <i>Reflexões sobre Atuação em Espaços Educacionais em Língua Estrangeira II</i>	77
Quadro 4	–	Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Espanhol.....	83
Quadro 5	–	Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Francês.....	83
Quadro 6	–	Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Inglês.....	83
Quadro 7	–	Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Italiano.....	84
Quadro 8	–	Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Formação Pedagógica e Estágio de Línguas Estrangeiras.....	85
Quadro 9	–	Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de oficinas ofertadas pelo DLEM.....	86
Quadro 10	–	Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Linguística, Português e formação pedagógica nessas áreas.....	88
Quadro 11	–	Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Estudos Literários, Literaturas em Português e formação pedagógica nessas áreas.....	88
Quadro 12	–	Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Línguas e Literaturas Clássicas e formação pedagógica nessas áreas.....	89

Quadro 13	– Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Oficinas ofertadas pelo DLET.....	89
Quadro 14	– Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Formação Teórico-Pedagógica e Estágios Supervisionados.....	90
Quadro 15	– Caracterização dos participantes que cursaram estágio I.....	95
Quadro 16	– Caracterização dos participantes que cursaram estágio II.....	96
Quadro 17	– Instrumentos para geração de dados.....	99
Quadro 18	– Análise de Entrevistas I.....	103
Quadro 19	– Análise de Diário de Bordo I.....	104
Quadro 20	– Análise de Relatos de Estágio I.....	105
Quadro 21	– Análise de Entrevistas II.....	108
Quadro 22	– Análise de Entrevistas III.....	110
Quadro 23	– Análise de Entrevistas IV.....	114
Quadro 24	– Análise de Diário de Bordo II.....	115
Quadro 25	– Análise de Relatos de Estágio II.....	116
Quadro 26	– Análise de Entrevistas V.....	119
Quadro 27	– Análise de Diário de Bordo III.....	120
Quadro 28	– Análise de Relatos de Estágio III.....	121
Quadro 29	– Análise de Entrevistas VI.....	124
Quadro 30	– Análise de Diário de Bordo III.....	127
Quadro 31	– Análise de Relatos de Estágio IV.....	128
Quadro 32	– Análise de Diário de Bordo IV.....	130
Quadro 33	– Análise de Relatos de Estágio V.....	131
Quadro 34	– Análise de Diário de Bordo V.....	131
Quadro 35	– Análise de Entrevistas VII.....	132
Quadro 36	– Análise de Relatos de Estágio V.....	134
Quadro 37	– Análise de Diário de Bordo VI.....	137
Quadro 38	– Análise de Entrevistas VIII.....	137
Quadro 39	– Análise de Entrevistas IX.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DLEM	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
DLET	Departamento de Letras
DEDU/FACED	Faculdade de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
L.A.	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
PPC	Projeto Pedagógico do Curso de Graduação
PPI	Programa Pedagógico Institucional
PU	Projeto de Universalização
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2	CAMINHOS HISTÓRICOS	19
2.1	HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL.....	19
2.2	METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL.....	29
2.3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE NO BRASIL - UMA VISÃO HISTÓRICA.....	34
3	OS MULTILETRAMENTOS E AS NECESSIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	38
3.1	MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE.....	38
3.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O MUNDO MULTILETRADO.....	51
3.3	BNCC E MULTILETRAMENTOS.....	59
4	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE E O ESTÁGIO.....	65
4.1	REGULAMENTAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO.....	65
4.2	O ESTÁGIO PARA ALÉM DOS DOCUMENTOS.....	70
5	O LÓCUS DE ANÁLISE.....	77
5.1	CARACTERIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS FOCALIZADAS E DO ESTÁGIO NA INSTITUIÇÃO ANALISADA.....	77
5.2	A ESTRUTURA CURRICULAR DAS LICENCIATURAS EM LE E A PRESENÇA DOS MULTILETRAMENTOS E DAS TDIC.....	83
6	METODOLOGIA.....	94
6.1	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	94
6.2	LÓCUS DE PESQUISA E PARTICIPANTES.....	95
6.3	INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS.....	98
7	ANÁLISE DE DADOS.....	103
7.1	OS PARTICIPANTES E SUA FORMAÇÃO.....	103
7.2	O TRABALHO COM OS MÚLTIPLOS MODOS CONSTRUTORES DE SENTIDO	113
7.3	O PODER SEMIÓTICO E O ACESSO A TEXTOS MULTIMODAIS	125
7.4	O ESTAGIÁRIO COMO AGENTE DE MULTILETRAMENTOS	131

8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
	REFERÊNCIAS.....	148
	ANEXO A - Habilidades trazidas pela BNCC.....	157
	ANEXO B - Roteiro de Entrevistas semiestruturadas.....	167
	ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e esclarecido.....	169
	ANEXO D - Parecer Consubstanciado nº 5.603.625 do CEP.....	170

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O período pandêmico, iniciado no ano de 2020, e as mudanças por ele despertadas afetaram a vida de grande parte da sociedade brasileira. Em termos de mudanças no escopo de trabalho, a vida docente também foi alterada. Professores se viram em uma espécie de redoma tecnológica, na qual precisavam lidar com um alto volume de informações sobre o uso de novas interfaces e ferramentas ancoradas nas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), tendo que valer-se delas próprias como subsídio de ensino.

Embora essas mudanças tenham tomado corpo e destaque ao necessitarmos das TDIC como própria interface da sala de aula, muitas questões já estavam em discussão e estudos já apontavam para a necessidade de se pensar sobre como professores utilizavam as TDIC como parte constitutiva da linguagem e da sociedade, e não só como uma ferramenta para transpor conhecimentos. Já buscava-se compreender em que medida a sociedade precisava se multiletrar diante de textos altamente multimodais e de demandas tecnológicas cada vez mais recentes e como a escola se integrava nesse processo.

Enquanto professora de LE, tendo minhas primeiras inserções em sala de aula, como docente, no período pandêmico e utilizando das TDIC para construção do processo de ensino e aprendizagem, muitos dos questionamentos acima foram evocados por mim mesma. E diante deles, a importância do estágio como campo de preparação se tornou evidente, não só como prática, mas como transposição de conhecimentos entre teoria e prática. É a partir dessa experiência pessoal, e desse panorama geral, no qual nos encontramos enquanto sociedade, que a presente pesquisa se desenvolveu.

A partir disso, definimos como objetivo geral deste trabalho a necessidade de compreender em que medida a formação inicial de professores de Línguas Estrangeiras (LE) pode ser implicada por um mundo multiletrado, com grande presença de textos multimodais, focalizando principalmente o processo de estágio curricular, num curso de Licenciatura em Letras de uma Universidade Federal.

Diante desse objetivo macro, estabelecemos também alguns objetivos

específicos para que possamos desenvolver este trabalho, sendo eles: i) analisar como os multiletramentos e a multimodalidade são percebidos e trabalhados pelos futuros professores em suas propostas de intervenção didática nos estágios; ii) investigar como os licenciandos usam esses recursos e como refletem sobre os multiletramentos, enquanto estudantes, estagiários e futuros professores, pensando-se no contínuo teoria-prática ao longo da graduação.

Esses objetivos nos ajudam a situar a pesquisa aqui apresentada, reforçando seu constante diálogo entre formação docente e mundo multiletrado. Defendemos que a importância deste trabalho se constrói justamente nessa interseção, pois é através da formação inicial que o docente compõe seu arcabouço teórico, e no momento do estágio o coloca em prática pela primeira vez, podendo (ou não) pensar de maneira situada no mundo globalizado e altamente tecnológico da contemporaneidade.

Alinhamos-nos a Moita Lopes (2006, p. 23) que argumenta que trabalhos em Linguística Aplicada devem estar voltados para “as práticas sociais”, de modo a demonstrar relevância para a sociedade. Dessa forma, assumimos que nossa pesquisa se enquadra nessa vertente, pois apresenta demandas que se mantêm constantes e atuais na sociedade, como o ensino e aprendizagem de LE, a formação docente, a evolução tecnológica, os multiletramentos e os textos multimodais. Consideramos que este trabalho possa contribuir de maneira local para a formação inicial de licenciandos em Letras-Línguas Estrangeiras da Universidade pesquisada, mas que também possa servir de base para a análise e compreensão de outros cenários de formação.

Desse modo, para que essa pesquisa seja efetivada, tomaremos como campo de estudo e investigação as licenciaturas em LE ofertadas por uma Faculdade de Letras de uma Universidade Federal¹, na qual, a partir da efetiva implementação do PPC no ano de 2020, as seguintes licenciaturas em LE passaram a ser ofertadas: Espanhol e respectivas Literaturas (turno noturno); Inglês e respectivas Literaturas (turno integral); Português-Francês e respectivas Literaturas (turno integral); Português- Italiano e respectivas

¹ O nome da instituição foi omitido a fim de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa.

Literaturas (turno integral); Português-Línguas Clássicas e respectivas Literaturas (turno integral).

Seguindo como parâmetro a mesma instituição, tomamos como base a regulamentação do estágio propiciada pela Coordenação de Estágios, vinculada à Pró-reitoria de Graduação, os quais devem ocupar 400h dentro da carga horária total prevista para a formação docente em uma habilitação única e 800h em uma habilitação dupla, cursados ao longo de dois semestres letivos. Essa oferta dos estágios supervisionados e acompanhamento dos estudantes em Língua Portuguesa são oferecidos pela Faculdade de Educação, já os estágios em línguas estrangeiras modernas e clássicas são ofertados pela própria faculdade de Letras, sendo esses últimos nosso objeto de análise.

Todo processo de estágio é efetivado através do cumprimento das horas *in loco* em uma instituição educacional, além da matrícula e aprovação em duas disciplinas: - Reflexões sobre a atuação em espaços escolares I e II - disciplinas essas que atuam na orientação dos estudantes para que as atividades práticas possam ser desenvolvidas e que foram acompanhadas durante essa pesquisa. Destacam-se como ações referentes à carga horária prática do estágio: “(a) observação; (b) elaboração de materiais; c) participação de reuniões pedagógicas na escola; e (d) regência” (PPC da instituição, 2020, p.47).

Essas atividades podem ser realizadas no Colégio de Aplicação da própria universidade, em instituições públicas e/ou privadas conveniadas, ou ainda em atividades de extensão na Educação Superior, onde se realiza o processo de equiparação. Esse processo de equiparação ocorre mediante à inserção do licenciando em atividades de caráter didático-pedagógico compatíveis com a docência, atividades essas que devem ser avaliadas e aprovadas pela Coordenação de Estágios da referida Faculdade de Letras. Enquadram-se como participantes desta pesquisa dez licenciandos, que se prontificaram a participar e cursavam alguma das licenciaturas descritas acima, realizando o processo de estágio no segundo semestre do ano de 2022.

Essas questões de cunho burocrático que permitem aos estudantes efetivarem seu estágio são aqui pensadas para que analisemos como essa primeira inserção do futuro docente ocorre em sala de aula, questionando-se a importância e a utilização de práticas multiletradas e principalmente a de textos

com alta presença de multimodalidade em LE.

Consideramos essa demanda uma necessidade atual, pois sabemos das transformações ocorridas no mundo nas últimas décadas com o avanço das TDIC e que com elas se manifestam novas formas de ser, de se informar, de aprender e de se comunicar, além de uma diminuição nas distâncias entre povos e culturas que se encontram distantes geograficamente e se comunicam em outras línguas. Porém, esta realidade ainda não ocorre de maneira hegemônica, já que devido a fatores de infraestrutura, condições sociais, culturais e financeiras, grande parcela da sociedade se encontra sem acesso a recursos relacionados às TDIC.

Esse cenário nos leva a questionar e defender a necessidade de pensar uma educação voltada aos multiletramentos, que auxilie nesse desenvolvimento e acesso, em nosso caso, focando nos futuros professores que estarão em sala de aula nos próximos anos. Posto isto, apresentamos a seguinte questão de pesquisa como eixo norteador deste trabalho: Como o estágio, enquanto espaço/ tempo simulado, pode atuar para uma formação de professores de LE voltada aos multiletramentos?

Diante dessa pergunta e do cenário apresentado, construímos o presente trabalho da seguinte maneira: no segundo capítulo propomos um panorama histórico, que englobe o ensino de LE no Brasil, as metodologias adotadas ao longo dos anos e a formação específica dos professores de LE. Em todo esse perpasso buscaremos compreender como os recursos tecnológicos e multimodais atrelados às épocas eram pensados.

Nosso terceiro capítulo está voltado aos multiletramentos e às necessidades de ensino e aprendizagem inerentes a nossa sociedade, nele apresentaremos o percurso dos estudos multiletramentos, evidenciando, a formação docente em um mundo multiletrado e a BNCC como documento regulador que abrange concepções teóricas e metodológicas sobre os multiletramentos.

No capítulo quatro vamos apresentar e discutir algumas concepções de estágio, tanto aquelas regulamentadas por documentos e leis, como aquelas pensadas para a formação.

O capítulo cinco estará dedicado a apresentar e investigar o *lócus* de pesquisa, descrevendo as disciplinas acompanhadas e analisando o currículo

adotado pela instituição pesquisada, buscando pontos de aproximação com a teoria defendida.

No sexto capítulo apresentaremos como nossa metodologia de pesquisa foi construída em um viés qualitativo, quem são os participantes da pesquisa e quais instrumentos utilizamos. Em seguida, no sétimo capítulo, apresentaremos os dados gerados e as análises elaboradas e terminaremos apresentando algumas considerações finais sobre o estudo aqui desenvolvido.

2 CAMINHOS HISTÓRICOS

Iniciamos este trabalho propondo uma seção que perpassasse alguns pontos históricos que nos ajudam a embasar esta pesquisa e analisar o panorama atual que vivenciamos. Consideramos que, ao depreender uma compreensão histórica sobre as LE no Brasil, as metodologias para seu ensino e a formação de professores que as ensinam, podemos vivenciar melhor o presente e estabelecer relações e conceitualizações baseadas em movimentos que já figuraram em nossa sociedade.

Portanto, nas subseções seguintes, nos dedicaremos a traçar um panorama que envolva três pontos caros à nossa pesquisa construídos historicamente. Primeiro, analisaremos, sob a ótica de alguns documentos e legislações, o ensino e aprendizagem de LE no Brasil e suas mudanças ao longo dos anos. Em seguida, nos dedicaremos às metodologias existentes para este ensino e, por fim, iremos nos pautar na formação docente do professor de LE.

Esses caminhos históricos nos permitirão visualizar como tais fundamentos legais e metodológicos, e o possível uso de recursos multissemióticos utilizados em cada época, podem figurar ainda hoje nas inserções dos futuros professores em sala de aula. Além disso, esperamos compreender como os estágios podem ser oferecidos e realizados de acordo com a língua estrangeira cursada e qual seu espaço no ambiente escolar.

2.1 HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

O ensino de LE no Brasil muitas vezes esteve atrelado às concepções educacionais e políticas vigentes em cada época e/ou governo. A decisão sobre qual língua ensinar e de qual modo ensinar está embasada por leis e diretrizes desde a chegada da Família Real Portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808. Chagas (1979) e Leffa (1999) apresentam um percurso histórico panorâmico sobre o ensino de LE no Brasil, recorrido esse no qual nos baseamos para discussão neste capítulo, dando ênfase aos métodos adotados, à eleição das LE a serem ensinadas em cada momento, e ao possível uso de

recursos multissemióticos utilizados.

Os primeiros registros históricos demonstram que a própria língua portuguesa era ensinada como estrangeira aos povos originários e os métodos² para seu ensino e aprendizagem estavam embasados na leitura, escrita, soletração e principalmente nas rezas e orações, já que o objetivo primordial era catequizar os povos indígenas. Ao receber o status de língua oficial em 1758, a língua portuguesa passou a figurar como única língua brasileira e o Alvará³ de 28 de Junho de 1759 determinou o ensino da Gramática Latina e Grega como LE a serem ensinadas, agora em métodos que tinham como base a tradução de obras literárias.

Com a chegada da família imperial ao Brasil em 1808, as necessidades econômicas e culturais da época fizeram com que as línguas inglesa e francesa fossem acrescentadas ao currículo escolar. Tal decisão se encontrava atrelada à demanda que agora cabia à educação brasileira: permitir que a elite que se formava com a chegada da coroa tivesse acesso a um ensino com vestígios eurocêntricos. De acordo com Day e Sevedra (2015), esse é um resquício que carregamos até os dias atuais: perpetuar o ensino de LE como pertencente a uma elite:

Destinada à educação de nobres e famílias abastadas, a LE perpetuou-se em nosso imaginário (inclusive e principalmente, dos gestores) como um tipo de conhecimento destinado a alguns poucos privilegiados, ou seja, aos filhos homens de ricos nobres, que, para ter acesso à educação, precisavam inicialmente ler em latim e grego e, posteriormente, ler e escrever em francês ou alemão para dar prosseguimento aos seus estudos em terras europeias (Day; Savedra, 2015, p. 562-563).

Nos períodos que se seguem, algumas reformas referentes ao ensino de LE foram aprovadas e conseqüentemente alteraram os currículos e os espaços para seu ensino e aprendizagem. A Reforma Homem de Melo (1881), última reforma do império, por exemplo, apontava para a presença das línguas clássicas, mas também das modernas em um equilíbrio de carga horária nas

² Trataremos do uso do termo “método” na seção 2.2 deste capítulo.

³ As leis e diretrizes apresentadas neste trabalho podem ser consultadas na íntegra através da Biblioteca Digital do Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/discover>.

escolas.

Apesar das reformas e mudanças, até esse momento, o método adotado não havia sofrido alterações, e as atividades ainda consistiam na análise gramatical e na tradução de textos literários, o que é compreendido como emprego do método de gramática-tradução. De maneira geral, esse método tinha como objetivo permitir aos alunos a leitura de textos literários e o domínio de uma gramática normativa, baseada em regras e exemplos. Pouco se trata sobre a utilização de recursos imagéticos, ou como esses eram pensados na composição tradutória durante esse processo de ensino.

Após o período imperial, com a Proclamação da República em 1889, um novo período político instaurou-se no Brasil. Em relação ao ensino de LE, várias reformas alteraram o quadro curricular que essas ocupavam, tendendo sempre a uma menor valorização e a uma menor carga horária dessas no ambiente escolar.

Após a primeira república, a nova realidade brasileira, advinda da chamada Era Vargas, teve consequências diretas na educação e no ensino de LE. A reforma Francisco de Campos, ocorrida neste período, afirmava a predominância das línguas modernas (francês, inglês e alemão) em relação às línguas clássicas, uma grande mudança no panorama até então vivenciado.

Outra mudança advinda dessa reforma dizia respeito às orientações didáticas que passaram a introduzir oficialmente uma metodologia para o ensino de LE - o método direto, que se caracterizava por uma proposta muito diferente da que vigorava até o momento. Em sua metodologia evitava-se o uso da língua materna, valorizando a linguagem oral, em um ensino baseado na própria língua de aprendizagem.

Neste período, destaca-se a contribuição do Professor Carneiro Leão, que a partir de uma experiência no Colégio Pedro II, com o método direto, desenvolveu um documento com instruções para sua aplicação em sala de aula. Dentre os 33 artigos propostos pelo documento, salientamos os evidenciados por Leffa (1999):

A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever.

O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula. • O significado das palavras deve ser transmitido

não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.

As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.

A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país (Leão, 1935 *apud* Leffa, 1999, p.8).

Destacamos aqui dois trechos desse documento que apontam para uma primeira menção a recursos que saem da tradução e incluem inserções para além dos grafemas. Ao salientar que neste método: “O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real” (*op.cit.*), o uso de ilustrações aparece como um recurso multissemiótico de grande valia. Notamos aqui que a inserção de ilustrações aparece como uma tecnologia possível à época. Ao passo que o método direto não permitia a tradução interlingual, o uso dos recursos modais ganha espaço, uma prática comum e presente até os dias atuais nas aulas de LE. Ao pensarmos no ensino e aprendizagem de LE, podemos notar em manuais, livros didáticos e outros recursos, muitos momentos em que a tradução interlingual passa a ser substituída por uma imagem que representa o equivalente a ela no mundo, principalmente no que diz respeito ao ensino de vocabulário.

O segundo trecho destacado: “jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país” (*op.cit.*), demonstra que, apesar de o objetivo ser uma imersão do aluno no idioma através de textos reais, a presença de imagens, diferentes fontes e cores começa a figurar através desses textos, recursos que auxiliavam na compreensão do idioma, como podemos perceber na figura abaixo.

Figura 1 - Jornal Francês de 21 de abril de 1929



Fonte: Journal de Naissance. (2023).

Tais determinações, advindas da Era Vargas, permaneceram até a promulgação de Decretos-lei denominados como Leis Orgânicas do Ensino em 1942. Dentre esses decretos, grandes mudanças foram estabelecidas no ensino secundário que passou a ser organizado em dois ciclos: ginásio, de quatro anos, e colegial, de três anos. No ginásio, o latim, o francês e o inglês passaram a ser de caráter obrigatório. Já no colegial, o francês ocupava um ano de estudos e o inglês e o espanhol, agora incluído, dois anos.

Em relação ao método, esses decretos orientavam a utilização do método direto com um viés essencialmente prático, que desse conta não só da compreensão da língua, mas da formação do cidadão. A Portaria Ministerial n.º 114, de 29 de janeiro de 1943, determinava três pontos a serem seguidos: a) a aquisição efetiva da língua, englobando leitura, escrita, fala e escuta; b) o conhecimento cultural da civilização que utiliza aquela língua e c) a formação da mentalidade dos alunos, em relação a outros povos e ideias. Ainda se determinava que a leitura deveria ser precedida da oralidade, através de livros preferencialmente ilustrados.

O uso de ilustrações volta a se fazer presente nesta portaria. Aqui percebemos que ela aparece de maneira integrada à leitura, fazendo parte do texto em si, e não mais como um recurso visual para aquisição de vocabulário, como era no período anterior.

O próximo marco histórico educacional se deu após a formulação e publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961. Nesta publicação ficou definido que as deliberações sobre o ensino de LE seriam de responsabilidade dos estados. Essa falta de obrigatoriedade de uma LE a ser ensinada e a decisão a cargo dos estados apontou de maneira contraditória para o movimento mundial que passava a ser adotado por outros países, no qual se estabelecia uma importância econômica e cultural do ensino de inglês após a Segunda Guerra Mundial, parâmetro que foi suprimido por muitos estados brasileiros.

Essa versão da LDB foi seguida por outra, publicada menos de 10 anos depois, em 1971, na qual se reforçava o caráter não obrigatório do ensino de LE na educação básica. Essa visão defendida pelas LDB de 1961 e 1971 pode ser considerada como um retrocesso para o ensino de LE, retrocesso esse que ajudou a perpetuar estigmas e crenças sobre a aprendizagem de LE nos dias atuais. Já que as escolas não tinham a obrigação de ofertar uma LE, muitos alunos passaram pela educação básica sem ao menos ter contato com outra língua, o que também impulsionou a aprendizagem em cursos livres de idiomas, possibilitando que a segregação social dos que podem ou não estudar uma LE estivesse atrelada às condições financeiras.

O período histórico que se segue é marcado pela alternância de militares no governo até a instauração da nova república no Brasil, o que garantiu um novo olhar também ao ensino de LE. Uma nova LDB (Lei nº 9.394) foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, e é ela que se encontra em vigor até os dias atuais, salvo alterações. Portanto, regulamenta-se um modelo muito próximo ao encontrado atualmente: passa-se a estruturar a educação básica em dois ciclos, fundamental e médio, e fica determinada a inclusão de ao menos uma LE a partir da quinta série, atual 6º ano:

na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, doravante LE, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Brasil, 1996, n.p.).

Para o Ensino Médio, delimita-se a inclusão de: “uma LE moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em

caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (Brasil, 1996, p. n.p). Em ambos os ciclos, a ideia de um método único de ensino é substituída por uma flexibilidade curricular que se baseie em um pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Em complementação à LDB de 1996, publicam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental – 1998 - e médio – 2000. Esse documento de caráter transversal seguia os pressupostos da LDB em relação à inserção das línguas e recomendava um ensino pautado em um enfoque sociointeracional, no qual o ensino de leitura tivesse ênfase em relação às outras habilidades. Essa visão sociointeracional da linguagem, é considerada um avanço em relação aos documentos anteriores, pois pauta-se em uma concepção de linguagem que incluía também o visual, em uma construção em que se pense o enunciado em suas condições de produção: “O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado” (Brasil, 1998, p. 27).

Apesar de seguir a máxima proposta pela LDB-1996, de que a escolha da LE ficaria a cargo da comunidade escolar, o documento ressalta a hegemonia da língua inglesa e a importância de sua aprendizagem no contexto global, não só para trocas internacionais, mas também para desconstrução da visão de supremacia que muitas vezes o ensino dessa língua ocupa.

Além dessas orientações, os PCN, enquanto documento regulador, já apresentavam as primeiras inserções das TDIC na sala de aula de LE, tanto em sua versão voltada ao ensino fundamental, como ao ensino médio, por exemplo: “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (Brasil, 1998, p. 8) e “A tecnologia moderna propicia entrar em contato com os mais variados pontos do mundo, assim como conhecer os fatos praticamente no mesmo instante em que eles se produzem.” (Brasil, 2000, p. 30). O documento também nos exemplifica que essa abertura tecnológica permite ao professor o uso de recursos advindos de diversas fontes para além do verbal: “A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis” (Brasil, 2000, p. 12).

No âmbito das habilidades comunicativas a serem desenvolvidas na sala

de LE, os PCN para o Ensino Fundamental destacam a “compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas” (Brasil, 1998, p.83). As modalidades para além do não verbal servem de apoio ao ensino, não sendo amalgamadas a ele, e os elementos icônicos e ilustrativos seguem, de maneira figurativa, como nas reformas anteriores.

Para o Ensino Médio, o não verbal também ocupa um lugar pormenorizado: “Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura” (Brasil, 2000, p.32). Ao utilizar o não verbal apenas como apoio para a compensação de falhas e uma espécie de muleta para a comunicação, perde-se sua potencialidade enquanto elemento composicional de um texto em LE.

Voltando à oferta das LE a serem ensinadas na Educação Básica, em 2005, a Lei nº 11.161 é promulgada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nela determina-se em seu artigo primeiro: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (Brasil, 2005).

A implantação dessa lei garantia que, além da oferta de uma LE escolhida pela comunidade, como determinado pela LDB de 1996, a língua espanhola fosse ofertada de maneira facultativa e complementar no Ensino Médio, o que se justificava devido a motivos políticos, geográficos e econômicos. Junto a essa mudança, o Ministério da Educação publicou, em 2006, um novo documento, chamado Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que buscava suprir lacunas deixadas pelos PCN, de modo a aprofundar temas e propostas para os três anos do ensino médio.

Nesse documento passam a ser discutidos e implementados os conceitos de letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto, não mencionados antes nos PCN (devido à situação tempo-espço), destacando-os como um dos objetivos do ensino de LE: “introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias⁴ (letramentos, multiletramentos,

⁴ Embora o documento se refira ao termo “Novas Tecnologias”, neste trabalho, alinhados à perspectiva dos multiletramentos, defendemos e utilizamos o conceito de TDIC, por

multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas” (BRASIL, 2006, p. 87).

Essa primeira menção nos faz refletir sobre a recente inserção desses conceitos de maneira oficial nos documentos que se referem ao ensino de LE, dando espaço à pluralidade de linguagens, culturas e mídias, de modo não antes mencionado. Exatamente por figurar como primeira alusão, alguns temas podem ser problematizados e reavaliados. A visão expressa no trecho acima, por exemplo, inclui os letramentos, os multiletramentos, a multimodalidade e o hipertexto dentro do escopo das TDIC, ignorando sua presença em outras perspectivas; por exemplo, ao tratarmos do livro didático, recurso que prototipicamente não faz parte das chamadas TDIC, ignora-se a presença dos recursos multimodais que o compõem. Ao considerarmos que todo texto é multimodal (construto teórico que defenderemos no terceiro capítulo desta dissertação), não necessariamente incluímos as TDIC em sua composição.

Apesar dos avanços proporcionados pela LDB de 1996, pelos PCN e pelas OCEM, muitas das políticas propostas ainda ficavam no campo legal, sem de fato terem condições de chegar à sala de aula da educação básica. Um exemplo dessa defasagem se dá na implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que teve sua criação em 2003, mas somente foi aprovado para as LE em 2009, chegando às escolas em 2010, para a primeira utilização em 2011.

A garantia de acesso a livros didáticos assegurada pelo PNLD pode permitir que alunos, principalmente de escolas públicas, tenham acesso a textos multimodais com maior facilidade, já que recursos de impressão colorida e projetores ainda estão distantes de algumas realidades escolares.

A manutenção do inglês e a oferta do espanhol, pautados pelos documentos supracitados se manteve até o ano de 2017, no qual a lei nº 11.161 foi alterada juntamente com o Art. 26 – § 5º da LDB de 1996 e a determinação de uma LE à escolha da comunidade foi substituída pela obrigatoriedade do ensino de Inglês. A Lei nº 13.415 passou a instituir a obrigatoriedade do Inglês no currículo a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, constando agora da seguinte forma: “§ 5º No currículo do ensino

compreender que essas reverberam novos gêneros e interfaces e fazem parte de nossas construções de linguagem cotidianas.

fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (Brasil, 2017, n.p.), assim como para o ensino médio, através da chamada Reforma do Ensino Médio, ratificada pela mesma lei supracitada:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017, n.p.).

Esta lei é a que vigora até os dias atuais, e suas consequências estão em permanente desdobramento e refletem na formação docente e nos campos em que os estagiários podem realizar suas práticas. Em relação aos educandos, essa lei omite a diversidade regional brasileira, na qual, por motivos fronteiriços, se faz necessária uma aprendizagem de espanhol ou francês, além da exclusão de comunidades que têm em suas bases línguas de herança, como o alemão ou italiano.

Esse panorama se mantém na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), documento de caráter normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver na Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). No corpo do documento o termo ensino de LE é também definido como “Ensino de Inglês”, que passa a ser visto como língua franca a ser ensinada.

Por estar em vigor até o presente momento, a BNCC subsidiará algumas de nossas discussões ao longo deste trabalho, principalmente no que concerne aos trabalhos com os multiletramentos e as TDIC, portanto, veremos mais sobre suas disposições no capítulo 3.

Ao propor esse perpasso histórico podemos salientar alguns pontos que convergem diretamente com este trabalho: i) As determinações legais sobre as LE a serem ensinadas apontarão de maneira direta sobre a forma como o estágio será realizado e sobre a futura inserção deste profissional no campo de trabalho; ii) A concepção elitista sobre o ensino e aprendizagem de LE que se apresenta na época imperial segue até os dias atuais, e nos permite perceber que, no imaginário popular, saber uma língua estrangeira e acessá-la através de instituições educacionais ainda representa um status social (Rajagopalan,

2003); iii) A inserção das TDIC e dos recursos visuais atrelados ao ensino de LE ocorreu, durante muitos anos, de maneira tímida, se intensificando através dos PCN e das OCEM, nos quais já se apresentava uma visão ampliada, em que a tecnologia é apontada também como uma encurtadora de distâncias e acessos, nas quais as LE e as culturas de seus falantes se tornam mais próximas (Paiva, 2014).

Na próxima seção ampliaremos esses pontos e aprofundaremos nossa discussão sobre os métodos de ensino de LE utilizados ao longo da história brasileira. Nela, abriremos nosso escopo para além da educação básica, refletindo sobre as metodologias utilizadas em outros campos de ensino.

2.2 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Como visto no capítulo anterior, decisões políticas fundamentaram e fundamentam o ensino de LE no Brasil. O panorama apresentado nos leva a refletir sobre como escolas e professores, muitas vezes, adequaram suas metodologias e propostas pelo que vigorava em lei. Porém, para além da educação básica e do que regulamentam os documentos oficiais, outras metodologias foram adotadas para o ensino de LE, principalmente em cursos livres.

Neste capítulo, pretendemos traçar um panorama histórico sobre as metodologias para o ensino de línguas estrangeiras utilizadas no Brasil. Consideramos que a compreensão do percurso histórico vivenciado nos permitirá avaliar como as concepções metodológicas construídas ao longo dos anos se fazem presentes em práticas atuais, principalmente as relatadas pelos estagiários.

Sabe-se que o ensino de LE desponta como um ensino elitizado, como afirma Pagel (2002, p.23): “o domínio de línguas estrangeiras sempre foi privilégio da elite e da classe dominante”, visão sustentada também por Rajagopalan (2003, p. 65), que afirma que “a língua estrangeira sempre representou prestígio”. Essa visão de prestígio das LE afeta diretamente o trabalho do futuro professor, que, além de desmistificar conceitos, deve ser capaz de construir um processo de ensino e aprendizagem efetivo que permita

ao seu aluno aprender uma LE e conhecer novas culturas.

Essa visão elitizada fez com que, desde a década de 1930, o Brasil começasse a vivenciar a oferta de cursos livres, impulsionados em 1934 pela Embaixada Britânica na criação da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Apesar da existência dos cursos livres desde essa época, Schütz (2016) destaca a década de 1960 como o despoite dos cursos livres no Brasil, segundo o autor, a proliferação dos cursos em redes de franquia e com propósito comercial teria se firmado nesse período.

Essa abertura do ensino para além do ambiente escolar repercute na formação docente, que passa a contar com outros campos de trabalho, com objetivos e propósitos diferentes segundo cada instância. Esses objetivos distintos nos levam a pensar em como o ensino pode ser desenvolvido de diversas maneiras, através de metodologias distintas que se modificam ao longo dos anos e segundo as vertentes adotadas.

De acordo com Leffa, as metodologias adotadas para o ensino de LE no Brasil seriam “um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios” (Leffa, 1999, p.2). Portanto, muitos dos métodos aqui apresentados aparecem em maior ou menor medida em espaços temporais distintos, tendo em cada um deles um foco diferenciado em relação às abordagens, concepções teóricas e ao destaque que davam a determinadas destrezas linguísticas.

Não nos interessa aqui advogar sobre a eficácia de cada método, mas sim construir um percurso histórico para que possamos compreender as relações estabelecidas no presente, principalmente no que diz respeito à multimodalidade e ao uso das TDIC, relacionando-as à formação docente.

Para começar nosso percurso histórico há que se construir uma diferenciação sobre os conceitos de método e abordagem. Leffa (1988) confere a responsabilidade dessa diferenciação ao uso indiscriminado da palavra “método”, que ocorreu durante muitos anos. De acordo com o autor, a abordagem pode ser compreendida como um conjunto de pressupostos: “Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” (Leffa, 1988, p.2); já o método “tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem” (Leffa, 1988, p.2).

Na mesma linha, para Lewis (1993), a abordagem está relacionada com aquilo que se ensina, do modo como se ensina e do porquê se ensina; já o método seria a maneira como se coloca a abordagem em prática.

Richards e Rodgers (1994, *apud* Oliveira, 2014) concebem a distinção de maneira distinta, definindo o método como aquilo que se relaciona à estruturação de um curso envolvendo os materiais didáticos, o planejamento das aulas e as avaliações, e a abordagem como aquela que abrange o componente teórico que subsidia a prática.

De modo diferente ao apresentado pelos autores supracitados, Kumaravadivelu (2001) propõe uma diferenciação entre os termos método e metodologias, segundo a qual, o método estaria no campo teórico, e a metodologia estaria relacionada à prática desenvolvida em sala de aula.

Compreendendo essas distinções, começamos nosso percurso pelo, já apresentado, Método de Gramática e Tradução, no qual os alunos eram levados a construir traduções e aprender essencialmente a gramática da língua estudada. As habilidades mais importantes eram a leitura e a escrita, e a aprendizagem aparecia subsidiada por obras literárias e estruturas gramaticais, que os alunos deveriam dominar. A seguir, o Método Direto obteve destaque no cenário brasileiro. Nele o ensino de uma língua se dava através da própria língua, sem intervenção de traduções e a habilidade de destaque era a oralidade.

A partir dos anos 50 as pesquisas sobre ensino de línguas passaram a obter reconhecimento, sendo impulsionados pelos estudos behavioristas de Skinner na área psicológica e pelo estruturalismo de Saussure na área linguística. Essas correntes deram suporte à criação do Método Audiolingual, que se baseava no condicionamento, no qual uma língua poderia ser aprendida através de estímulos e respostas gerados por imitação, repetição e memorização.

Outro método de grande representatividade foi introduzido pelo pesquisador egípcio Caleb Gattegno e ficou conhecido como *Silent Way*. Como sugerido pelo nome, o professor deveria ficar em silêncio a maior parte do tempo, utilizando-se de recursos não orais (bastões coloridos, cartazes de apoio, imagens etc.) para auxiliar na aprendizagem que deveria ser conduzida pelo aluno.

Os estudos da linguística e da psicologia continuaram avançando com o decorrer dos anos e, entre as décadas de 70 e 80 novas teorias começaram a surgir. Através dos pressupostos apresentados por Piaget e Vygotsky, passou-se a postular que o conhecimento só poderia ser construído em ambientes de interação social naturais, de modo que cada aluno construiria seu aprendizado em um processo baseado em experiências internas e externas.

Somam-se a esses os estudos de Noam Chomsky, que vão contra o paradigma que estava vigente até o momento, em que se passa a conceber a língua não mais como uma atividade memorizada, mas sim como um mecanismo inato. Esses estudos inspiraram metodologias baseadas na comunicação e participação ativa do aluno na construção da aprendizagem.

No fim dos anos 70 surge a Abordagem Comunicativa, defendendo a utilização da língua em situações reais de uso para além da sala de aula em atividades que desenvolvam o interesse e a necessidade dos alunos. Nesse sentido, elementos culturais passam a fazer parte dos conteúdos abordados como parte constitutiva da aprendizagem de uma língua. Busca-se um trabalho com as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, oralidade e escuta) de modo a efetivar a comunicação através de situações reais e materiais autênticos.

Muitos desses métodos coexistiram por distintas épocas e foram (alguns ainda são) utilizados por diversas escolas e cursos de idiomas. Essa protuberância de metodologias levou teóricos e estudiosos a se perguntarem quais dos métodos empregados teriam melhor eficácia e a que tal eficácia estaria relacionada, já que muitos métodos foram apenas prescritos e sua aplicabilidade se encontrava fora de diversas realidades.

Essas idiosincrasias de cada comunidade e a forma como cada método deveria ser adaptado de acordo com elas levaram ao que é conhecido hoje como Pós-método (Kumaravadivelu, 2003, 2006):

O uso do método como princípio organizador para o ensino e aprendizagem de línguas é lamentável, uma vez que um método pode ser considerado inadequado e limitado para explicar satisfatoriamente a complexidade da aprendizagem e do ensino de línguas. Ao nos concentrarmos excessivamente no método, ignoramos vários outros fatores que governam os processos e práticas da sala de aula – fatores como o processo

cognitivo do professor, a percepção do aluno, as necessidades sociais, os contextos culturais, os imperativos econômicos e as restrições institucionais, todos os quais estão intrinsecamente conectados. Cada um desses fatores molda e remodela o conteúdo e o caráter da aprendizagem e do ensino de línguas (Kumaravadivelu, 2006, p. 165, tradução minha⁵).

A perspectiva do Pós-método seria considerada como uma “alternativa ao método ao invés de um método alternativo” (Kumaravadivelu, 2003, p. 32-33). Assim, o professor atuaria como um pesquisador da própria prática e da sala de aula, levando em conta as necessidades locais de seus alunos para assim teorizar sobre a prática.

Esse olhar sobre a realidade local dos alunos e sobre a própria prática docente permite ao professor desenvolver estratégias que se adequem a cada situação. Essa perspectiva pode ser pensada se olharmos para as necessidades do ensino e aprendizagem na era das TDIC, na qual a sociedade está em constante mudança e assim também as formas de ensino e aprendizagem devem estar. Ao pensar nos textos multimodais e nos multiletramentos, muitos métodos e abordagens permitem seu uso, mas a maneira de fazê-lo atrelada a uma aprendizagem crítica e significativa não possui espaço em todas.

Muitas dessas estratégias estão relacionadas com a autonomia do professor e sua formação, criando uma articulação entre o seu arsenal teórico e o contexto de seu aluno. Consideramos, então, que o professor não deve ser um receptor de teorias e um perpetuador de métodos, mas que deve apropriar-se do conhecimento apresentado pelas teorias, métodos e abordagens para encontrar o seu próprio caminho de ensino, adequando-o à realidade de cada turma e cada aluno. Compreendemos que esta realidade é idealizada e que as condições atuais do trabalho docente, muitas vezes, levam à aplicabilidade metodológica pela escassez de tempo e excesso de trabalho.

⁵ The use of method as organizing principles for language learning and teaching is unfortunate because method is too inadequate and too limited to satisfactorily explain the complexity of language learning and teaching. By concentrating excessively on method, we have ignored several other factors that govern classroom processes and practices—factors such as teacher cognition, learner perception, societal needs, cultural contexts, political exigencies, economic imperatives, and institutional constraints, all of which are inextricably linked together. Each of these factors shapes and reshapes the content and character of language learning and teaching.

Portanto, nesse sentido, o estágio configura-se como um momento crucial da formação docente, pois o futuro professor pode começar a reconhecer e perceber, nas aulas observadas, como o professor regente faz uso desses métodos e como os alunos se portam e constroem conhecimento diante deles. Essa discussão sobre a formação docente e seus caminhos no Brasil será ampliada na próxima seção.

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LE NO BRASIL - UMA VISÃO HISTÓRICA

Perpassando as principais metodologias adotadas ao longo dos anos no Brasil, nos questionamos sobre o papel do professor nesse cenário. Como se dava sua formação? Quem era o professor de LE nesses períodos históricos? Pretendemos que esta visão histórica nos ajude a compreender quem é este profissional atualmente e como se dá sua formação.

Chaves (2004) aponta que a profissão docente em LE provavelmente tenha surgido através do decreto de 22 de junho de 1809, que formalizava o ensino de língua inglesa e francesa no Brasil, fazendo com que os primeiros professores de LE tenham surgido devido a essa necessidade então formalizada.

Neste cenário a formação dos professores de LE ocorria de maneira autodidata, tanto a nível linguístico como literário, já que as instituições brasileiras ainda não ofereciam educação superior. Apenas no Ministério de Francisco de Campos, passou-se a cogitar a formação dos professores em um nível superior, na qual, dentro da Faculdade de Filosofia, uma seção era destinada às Letras.

De modo geral, as mudanças empreendidas sobre o ensino de LE também foram percebidas na formação dos profissionais que deveriam trabalhar com essas línguas. De acordo com a língua que se oferecia legalmente e os métodos a serem empregados, a formação desses profissionais sofria certas modificações. Freitas e Machado (2013) destacam o início dessa formação que se dava majoritariamente para a compreensão literária e tradução de textos, seguindo o que se era esperado pelo método de gramática e tradução.

Em um momento inicial acreditava-se que o conhecimento do professor de LE dividia-se em dois campos: o do conhecimento linguístico e o da didática. Até a década de 1970, o conhecimento linguístico da língua a ser ensinada era o suficiente para que professores pudessem ministrar aulas de LE, e a parte didática estava consubstanciada ao conhecimento dos métodos que eram utilizados. Freeman (1991) aponta que a conciliação do conteúdo e das estratégias metodológicas era colocada em prática à maneira do docente, tanto nas primeiras inserções nos Estágios Supervisionados, como ao longo da carreira.

Essa visão tecnicista da formação docente perdurou até a década de 1980, quando os estudos cognitivistas passaram a conceber o professor como um ser dotado de conhecimentos prévios, conhecimentos esses que eram colocados em prática ao longo de sua formação. De acordo com Graves (2009), o docente deveria primeiro ter consciência de suas próprias crenças e conhecimentos em relação ao ensino para depois transformá-los, exercendo uma reflexão sobre o que ocorre antes, durante e depois do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a formação docente começava a ser pensada como um campo de interação dialógica, no qual os conhecimentos linguísticos e pedagógicos caminham juntos (Graves, 2009).

Juntaram-se a esses, programas de formação docente com viés mais sociocultural, nos quais professores passaram a agregar ao linguístico e ao pedagógico questionamentos e estudos sobre as estruturas extralinguísticas, aquelas que fazem parte do social, do cultural e do histórico, como parte constitutiva da formação e da aprendizagem.

Ao encontro dessas abordagens, os estudos em Linguística Aplicada (L.A.) se consolidavam no Brasil no princípio da década de 90. Segundo essa perspectiva, a formação docente passava a ser concebida através de uma perspectiva multi/trans/interdisciplinar, na qual se começava a “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (Moita Lopes, 2006, p.14), incluindo tanto a formação docente, como o próprio processo de ensino.

Essa visão multi/trans/interdisciplinar dá espaço também à visão teórica de uma Linguística Indisciplinar defendida, inicialmente, por Moita Lopes (2006), na qual a construção dos saberes não se restringe aos limites

disciplinares, teóricos e metodológicos, mas pretende buscar aportes que subsidiem pesquisas de cunho social por meio dos estudos da linguagem.

Em relação ao processo de formação docente, os estudos em Linguística Indisciplinar, posteriores às perspectivas defendidas pela L.A., se propõem a trazer uma visão crítica sobre tal, elencando a necessidade de se colocar os futuros professores (e aqueles que já exercem a profissão) em contato com outras perspectivas linguísticas contemporâneas, permitindo que se atualizem à medida que a sala de aula também se atualiza. Em entrevista concedida, Moita Lopes destaca: “O processo de formação de professores é complexo. E o de professores de “línguas”, em especial, precisa dar conta das mudanças enormes pelas quais estamos passando” (Conceição, 2015, p. 339).

Ao atentar-se às transformações contemporâneas e aos problemas sociais, a L.A. e a perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar não se evadem dos avanços das TDIC, da globalização, da expansão e uso crescente das redes sociais e os consequentes efeitos propiciados por essas mudanças, que, muitas vezes, reverberam a discrepância presente entre os programas das universidades e as necessidades da sociedade. De acordo com Vieira-Abrahão (2012), essa discrepância pode ser solucionada através de programas de formação dialógicos e coconstruídos:

Os programas de formação de professores passam a ver, de uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem docente como um processo dialógico de coconstrução de conhecimentos que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais (Vieira-Abrahão, 2012, p. 457).

Preocupando-nos em compreender como essa construção de conhecimento ocorre, propomos uma análise sobre o currículo e as ementas elencadas na formação dos futuros professores de LE, ofertadas pela Faculdade de Letras que é objeto desta investigação. Nessa análise pretendemos situar a formação e analisar como esse programa é construído. A análise será apresentada no capítulo 5.

Compreendemos que este percurso histórico pode dialogar com os caminhos teóricos que estabelecemos neste trabalho. Desse modo, dedicamos os próximos capítulos aos construtos teóricos que subsidiam esta pesquisa. Iniciamos tratando dos estudos sobre multiletramentos.

3 OS MULTILETRAMENTOS E AS NECESSIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo apresentaremos parte dos arcabouços teóricos que sustentam este trabalho. Nosso objetivo é tratar sobre os multiletramentos em três instâncias que contextualizam nossa pesquisa.

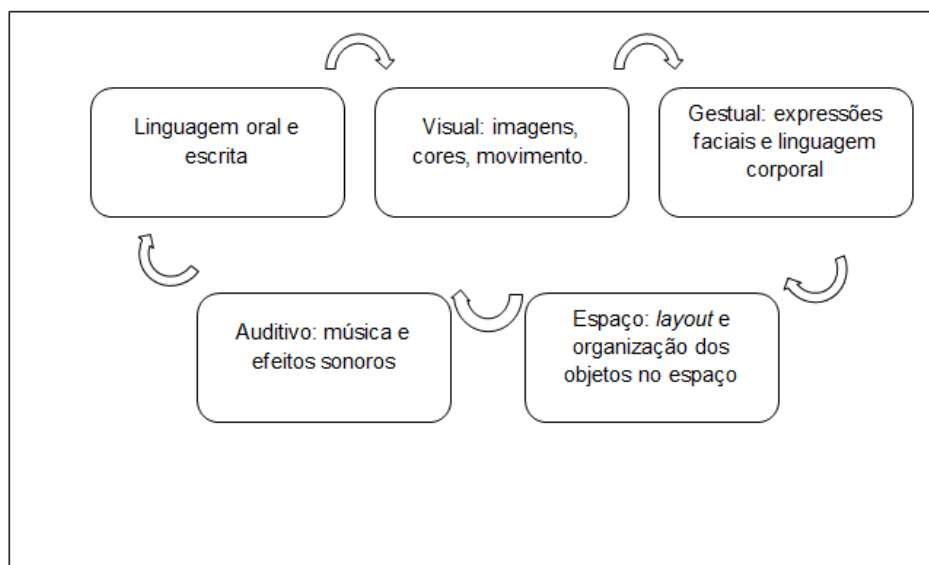
Na primeira seção, abordaremos os estudos sobre multiletramentos e multimodalidade, contextualizando seu surgimento e como figuram nos dias atuais. Em seguida, buscaremos amparo nos estudos que incluam os multiletramentos com foco na formação docente. E por fim, incluiremos a BNCC, com seu caráter de documento norteador, buscando compreender como esta se vale dessa corrente teórica e metodológica de ensino em sua composição.

3.1 MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

Nesta seção levantamos questões centrais sobre os multiletramentos e a multimodalidade, conceitos teóricos que nos ajudam a embasar este trabalho. Iniciamos assumindo, junto a Kress e Van Leeuwen (1998, 2001), Kress (2005) e Ribeiro (2021) que todo texto é multimodal: “A comunicação é sempre inevitavelmente multimodal” (Kress, 2005, p. 5). Essa concepção nos faz depreender que todos os modos que compõem um texto (verbo, imagem, som, programação, edição, *template* etc.) são agentes de sua construção de sentido e atuam conjuntamente para tal: todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado” (Kress e Van Leeuwen, 2002, p.28).

Os modos que compõem um texto, na visão de Kress (2003), abrangem os seguintes códigos, que são orquestrados nas composições textuais:

Figura 2 - Modos semióticos



Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em Kress (2003).

Podemos notar que a junção desses distintos modos em composições textuais aparece de forma muito intensa quando nos valem das TDIC, já que, através dos recursos por ela concebidos, a circulação e a composição desses modos passam a figurar de maneira cotidiana em nossa sociedade. Ao longo dos últimos anos, essa inserção das TDIC nos espaços privados e públicos nos levou a um aumento das possibilidades sociocomunicativas, permitindo uma velocidade e um volume de comunicação intensos entre povos e culturas. Essas mudanças nos padrões sociocomunicativos levaram a sociedade a desenvolver novas demandas que podem permitir uma participação mais crítica e democrática no mundo. Tomemos como exemplo o uso de aplicativos bancários que permitem a transferência de dinheiro em tempo real, entre pessoas e empresas; ou, no âmbito escolar, o uso de dicionários *online* com recursos sonoros e visuais que facilitam a compreensão e retenção de determinado vocábulo em LE. Essas mudanças demandam uma participação social e um domínio de ferramentas tecnológicas que antes não eram requeridos.

Essa necessidade de agir em um mundo cada vez mais tecnológico e pluralmente cultural sugere que teorias como as dos multiletramentos sejam didaticamente levadas para contextos escolares, na busca de uma formação crítica para um mundo plural e tecnológico. Pensando nesse contexto, nesta

seção, iremos nos ater ao modo como essas teorias foram elaboradas e repensadas, iniciando nosso estudo pelo conceito de texto.

Durante muito tempo a palavra “texto” esteve ligada ao impresso, o que, segundo Rojo e Barbosa (2015), modificou-se na contemporaneidade, visto que os textos apresentam uma mescla entre escrita, imagens (estáticas e em movimento) e sons, fazendo com que a palavra “texto” se estenda também a esses enunciados híbridos. A chegada da *internet*, em meados da década de 1990, oportunizou essa expansão do consumo em variadas instâncias, fazendo-nos repensar o papel do texto em nossa sociedade.

Bakhtin (2003) já apontava que as esferas da atividade humana, os textos e os gêneros que nelas circulam, não podem ser estáticos ou estanques, pois se transformam com as mudanças sociais, históricas e culturais. Hoje poderíamos incluir as mudanças tecnológicas que vivenciamos também nesse escopo.

Seguindo por esse mesmo pressuposto, Kress e Van Leeuwen (1998) defendem que ambientes diferentes demandam planejamentos e produções diferentes, o que nos faz entrar no campo da multimodalidade. Ribeiro (2016) defende que as concepções de textos estritamente linguísticas não são suficientes para tratar dos textos na *web*. Em nossa perspectiva de estudo, concordamos com essa afirmação, pois defendemos que nesses ambientes o uso de LE pode aparecer em jogos, memes e vídeos e que o aluno precisa se valer de conhecimentos para além do verbal em uma LE para construir sentido e também ser produtor delas em todas as instâncias.

Essa ideia de que contextos diferentes exigem produções diferentes, também é defendida por Lemke (2010: s. p.): “Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos de produção, circulação e uso de um gênero particular”.

Essa preocupação com os contextos de produção e circulação foi modificando-se a partir de práticas sociais e de linguagem advindas da presença das TDIC. Em 1993, os “novos estudos do letramento”, pensado por Street (1993), passaram a tratar o termo no plural, *letramentos*, distinguindo os letramentos de ordem autônoma (deslocados de um contexto social e focados

no desenvolvimento pessoal) e ideológica (articulados a uma estrutura social e cultural).

Paralelamente aos estudos de Street, o Grupo de Nova Londres (1996) associava a questão do letramento aos estudos educacionais e às necessidades da sociedade naquela época, que se amplificaram diante de um mundo globalizado, com a grande proliferação de canais de comunicação e mídia e da maneira como a sociedade consumia e agia sobre o conteúdo por eles apresentado.

Pautamo-nos nesses estudos, pois compreendemos que, através deles, podemos pensar nas necessidades de nossa sociedade atualmente, já que essas se mantêm em constante modificação, juntamente às práticas de linguagem.

Pensando nessas mudanças e nessas novas necessidades, os estudos sobre letramento passaram a ser pensados de maneira mais ampla, sendo empregados por correntes teóricas como Multiletramentos. Nesse sentido, o Grupo de Nova Londres (GNL), desenvolve um manifesto intitulado *A Pedagogy os Multiliteracies - Designing Social Futures - Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais*, no qual demonstrava uma preocupação com uma pedagogia voltada aos multiletramentos e uma preparação para lidar com um mundo multimodal. A base para construção desse manifesto surge pela diversidade cultural observada na época, marcada também pela heterogeneidade que os pesquisadores viviam em seus distintos países de origem e os possíveis reflexos que essas poderiam gerar no campo educacional.

Segundo o GNL (1996), essas transformações sociais poderiam ser observadas em três esferas da sociedade: a da vida profissional, a da vida pública e a da vida particular. Em relação à vida particular, os limites já não estariam bem delimitados, e esta estaria sendo invadida “pela cultura da mídia de massa, pela cultura global de *commodities* e pelas redes de comunicação e de informação” (Cazden, *et. al.*, 2021, p. 29). Ao mesmo tempo, a vida pública, devido às imigrações vivenciadas na época, entrava em contato com diferentes linguagens e culturas e a esfera da vida profissional era influenciada pela era

pós-fordista⁶ e pelo capitalismo. Essas mudanças, nessas três esferas, demonstravam que a sociedade se modificava em várias instâncias e que era necessário pensar em formas críticas de vivenciá-las.

Para isso, o Grupo de Nova Londres evidencia que os estudos dos multiletramentos devem envolver dois tipos de multiplicidade a serem consideradas diante das novas esferas da vida: i) a multiplicidade de culturas, denominada como multiculturalismo e ii) a multiplicidade de linguagens/multissemioses e mídia.

Essa multiplicidade de culturas, grafada no manifesto como multiculturalismo, atende às novas demandas sociais e aos novos caminhos de estudo, e passa a ser tratada neste trabalho não mais como multiculturalismo, mas sim como interculturalismo. Apoiamo-nos em Canclini (2004) para realizar essa mudança, defendendo que há uma passagem entre o multicultural e o intercultural: “[...] a passagem que estamos registrando é de identidades culturais mais ou menos autocontidas a processos de interação, confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos” (Canclini, 2004, p. 40).

Nesse sentido, o interculturalismo aglutinaria as diferentes culturas, e não as colocaria em justaposição, como as visões multiculturais, levando em consideração o mundo globalizado e a convivência de diversos grupos em espaços sociais, como a sala de aula. Essa visão intercultural não é hegemônica, nem pretende contrastar o culto ao inculto, mas sim demonstrar que nossas sociedades são híbridas e que culturas diferentes convivem a todo instante em sua diversidade.

Essa percepção sobre diferentes objetos culturais é por nós defendida através do conceito de hibridação dos processos culturais, também proposto por Canclini (2008[1989]). Esse conceito pretende evidenciar as relações entre processos - interétnicos, linguísticos, artísticos, de cruzamento de fronteiras, de descolonização e de globalização - que se intensificaram, combinando e criando interculturalidades. Segundo o autor, a hibridação se refere a “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que

⁶ Assunção de um novo paradigma que veio opor-se ao até então vigente modo fordista de gestão e produção do trabalho. No modo fordista a produção era baseada em inovações técnicas e organizacionais que tinham como objetivo final a produção em massa, já no pós-fordismo figuravam os elementos flexíveis, destacando-se o uso da informática e das relações nos ambientes de trabalho.

existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (Canclini, 2008 [1989], p. 19). Nesse sentido, o conhecimento sobre a cultura do outro levaria o sujeito a refletir sobre a própria cultura, processo ampliado pelo acesso a essas culturas através das TDIC. Esse pensamento é necessário para que alunos e sociedade ampliem seus horizontes, saindo de sua cultura local e reconhecendo outros valores, além de questionar a hegemonia de determinadas culturas que subordinam outras.

Voltando ao documento publicado pelo GNL (1996), a segunda multiplicidade evidenciada se refere à multiplicidade de linguagens/multissemioses que se preocupa com a forma e a funcionalidade como os textos se encontram na sociedade globalizada, pensando em como se constituem e fazem comunicar. Com a expansão intercultural e a ampliação de recursos tecnológicos, os modos de constituição textual passaram por alterações, e os textos passaram a solicitar do leitor habilidades para lidar com múltiplos modos e semioses. Essa multiplicidade de culturas e linguagens e sua junção é a base de uma pedagogia voltada aos multiletramentos.

Seguindo esse conceito, Lemke (1998) defende que todo letramento é letramento multimídia, pois não se pode construir sentido apenas com a linguagem, sem realizações visuais ou vocais dos signos linguísticos: “Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é multimídia” (Lemke, 1998, p. 284).

Trazendo essa visão para contextos educacionais, Rojo (2012) se apoia nos estudos do GNL (1996) e destaca algumas características dos multiletramentos:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p. 23).

Compreendendo que os multiletramentos envolvem uma multiplicidade de culturas, relações e modos, precisamos, então, entender como o trabalho com esses modos se desenvolve. Ao trabalhar com textos multimodais, o

professor amplia os horizontes de leitura, escrita, escuta e produção de seus alunos, pois lhe permite compreender e agir em diferentes práticas sociais, construindo conhecimento.

A revolução do mundo digital permite que o caráter multimodal dos textos seja cada vez mais aprofundado e possa ser observado nas redes sociais, nos *sites*, nos jogos *online*, nos *podcasts* e em tantas outras veiculações, como afirma Sousa (2017): “Combinações de material impresso com imagens, gráficos e material de áudio e vídeo, estão cada vez mais presentes nos ambientes multimídia, o que demanda uma diversidade de tipos de interação multimodal” (Sousa, 2017, p. 233).

Para compreender essa interação multimodal, voltamos ao trabalho desenvolvido pelo GNL (1996). No manifesto apresentado pelo grupo, como vimos, a multimodalidade representa os diversos modos de representação da linguagem que se combinam na comunicação. Esses modos de representação são tratados pelo grupo através da perspectiva do *Design*. Para os autores, o termo *Design* traz em si o sentido de que somos construtores de significado, atuando em uma seleção não mais estática dos signos e modos, mas sim em uma seleção das semioses que se integram na comunicação.

Pensando em uma perspectiva educacional, professores e alunos são construtores de sentido e, portanto, *designers*: “Professores e gestores são vistos como *designers* de processos e ambientes de aprendizagem, e não como chefes que ditam o que seus subordinados devem pensar e fazer” (Cazden *et. al.*, 2021, p. 34). Essa visão permite que as mais variadas formas de linguagem sejam trabalhadas em sala de aula, pois professores e alunos constroem conhecimento juntos a partir dos variados discursos presentes na sociedade.

Um dos modos de trabalho, para que o *design* seja desenvolvido em sala de aula, é sugerido pelo Grupo de Nova Londres através de alguns conceitos:

i) *Designs* Disponíveis: para o GNL são os *recursos para design*; são aqueles que correspondem ao contato que temos com os textos em sociedade, compreendendo como se organizam e se manifestam;

ii) *Designing*: diz respeito ao momento em que se interpreta e se produz sentido sobre os textos disponíveis: “O *Designing* transforma o conhecimento

ao produzir novas construções e representações da realidade” (Cazden *et. al.*, 2021, p.38).

iii) *Redesigned*: são considerados como o produto do *Designing*; nesse momento os novos significados construídos pelos leitores e produtores tomam forma e se recriam.

Esses processos levaram o GNL (*op. cit.*) a definir quatro componentes para uma pedagogia dos multiletramentos:

i) Prática Situada: a prática situada diz respeito à construção de práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos que desempenham papéis múltiplos e diferentes na sociedade. Essa prática parte da própria cultura e experiência dos alunos e dos *designs* disponíveis.

ii) Instrução Aberta: a instrução aberta se relaciona à construção de sentidos que podem ser criados a partir dos *designs* disponíveis. Nela são feitas análises e críticas a fim de compreender os possíveis sentidos empregados e entendidos.

iii) Enquadramento Crítico: em interação com os processos anteriores, o enquadramento crítico busca a efetivação de uma compreensão crítica dos alunos em relação aos textos e onde circulam, desnaturalizando os modos e padrões e compreendendo as práticas sociais.

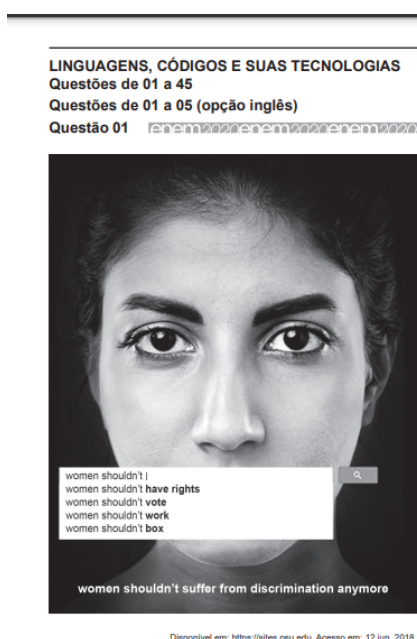
iv) Prática Transformada: a prática transformada se relaciona ao *redesigned*. Nessa etapa, os discursos são recriados, incluindo as marcas subjetivas de cada aluno.

A multimodalidade atravessa todos esses componentes pedagógicos, já que leva em consideração todos os modos de produção de sentido, desde os *designs* disponíveis até o *redesigned*. A materialização desses processos, a forma como essa ocorre e a concretização ou não desses componentes será por nós desenvolvida em nossa análise, apresentada no capítulo 7.

A proposta do GNL nos mostra que a multiplicidade de culturas, de modos e mídias nos leva a articular sentidos de maneira distintas. Em consonância a esses conceitos e salientando a multimodalidade, Kress defende que: “o conceito de multimodalidade obriga o repensar das distinções usualmente feitas entre comunicação e uso, e em particular entre leitura e uso” (Kress, 2000, p.185).

Essa ampliação de horizontes, necessária às novas formas de leitura e interpretação, ocorre em variadas instâncias sociais. Ribeiro (2016) ressalta a necessidade de se trabalhar os letramentos multissemióticos inclusive para a preparação de exames de massa como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual as apresentações de gêneros textuais com presença de multimodalidade se fazem presentes. Em nosso caso, em que nos debruçamos sobre a área de LE, essa realidade é constante nas provas de Espanhol e Inglês, como se pode ver nas figuras a seguir.

Figura 3 - Texto da Prova de Inglês do ENEM do ano de 2020



Fonte: Site do INEP. (2022).

Figura 4 - Texto da Prova de Espanhol do ENEM do ano de 2021



Figura 5 - Texto da Prova de Espanhol do ENEM do ano de 2022

MATERNIDADES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Maternar nunca ha sido fácil; es agotador y desgastante. El cierre de escuelas y guarderías por covid-19 incrementó el trabajo.

La maternidad está romantizada. No todas viven las mismas condiciones, pero aún así las madres ponen lo mejor de sí para sobrellevarlo.

Porque en este sistema no hay lugar para la queja, se da por sentado que las mujeres están hechas para asumir la crianza a pesar de las pocas o nulas herramientas que el Estado o la sociedad les da para ejercer la maternidad.

PARA MATERNAR SE NECESITA UNA TRIBU, LA CRIANZA NO DEBERÍA VIVIRSE EN SOLEDAD.

MURIG
Mujeres en Red para la Igualdad de Género

Fonte: Site do INEP. (2022).

As figuras apresentadas trazem um recorte das três últimas provas do ENEM (2020, 2021 e 2022) e demonstram como a presença de multimodalidade nos textos de LE se faz presente. Podemos notar o uso de gêneros variados, como charges, publicidades e infográficos, nos quais as imagens, os desenhos, o *layout* da página e a tipografia das letras constroem os sentidos do texto, sendo constitutivos desses, e não meramente aspectos ilustrativos.

Na figura 3, a imagem de um buscador do google com a frase “*women shouldn't*/ mulher não deveria” é completada com as sugestões mais pesquisadas. O resultado dessa busca demonstra um caráter machista das pesquisas efetivas, com frases como “*women shouldn't have rights*/ mulher não deveria ter direitos” ou “*women shouldn't vote*/ mulher não deveria votar”. O buscador é colocado estrategicamente sobre a boca da mulher, como um esparadrapo, evidenciando o silenciamento através de recursos imagéticos.

Na figura 4, temos um gênero prototipicamente multimodal, a charge, na qual a construção da mensagem: “¿*Qué le ha pasado al mundo?*/ O que aconteceu com o mundo?” é compreendida através da utilização das imagens de meios de comunicação, como a televisão e o jornal. O texto da figura 5 é diagramado e construído em quadros, levando o leitor a compor sentido através das imagens e informações gráficas apresentadas.

Essas construções de sentido, desenvolvidas através das relações entre os modos, podem ser ampliadas quando as pessoas percebem as várias linguagens que possuem para expressar algo, seja com palavras, imagens, sons ou gestos. Esses recursos podem amplificar ainda mais o poder de alguém que necessita se comunicar em língua não materna.

Charles (2009), citado por Rojo (2012), aponta que o trânsito de informações nos leva a uma sociedade autônoma, com taxas de liberdade nunca antes presenciadas. Concordamos que a liberdade foi aumentada, em certa medida, mas relativizamos que sua existência está condicionada aos fatores internos das plataformas que vinculam essas informações, como os algoritmos que nos levam a consumir determinado conteúdo nas redes sociais, ou acompanhar publicidades constantes de um produto. Essa relativização à

liberdade nos faz questionar a maneira como fazemos uso de textos em rede, principalmente quando tratamos de textos produzidos em LE, já que a cultura do outro e o modo como interagimos com ela deve ser ético e responsável:

São requeridas uma ética e umas várias estéticas - e aí se encontra um trabalho que a escola pode tomar para si: discutindo criticamente as “éticas” ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes “estéticas”, constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Aqui, estamos no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades) (Rojo, 2012, p. 28).

Para que essa compreensão sobre a liberdade e a interação ética que temos com os textos em rede seja efetivada, necessitamos compreender como eles são construídos. Ribeiro (2021) aponta, como já mencionado, que um texto é sempre composto por camadas de produção que envolvem: “verbo, imagem, projeto gráfico, diagramação, *template*, programação, seleção de elementos para composição etc.” (Ribeiro, 2021, p. 12). Aqui nos questionamos: essas camadas conseguem ser percebidas e analisadas em um texto em LE? Há uma preocupação por parte dos professores em formação em fazê-lo, já que são também consumidores e produtores desses textos altamente multimodais em suas práticas sociais?

Para melhor compreender essas questões, como apontado no início deste capítulo, partimos do princípio de que todo texto é multimodal. Baseamo-nos em Kress e van Leeuwen (2001), que definem a multimodalidade como:

o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com as formas particulares em que estes modos são combinados, podendo, por exemplo, reforçar-se mutuamente, preencher papéis complementares ou ser hierarquicamente ordenados (Kress e Van Leeuwen, 2001, p. 20).

No contexto brasileiro, Bezerra (2022) também pontua que outros recursos, além do verbal, são usados para produzir sentido nos textos. Segundo o autor, essa integração entre os modos não é uma característica nova dos gêneros e existe desde as mais antigas manifestações de texto:

Não é adequado se referir a gêneros multimodais como algo novo, porque a integração entre recursos semióticos na comunicação deve ser tão antiga quanto a humanidade; nem se deve opor gêneros multimodais a supostos gêneros monomodais, pois não existem gêneros monomodais. [...] Em um sentido estrito, o gênero é sempre multimodal (Bezerra, 2022, p. 38).

Ao compreendermos que não existe comunicação monomodal e que a combinação de distintos modos permite que o texto vincule sentido, compreendemos também que “todo gênero é multimodal, ainda que alguns sejam mais multimodais que outros” (Bezerra, 2022, p. 39). Aqui defendemos que a maior ou menor saliência desses modos pode nos levar a textos de maior ou menor multimodalidade, o que nos leva a considerar, neste trabalho, principalmente, aqueles que são altamente multimodais: “Não só a linguagem escrita está menos no centro dessa nova paisagem, e menos central como um meio de comunicação, como também a mudança está produzindo textos que são altamente multimodais” (Kress *et. al.*, 1997, p. 257).

Ribeiro (2021) também pontua que é necessário compreender como esses textos constituídos de muitos modos são compostos e circulam em nossa sociedade: “É imperativo aprender mais sobre textos de alto nível de multimodalidade” (Ribeiro, 2021, p.160).

Dessa forma, muitas de nossas aprendizagens culturais, de leitura e de escrita, para além do ambiente escolar, surgem nas interações sociais, e no caso das LE, muitas daquelas mediadas pelas tecnologias digitais: “É importante frisar que os letramentos são construídos ou desenvolvidos em nossas práticas sociais, desde as mais miúdas ou aparentemente banais.” (Ribeiro, 2021, p. 115).

À escola cabe a tarefa de amalgamar essa aprendizagem às habilidades de analisar e levantar questões sobre as composições desses textos em suas múltiplas modalidades. Mesmo que a democratização ao acesso ainda se encontre aquém do desejável, os elementos multimodais vão se tornando parte da nossa vida e de nossos letramentos de ordem primária.

Pensar em letramentos que se enclausuram na escola e nas práticas de ensino formais, principalmente diante da grande exposição às LE que as TDIC

nos permitem, é ignorar que nossa comunicação ocorre em um mundo de possibilidades semióticas. Kress (2003) denomina como “poder semiótico” o que nos permite acessar, mobilizar e compreender como recursos multimodais funcionam: “A tecnologia digital permite que uma pessoa administre os modos e implemente uma produção multimodal sozinha” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 47).

Esse conceito, definido por Krees (*op. cit.*) como “poder semiótico” se relaciona diretamente às nossas habilidades de expressão em relação aos distintos modos envolvidos no texto. Ao relacionarmos esse poder semiótico com a escola podemos pensar na maneira como esses modos são distribuídos e desenvolvidos na condução da aprendizagem. De acordo com o autor, o poder semiótico é “O poder de produzir e disseminar sentidos” (Kress, 2003, p. 17), e se assim o consideramos, devemos pensar em formação capaz de proporcioná-lo a alunos e professores. Ribeiro (2015), ao pensar no poder semiótico, destaca:

[...]a questão do acesso ao conhecimento, da formação de leitores e de produtores de textos continua atual, pertinente e relevante. É “poder” saber escrever, desde a alfabetização, mas antes, desde o contato com materiais escritos; é “poder” manejar linguagens para a produção de sentidos, seja lendo, seja produzindo textos; é “poder” perceber quantas funções e serventias têm o texto e as palavras (além de outras linguagens, como a imagem ou o som, por exemplo). É “empoderar”, portanto, oferecer meios para que as pessoas leiam, leiam bem, reajam e produzam textos. E as formas de se fazer isso mudaram ao longo do tempo, incluindo-se mudanças tecnológicas (Ribeiro, 2015, p.114).

Esse conhecimento teórico e metodológico sobre o poder semiótico e os multiletramentos em si podem orientar o professor em formação para que possa captar as novas demandas e as novas formas de interação da contemporaneidade já em suas primeiras intervenções pelo processo de estágio.

As conceitualizações aqui apresentadas nos levam a pensar em um panorama brasileiro contemporâneo, no qual as TDIC, os multiletramentos e os textos altamente multimodais se fazem presentes em nossa sociedade. Na próxima seção deste capítulo ampliaremos essa discussão sobre os

multiletramentos, apresentando visões que dialogam com a formação de professores no Brasil.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O MUNDO MULTILETRADO

Os estudos sobre formação de professores e os diversos caminhos pelos quais essa se desdobra passaram por grandes transformações nos últimos anos, permitindo que, no contexto nacional e contemporâneo, diversos ângulos pudessem ser focalizados em relação à formação profissional docente. Um desses ângulos está atrelado à constante inserção das tecnologias em espaços escolares, à diversidade de culturas e às múltiplas formas de linguagens, permitindo que docentes repensem suas práticas e o modo como estas se desenvolvem diante dos novos panoramas construídos.

De acordo com Nóvoa (2019), a formação de professores só pode ser pensada se de fato estiver atrelada à escola e à prática, completando-se através de um trabalho coletivo com os outros professores. Essa inserção escolar permite que o futuro docente desenvolva capacidades profissionais, metodológicas e teóricas, as quais muitas vezes não são postas em prática enquanto estão somente no mundo acadêmico.

Nóvoa (*op. cit.*) ainda salienta que a relação que se estabelece, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas. Essa inserção nos remete a uma formação que realmente permita e valorize um diálogo entre educação básica e universidade.

Esse diálogo se faz necessário há muitos anos e fomenta debates sobre a necessária mudança nos modelos educacionais. Nóvoa e Alvim (2020) argumentam que essa necessidade teve início muito antes da crise pandêmica, mas que essa acelerou a necessidade e mostrou que mudanças são possíveis.

Em termos de educação, as lições mais relevantes desta pandemia destacam a importância dos professores e da construção de novos ambientes educacionais. Essa crise de saúde deixou claro que o potencial de resposta está mais nos

professores do que nas políticas ou instituições (Nóvoa e Alvim, 2020, p. 38, tradução minha⁷).

Defendendo a formação docente e a importância dos professores, os autores supracitados associam o uso tecnológico, ampliado pela pandemia, às tendências consumistas que personalizam a aprendizagem e tornam os alunos consumidores de um produto: a educação. Na contramão desse processo, os autores destacam as possíveis transformações e metamorfoses geradas na escola enquanto bem público e comum que se fortaleceram também neste período.

Gilberto (2015) argumenta também a esse favor, ratificando a necessidade de uma formação superior centrada na reflexão sobre os componentes socioculturais das inovações tecnológicas, para que a influência mercadológica neoliberal não impeça um olhar crítico e participativo do futuro docente na sociedade tecnológica.

Rajo e Barbosa (2015) também salientam essa preocupação ao questionarem como o contexto atual pode dar conta de uma formação para além do hiperindividualismo, em que um novo pacto social ético e responsável se faz necessário.

Essas concepções sobre o uso das TDIC de forma ética e reflexiva nos fazem olhar para a formação de um modo a aproximá-la das constantes transformações sociais e colocar o docente também no epicentro delas, incluindo o uso das TDIC nas formas de se fazer educação e impulsionar as práticas de línguas. O GNL (1996), da mesma forma, destaca a importância do professorado na mudança social em um mundo globalizado: “professores, alfabetizadores e alunos devem se ver como participantes ativos da mudança social, como aprendizes e alunos que podem ser *designers* ativos – artífices – de futuros sociais” (Cazden *et. al.*, 2021, p.19).

Na mesma direção, Silva, Anecleto e Santos (2021, p. 3) destacam a importância de se pensar a formação docente por essa perspectiva:

⁷ In terms of education, the most relevant lessons from this pandemic highlight the importance of teachers and the construction of new educational environments. This health crisis has made it clear that the potential for response lies more with teachers than with policies or institutions.

A formação docente tem como desafio a construção de propostas que deem aos professores a possibilidade de se multiletrar, de se formar, de construir saberes e conhecimentos que os capacitem a desenvolver atividades pedagógicas que envolvam ações mediadas pelas TD, a partir de uma dinâmica e de uma interatividade que contribuam para ressignificar práticas de letramentos na Educação Básica (Silva, Anecleto e Santos, 2021, p. 3).

Considerando que as práticas de língua estão sempre em processo evolutivo e encontram múltiplas formas de interação e comunicação, estando mediadas pela diversidade de mídias e de gêneros que se apresentam de maneira plural em termos linguísticos e culturais, principalmente quando tratamos de LE, o professor que se forma deve construir, junto a seus alunos, uma maneira de vivenciar essas práticas de maneira crítica e funcional, em consonância com os multiletramentos:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (Rojo, 2012, p. 8).

A ampliação do repertório cultural é proporcionada também pela aquisição e busca que um aprendiz de LE passa a fazer de novos textos em meios digitais, muitas vezes de maneira autônoma. O acesso a um mundo multiletrado em uma LE permite ao estudante o consumo e a produção de textos com alta presença de multimodalidade, textos esses que contêm em seu arcabouço traços culturais de outros povos e sociedades:

A incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação (Coscarelli; Cani, 2016, p. 23).

Seguindo o mesmo caminho, Martin (2005), citado por Coscarelli (2016), aponta uma perspectiva voltada especificamente aos letramentos digitais, na

qual se amplie a produção de significados e das práticas discursivas por parte dos alunos e dos professores:

[...] o letramento digital envolve a capacidade de realizar ações digitais bem sucedidas como parte de situações da vida [...] Ela varia de acordo com a situação de vida de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que é um processo contínuo ao longo do desenvolvimento da vida. Envolve aquisição e utilização de conhecimento, técnicas, atitudes e qualidade pessoais, e inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas da vida, e a capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento de seu letramento digital (Martin, 2005, p. 135, *apud* Coscarelli, 2016, p. 21).

Em consonância, Frade (2011) defende que o Letramento Digital engloba as habilidades linguísticas vivenciadas no meio tecnológico. Para o autor o letramento digital “[...] implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de leitura e de escrita⁸ que circulam no meio digital” (Frade, 2011, p. 60).

Para que o letramento digital ocorra, as práticas multiletradas sejam efetivadas e os alunos, além de conhecer novas culturas através de textos multimodais, possam realizá-las de maneira crítica, a formação docente precisa ser repensada: “[...] é preciso repensar o ensino e a aprendizagem em virtude da presença de novos alunos que, por sua vez, exigem novos professores” (Cani; Coscarelli, 2016, p. 22). A formação inicial deve permitir ao futuro professor o desenvolvimento de habilidades variadas que permitam a esses novos alunos ler, reproduzir e criar em um mundo tecnológico. Segundo Tavares e Freitas (2018), baseadas em Kalantzis e Cope (2012), cabe ao novo professor:

envolver os alunos como sujeitos de conhecimento ativo, criar ambientes de aprendizagem e não apenas entregar conteúdo, fornecer aos alunos oportunidades para usar os novos meios de comunicação, utilizar as novas mídias para a aprendizagem de *design* e acesso dos alunos a projetos, a qualquer momento e em qualquer lugar deixar que os alunos assumam mais Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas (Tavares; Freitas, 2018, p.158).

Essa transformação exige que os novos docentes encarem a leitura de textos em ambientes digitais para além do consumo próprio, mas em uma

⁸ Devido à defasagem temporal deste texto, a oralidade não está marcada como uma prática de linguagem. Porém podemos incluí-la como prática que circula no meio digital.

construção constante que envolva estratégias de compreensão, levando o aluno a comunicar-se através dos textos altamente multimodais. O professor que se forma deve engajar seus alunos no processo de ensino, fazendo com que partam de seu conhecimento prévio à criação e consumo de novos modos de aprendizagem e inserção social. Alarcão (2005) defende que a formação de professores deve ser tratada de modo a formar docentes que não sejam apenas usuários tecnológicos, mas que saibam manusear as ferramentas de modo consciente, desenvolvendo “um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (Alarcão, 2005, p. 176).

Um ponto de transformação visto em nossa sociedade certamente se refere ao trabalho com os textos e suas modificações ao longo dos anos. O texto tal como era concebido há séculos passa a ser estudado em sua conceituação multimodal, na qual a escola e a formação docente passam a ser desafiadas: “ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes, e além disso, compartilhá-los em uma relação dialógica” (Lorenzi; Pádua, 2012, p.39).

Durante muitos anos a concepção tradicional do texto apenas como linguagem escrita (como apontado por nós na seção anterior) esteve presente na formação docente e conseqüentemente nas escolas. Há que se pensar, de maneira histórica, que o advento da escrita causou uma revolução no conhecimento e na comunicação. Segundo Araújo (2007), a escrita imprimiu maior velocidade à nossa capacidade de expressão e também permitiu uma maior durabilidade e permanência dos enunciados.

Compreendemos que os textos escritos também figuraram como uma tecnologia revolucionária em seu surgimento, e que, portanto, a formação de professores dedicou-se muitos anos à sua exploração e conhecimento, porém essa visão não é capaz de se ater a todas as situações comunicativas em que o ser humano está inserido nos dias de hoje.

Em nosso panorama atual, os textos multimodais ocupam cada vez mais papel de destaque em relação à comunicação e também como meio de representação cultural. Se os recursos multimodais fazem parte da composição de sentido do texto, não cabe mais ao professor utilizá-los como recursos para

chamar a atenção dos alunos, ou somente como forma de complementar as aulas. Seu papel enquanto texto, composto de semioses, deve fazer parte do trabalho crítico e consciente do docente.

Seguindo os preceitos de Kleiman (2006), os professores seriam agentes de letramento, capazes de articular interesses que envolvam comunidades e grupos de ação. Como agentes de letramento, devem pensar em práticas voltadas também ao futuro local e global, incluindo aquelas multiletradas que pensem as TDIC e os textos delas advindos, como constituintes da sala de aula e das ações sociais de seus alunos.

Cani e Coscarelli (2016) apresentam um quadro, no qual, baseadas em Kalantzis; Cope (2012), esquematizam as características que professores e alunos devem desenvolver diante dos novos letramentos.

Quadro 1 - Novos letramentos, novos alunos, novos professores

Novos alunos	Novos professores
Utilizam várias fontes e meios de comunicação para sua pesquisa.	Envolvem alunos como sujeitos de conhecimento ativo.
Analizam ideias por várias perspectivas.	Criam ambientes de aprendizagem, e não apenas entregam conteúdo.
Trabalham em grupos conhecedores de colaboração.	Fornecem aos alunos oportunidades para usar os novos meios de comunicação.
Respondem a perguntas difíceis e resolvem problemas.	Utilizam as novas mídias para a aprendizagem de design e acesso dos alunos a projetos, a qualquer momento e qualquer lugar.
Assumem a responsabilidade por sua aprendizagem.	São capazes de deixar que os alunos assumam mais responsabilidades pela sua aprendizagem.

Continuam a sua aprendizagem de forma independente para além da sala de aula.	Oferecem uma variedade de caminhos para diferentes formas de aprendizagem.
Trabalham em estreita colaboração com outros alunos em um ambiente que estimula a inteligência coletiva.	Colaboram com outros professores, compartilhando projetos de aprendizagem.
Criticamente, autoavaliam o seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliam continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essas informações para criar experiências de aprendizagem mais adequadas para diferentes alunos.

Fonte: Kalantzis; Cope (2012, p. 9 e 10) *apud* Cani e Coscarelli (2016, p. 22 e 23).

Segundo Coscarelli e Kersch (2016, p. 8), “lidar com as diferentes modalidades e tecnologias mais adequadas a cada gênero parece ser a principal característica da escola contemporânea”, o que, segundo as autoras, ainda ocorre de maneira frágil, já que os professores não assumem uma abordagem mais aberta e profunda diante dos textos que circulam em sociedade. Essa dificuldade pode se relacionar tanto aos déficits ocasionados por formações mais tradicionalistas, como a própria visão dos discentes sobre textos multimodais como meros distratores e/ou motivadores.

Uma formação pautada na diversidade das manifestações culturais, característica eminente da sociedade globalizada, e no trabalho com os multiletramentos, pode fazer com que a produção e a utilização de textos multimodais sejam efetivadas de maneira completa, permitindo que o futuro professor busque materiais próximos à realidade de seus alunos.

Por mais distante que essa realidade esteja em algumas escolas, onde não se há recursos de alta tecnologia, aparelhos 3D, *internet* de alta velocidade, *tablets* e computadores à disposição dos alunos, o trabalho com as TDIC envolve um conhecimento metodológico e pedagógico por parte do futuro professor.

Por mais que a exclusão digital exista e esteja relacionada diretamente às exclusões de ordem social e econômica, essa não pode ser fomentada pela escola, pelo contrário, seu espaço deve ser inclusivo, permitindo ao aluno acesso às informações e ao conhecimento:

É preciso que as políticas públicas potencializem a qualificação dos(as) professores(as) para que se possa, de fato, superar a exclusão social e o insucesso escolar por meio de práticas que considerem o imbricamento entre a cultura valorizada, a cultura periférica e os letramentos locais e globais dos alunos, como geradores de sentidos e de aprendizagens (Dias *et. al.*, 2012, p. 94).

A formação docente deve passar a estar em constante preocupação com as novas demandas sociais e com o aprimoramento das práticas escolares que envolvam as TDIC, adequando o ensino às modificações culturais e tecnológicas que se conectam com as práticas de leitura, escrita, fala e escuta. Segundo Nóvoa, “é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico” (Nóvoa, 1995, p. 28).

Os professores precisam reconhecer o acesso ao digital para além do mero entretenimento na vida dos alunos, por mais que estes estejam mais presentes em suas vidas, principalmente em LE, quando tratamos de atividades cotidianas de lazer, como músicas, vídeos, memes, animações, séries e filmes.

Para finalizar esse capítulo, dedicamos a próxima seção à BNCC e seu posicionamento frente aos multiletramentos, à multimodalidade e às demandas das TDIC. Consideramos importante examinar se essas diretrizes oficiais vêm ao encontro do que defendemos aqui como uma educação voltada aos multiletramentos, permitindo aos futuros professores um trabalho que tenha como base um engajamento social e crítico.

3.3 BNCC E MULTILETRAMENTOS

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, muitas vezes, a inclusão ou não da BNCC como pesquisa documental e campo de análise esteve em discussão. Valeria a pena referenciar um documento que confirmava a

hegemonia da língua inglesa sobre as outras quatro línguas focalizadas? Falar da apropriação e uso de habilidades multimodais pelo viés desse documento poderia incluir as LE para além do Inglês? Essa transposição é cara aos estudantes em formação?

Esses dois últimos pontos nos fizeram prosseguir com esta escrita e incluir esse documento. Pretendemos aqui salientar a abertura aos recursos multimodais e às TDIC apresentada nessa base, presença histórica de grande valia se comparada a documentos anteriores, e confrontá-la aos contextos de utilização de nossos estudantes, avaliando se os conceitos fizeram parte de sua formação.

Se tomarmos a BNCC como uma espécie de guia curricular, chegamos à conclusão de que não há currículo preconizado para as LE que não o inglês. As línguas em sua pluralidade têm sido incluídas nas reformas e leis desde a formação e criação do colégio Pedro II, e agora perdem espaço para o “ensino de inglês”, pois o documento “prioriza o foco da *função social e política do inglês* e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de *língua franca*” (Brasil, 2017, p.241, *grifo do original*).

O documento traz dez competências gerais que os aprendizes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, entendendo, neste caso, competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para as demandas da vida prática, do exercício da cidadania e do trabalho. Dentre essas, destacamos algumas que se relacionam diretamente com o trabalho aqui construído:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa,

reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p.9).

Na competência (1) podemos perceber a inclusão do termo “digital” como um prospecto do mundo do qual o aluno faz parte e nele deve colaborar e agir. Na competência (3) as diversas manifestações artísticas e culturais, também a nível mundial, são destacadas, o que, defendemos, poderia ser desenvolvido de maneira mais ampla em um ensino de LE para além do ensino de inglês. A competência (4) abre o escopo das linguagens para os sentidos que podem ser criados e utilizados para além do verbal. Em (5) o protagonismo das TDIC e sua utilização de forma crítica e reflexiva são colocados como habilidades a serem desenvolvidas na escola e fora dela.

Após a apresentação inicial e a introdução das competências gerais, o documento segue perpassando as fases de ensino da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. Neste trabalho, nos deteremos ao material para Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio por serem as fases em que se garante por lei o ensino de inglês.

Em seus apontamentos para o Ensino Fundamental – Anos Finais, a BNCC destaca uma ampliação das práticas de linguagem nessa fase, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa e ressaltando a inclusão digital para alunos dessa idade.

a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (Brasil, 2017, p. 61).

Essa mudança social exige uma escola atenta aos desafios, que incorpore as novas linguagens já evidenciadas por esse aluno. Destacam-se as seguintes competências de linguagem a serem desenvolvidas nesta etapa de formação:

3.Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

6.Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017, p.65).

No caso específico do ensino de inglês, a base se propõe a pensar em um ensino que amplie a visão de letramentos para multiletramentos, estabelecendo que a língua inglesa: “potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (Brasil, 2017, p. 242).

Para isso, o ensino de inglês é dividido em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Na oralidade, aponta-se o uso de diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, *internet*, televisão, entre outros) autênticos, que articulem aspectos da linguagem para além do verbal. No eixo de leitura, o trabalho com gêneros multimodais também é recomendado, principalmente os otimizados pelos meios digitais, já que propiciam aos estudantes vivenciar de maneira situada outros modos de leitura. Os três últimos eixos não definem de maneira clara e fixada o uso de recursos TDIC ou multimodais, mas a definição final nos deixa evidente a importância de trabalhar todos em conjunto em uma visão de língua em uso, “*sempre híbrida, polifônica e multimodal*, que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos sobretudo o de conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso” (Brasil, 2017, p.245, *grifo do original*).

São competências específicas de língua inglesa que se relacionam com

nosso trabalho:

2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (Brasil, 2017, p.246).

Essas competências são diluídas em cada etapa de ensino, desde o 6º ao 9º ano, nos quais habilidades específicas devem ser trabalhadas. Para compreender como essas habilidades são elencadas e diluídas, as analisamos, de maneira interpretativa, e levantamos, de maneira percentual, sua saliência em cada ano de ensino, obtendo os resultados aqui apresentados.

Aproximadamente 21% dessas habilidades se relacionam diretamente ao uso das TDIC ou a recursos multimodais ao longo dos anos de ensino. Essa demanda aumenta ao longo dos anos. No 6º ano, 15% das habilidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às TDIC e/ou à multimodalidade, aumentando para 17% no 7º ano, 20% no 8º ano e chegando a 41% no 9º ano.

Para a etapa do Ensino Médio o documento reforça o trabalho com as habilidades já desenvolvidas durante o Ensino Fundamental, também se fazendo valer das dinâmicas sociais contemporâneas decorrentes das TDIC que preparam o jovem para o mundo do trabalho e da cidadania, colocando dentre as demandas de formação: “apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluente em sua utilização” (Brasil, 2017, p.467).

As TDIC ampliam seu espaço na etapa do ensino médio, fazendo com que o documento as tematize em relação aos conhecimentos e habilidades e às atitudes e valores, relacionando-as a todas as áreas do conhecimento, às diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho.

Em relação ao ensino de inglês, ele aparece de modo intercultural e “desterritorializado”, considerando as práticas sociais do mundo digital, com destaque para os multiletramentos:

Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos,

multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global (Brasil, 2017, p.485).

O Ensino de Inglês deixa de figurar como um componente específico e individual e aparece atrelado a uma área do conhecimento - Linguagens e suas tecnologias - e suas habilidades passam a ser requeridas de acordo com competências, que abrangem as linguagens, como um todo. Dentre essas competências, destacamos:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
7. 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, 2017, p.490).

Como já mencionado, cada competência suscita um número de habilidades a serem desenvolvidas. Das 07 competências elencadas pela Base, 03 delas retratam o desenvolvimento de habilidades relacionadas às TDIC, ou à multimodalidade, representando, aproximadamente, 27% do total de habilidades.

Salientamos diversas vezes que um ensino pautado pelos multiletramentos tem em sua base as distintas acepções culturais e suas pluralidades diante de um mundo globalizado, que aqui se restringe ao ensino de uma LE.

Conforme já mencionado também, essa restrição atinge diretamente os possíveis campos de atuação do professor de LE e conseqüentemente seu processo de estágio. De modo a compreender como a formação docente se alinha ao propósito da BNCC e aos multiletramentos, dedicaremos o próximo capítulo a uma discussão sobre o estágio, seus documentos reguladores e sua importância no processo de formação.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE E O ESTÁGIO

As concepções apresentadas na segunda seção do capítulo anterior sobre a formação docente em um mundo multimodal nos levam a refletir sobre como essa formação se dá atualmente e como é regulamentada no processo de estágio, pontos que discutiremos neste capítulo.

O processo de estágio, além de obrigatório para a formação docente, faz parte do percurso e da construção da identidade do professor. É no estágio que os futuros docentes vivenciam a lógica e a dinâmica do processo de ensino, abarcando teoria e prática, além de serem expostos aos desafios reais da sala de aula, sejam eles com o próprio ensino, os alunos ou os pares.

Em nosso trabalho pretendemos compreender como o estágio contribui e oportuniza vivências multiletradas ao futuro docente, interpretando como as percebem no cotidiano escolar em suas primeiras práticas. Iniciamos a próxima seção com alguns documentos reguladores, destacando a posição do estágio no processo de formação.

4.1 REGULAMENTAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO

Atualmente, a formação docente é regulada no Brasil pela Resolução CNE/CP N. 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 - que revisita pontos apresentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, além de apresentar a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação).

Essa resolução foi construída de modo a adequar-se aos desígnios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), substituindo as anteriores, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica - Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015).

Ao longo do documento são reiterados princípios aos quais a formação docente deve estar atrelada tanto em sua formação inicial, como continuada, muitos deles também presentes no documento de 2015. Podemos salientar os seguintes princípios estabelecidos em seu Artigo 6:

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: [...] V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural [...] (Brasil, 2019, p.3).

Dentre os princípios supracitados destacamos os pontos V, VI e IX, que objetivam a articulação entre teoria e prática, colocando em evidência a importância de concatenar, ao longo da formação inicial e continuada, a educação básica e a formação docente. No Artigo 7 essa articulação é retomada na instituição do estágio.

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Brasil, 2019, p.4).

Sabemos, portanto, que o estágio é parte fundamental da formação docente e que se constitui como uma etapa importante durante o processo formativo, garantida por lei. Esse processo ganha ainda mais notoriedade, já que muitas vezes firma o primeiro contato vivenciado pelos futuros docentes entre teoria e prática, princípio básico da formação.

Em relação ao que é concebido na Universidade pesquisada, o atual Projeto Pedagógico do Curso de Graduação - Letras Licenciatura aborda alguns pontos interessantes em relação ao processo de estágio. O referido documento toma como base as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (Resolução CNE/CES 18/2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação

Básica (Resolução CNE/CP 2/2015) e o Projeto Pedagógico Institucional da própria universidade (doravante, PPI).

[...] este Projeto Pedagógico do curso de Letras-Licenciatura se organiza em torno de dois objetivos fundamentais para a formação dos Licenciados em Letras. O primeiro, de caráter geral, está voltado para atender as necessidades da sociedade, o que requer uma revisão do papel da Universidade e da área de Letras como agentes de produção de conhecimento e de formação de recursos humanos. O segundo objetivo é derivado do anterior e aponta para a flexibilização da formação na área de linguagem com a agregação de vários saberes e de práticas pedagógicas diversificadas, como elementos de múltiplas possibilidades de credenciamento profissional (PPC da instituição, 2020, p. 9).

Essas múltiplas possibilidades de credenciamento profissional estão diretamente relacionadas ao movimento que se cria em relação às práticas de estágio desenvolvidas pela Faculdade de Letras da instituição pesquisada, já que muitas dessas ocorrem na possibilidade de efetivação do estágio em contextos institucionais da universidade, fora da escola básica, já que nem todas as línguas ofertadas figuram neste cenário, como visto em nosso segundo capítulo. O documento deixa claro que não é o mercado de trabalho que orienta as diretrizes da formação:

Não é tarefa da universidade pública limitar-se aos ditames do chamado mercado de trabalho, quando a obediência a esta ordem implique perda de autonomia, empobrecimento cultural e diminuição de possibilidades de formação humana e profissional (PPC da instituição, 2020, p. 10).

Neste sentido, o Projeto Pedagógico destaca que a formação do estudante de licenciatura em Línguas Estrangeiras deve capacitá-los a atuar como professores dos ensinos Fundamental e Médio, mas sem excluir as possibilidades de atuação em cursos livres de idiomas, contextos não formais de ensino, cursos profissionalizantes ou de extensão.

Ainda de acordo com o documento, essa diversidade dos campos de estágio em LE associa-se aos diferentes campos de trabalho em que este profissional pode inserir-se depois de graduado, o que abarca a inserção em escolas formais de educação básica, projetos de extensão de ensino de LE, ambientes de ensino de língua para fins específicos nos níveis fundamental, médio e superior, atividades docentes realizadas no Programa “Inglês sem

fronteiras” e seus projetos análogos em outras línguas. No capítulo 5 apresentaremos esses projetos e como o processo de estágio pode ser realizado em cada um deles.

Apesar dessa possibilidade de campos, o documento salienta a preferência pela realização do estágio no Colégio de Aplicação da instituição, quando possível, concepção que também é reforçada pela resolução CNE/CP 2/ 2015 do PPI (2018), que preconiza o fortalecimento do Colégio de Aplicação enquanto espaço de formação docente. Esse fortalecimento nem sempre é alcançado, tendo em vista as línguas ofertadas pelo colégio, que não abrangem todas as LE presentes na licenciatura, assim como em outras escolas de educação básica.

O Projeto Pedagógico também valida a oferta das disciplinas Reflexões sobre atuação no espaço escolar I e II - disciplinas de caráter obrigatório que fazem parte da carga horária total do estágio. Nelas os alunos participam de aulas semanais, nas quais discutem textos, apresentam reflexões sobre o processo de estágio, tiram dúvidas e apresentam parte de suas intervenções, proporcionando: “o debate e a reflexão sobre os problemas e impasses encontrados no exercício profissional, assegurando uma orientação efetiva e o trabalho do estágio” (PPC da instituição, 2020, p. 49). Essa segurança é garantida e observada pela Comissão Orientadora de Estágio de Letras/Línguas Estrangeiras (COE), que tem como encargo a supervisão e a avaliação dos estágios.

Ao longo do documento, a ligação entre teoria e prática é salientada, e destaca-se a importância de uma formação coerente para o futuro professor, na qual a teoria oferecida esteja alinhada com a prática esperada. Esse alinhamento entre teoria e prática é proposto pelo PPI (2018) e seguido pelo Projeto Pedagógico, no qual considera-se como parte do núcleo formativo do currículo do curso de Letras o eixo profissionalizante, caracterizado pelo próprio estágio:

Núcleo III Profissionalizante: espaço formativo localizado nos últimos períodos do curso, constituído por conhecimentos teóricos, conceituais e pedagógicos vinculados a uma determinada área do conhecimento, necessários para a atuação profissional na respectiva área, nas distintas etapas e modalidades do ensino da Educação Básica e manifestos nos

Estágios Curriculares Supervisionados Específicos (PPC da instituição, 2020, p.40).

Para além do estágio, o Projeto de Curso garante que parte da carga horária destinada à formação do licenciando deva ser cumprida em um núcleo de formação chamado: Prática como Componente Curricular, previsto pelo PPI (2018). Essas práticas devem ocupar a carga horária mínima de 400h da formação inicial e possuem como objetivo principal pensar em atividades que fomentem a articulação entre teoria e prática, com ênfase na inserção do licenciando em espaços de educação básica para além das práticas proporcionadas pelo estágio.

No que tange às Línguas Estrangeiras, essas práticas são ofertadas em formato de oficinas, com carga horária total de 45 horas cada, que consistem em: “disciplinas práticas de conteúdo programático variável, que tratam de temas fundamentais vinculados às línguas estrangeiras, com ênfase nas práticas em sala de aula e nas tecnologias de ensino e aprendizagem de LE e suas literaturas” (PPC da instituição, 2020, p. 42).

Por ocorrerem de maneira flexível e terem conteúdo variável, os licenciandos em LE podem cursar oficinas que sejam oferecidas dentro dos estudos linguísticos, literários, línguas e literaturas clássicas ou modernas.

Além do processo de estágio e das possíveis relações entre teoria e prática, o Projeto Pedagógico faz referência ao processo de formação dos licenciandos, ressaltando as habilidades específicas a serem desenvolvidas em seus campos de atuação. Menções aos recursos tecnológicos e sua utilização por parte do futuro docente aparecem em momentos pontuais do documento, destacando-se principalmente sua correlação com o campo da leitura:

O licenciado em Letras, independentemente da habilitação cursada, deverá, portanto, caracterizar-se: pelo domínio consistente do uso de novas tecnologias em sua prática profissional, repensando metodologias de ensino de língua materna ou línguas estrangeiras clássicas e modernas (PPC da instituição, 2020, p.16).

A capacidade de reflexão sobre a linguagem enquanto fenômeno semiótico também é apontada como uma capacidade a ser desenvolvida pelo licenciando, durante sua formação e futura atuação: “capacidade de refletir

sobre a linguagem como um fenômeno semiótico, cognitivo, psicológico, social, político e histórico” (PPC da instituição, 2020, p.13).

Nesta seção restringimo-nos a discutir o estágio através dos documentos oficiais de cunho nacional e institucional; na próxima seção, abriremos essa discussão para a importância do estágio enquanto parte do processo formativo do futuro professor.

4.2 O ESTÁGIO PARA ALÉM DOS DOCUMENTOS

A função que o estágio cumpre no processo de formação docente é um campo em ampla discussão. As teorias e práticas revelam que os modelos de organização curricular conhecidos como “3+1” (três mais um) que vigoraram durante muitos anos nas universidades, nos quais os três primeiros anos de formação eram dedicados aos conteúdos de cunho teórico e o último ano às disciplinas voltadas à inserção em sala de aula, apesar de diluídos e não vigorarem oficialmente, ainda ocorrem, tendo o licenciando sua efetiva inserção em sala de aula apenas nos últimos anos de graduação.

Defendemos aqui que o processo de estágio envolve teoria, prática, reflexão e crítica sobre o fazer docente e que, portanto, configura-se como o primeiro momento mais longo e completo de inserção do futuro profissional em sala de aula, constituindo-se de uma maneira dupla como:

um campo de conhecimento e um eixo curricular central nos cursos de formação o qual possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (Pimenta; Lima, 2021, p. 50).

Essas atividades aparecem, muitas vezes, descoladas da escola: “os estágios, de maneira geral, acabam por se configurar em atividades distantes da realidade concreta das escolas, resumindo-se, muitas vezes, a miniaulas na própria universidade” (Pimenta; Lima, 2021, p. 96).

É preciso que pensemos o estágio a partir de uma conduta investigativa, na qual o futuro docente veja a prática amalgamada à teoria e não em blocos em contraposição. Essa percepção valoriza a formação intelectual docente, na qual o fazer pedagógico se articula com a teoria. Lüdke (2009) define o estágio

como o ponto nevrálgico da licenciatura, ou seja, ponto central do processo de formação.

Para que o estágio possa fazer sentido, é preciso que consideremos a escola e a formação docente em sua perspectiva atual, pensando na democratização ao acesso e nas demandas sociais e culturais que incluem diversas realidades sociais: “a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social [...] Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação” (Pimenta; Lima, 2021, p. 33).

Essa junção entre prática e ação é ampliada pelo que defende Sacristán (1999), que se pauta em uma epistemologia da prática, na qual há espaço para o conhecimento pessoal do docente, que reconfigura o teórico-prático através de seus constantes processos formativos. Nesse sentido, cabe à teoria oferecer aos futuros profissionais uma perspectiva em que se possa compreender e agir nos variados contextos históricos, culturais e sociais de maneira profissional.

Em vista disso, nos questionamos se, em um mundo permeado pelas TDIC e pelos textos multimodais, essa reconfiguração do teórico-prático consegue abranger essas questões e se os aportes teóricos discutidos com os estudantes são suficientes para que os licenciandos possam refletir sobre o estágio e seus variados contextos durante o próprio processo.

Conforme já mencionado, é necessária uma conduta investigativa em que se efetive e se reflita sobre o estágio em uma dimensão maior que a sala de aula, pensando tanto na cultura escolar e pedagógica, como também na administrativa, na relação com os pares, com as famílias de alunos e com a comunidade escolar. Para Reichmann (2016), o estágio é um lugar complexo e contraditório que compreende uma tríade docente: professor colaborador, professor formador e professor estagiário, sendo este último o responsável pelo trânsito existente entre os outros dois. Esse trânsito não compreende só a pessoa dos professores, mas os caminhos existentes entre universidade e escola, nos quais o estagiário se faz presente, não só no sentido de observar e relatar, mas na compreensão de uma realidade.

Pimenta e Lima (2021) defendem que o estágio pode não configurar-se estritamente como uma preparação completa para a docência, mas que sua

realização permite que a tríade professor, comunidade escolar e universidade seja fortalecida, possibilitando que questões básicas do saber docente sejam pensadas: “o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a realidade dos professores nas escolas, entre outras” (Pimenta; Lima, 2021, p. 95).

Apesar de defendida teoricamente, essa realidade não parece ser comum nos estágios, pois seu modo fragmentado não permite que os futuros docentes vivenciem, de fato, a realidade escolar, ficando mais restritos à sala de aula e às relações que nela surgem. Para estagiários que nunca exerceram o magistério, essa inserção é ainda mais importante, uma vez que, além de vivenciarem o cotidiano escolar em sua plenitude, podem fortalecer a base formativa teórica vista na grade curricular da graduação, como as de metodologias, políticas públicas e documentos educacionais.

As multiplicidades de fontes, bem como a pluralidade e a diversidade presentes no contexto escolar, nos levam a refletir sobre a importância de o estagiário conhecer seu local de inserção, o que, de acordo com Giroux (1997), influencia diretamente as atividades desenvolvidas em sala de aula, por exemplo. O autor salienta que o ambiente escolar deve ser capaz de compreender as distintas histórias que nele se apresentam através de seus alunos:

Uma pedagogia atenta às histórias, aos sonhos, às linguagens e às experiências dos diferentes grupos culturais, para compreender as diferentes leituras, respostas e comportamentos que os alunos exibem, por exemplo, ao analisar um texto apresentado em aula (GIROUX, 1997, p.145).

Essas questões devem ser consideradas já no momento do estágio. É preciso compreender se o processo de estágio se constrói de maneira a permitir que os futuros docentes compreendam essa importância, não só para seu plano de intervenção, mas também para suas futuras inserções enquanto licenciados.

Desse modo, as práticas multiletradas e os textos altamente multimodais fazem parte desse escopo, pois podem possibilitar a grupos sociais menos favorecidos o acesso a textos em mais de uma LE, considerando-se que, na

educação básica, por exemplo, muitos têm aulas apenas de inglês. Ao implementar em suas atividades análises multimodais, o futuro professor pode permitir que os alunos tenham conhecimento de um mundo plural, crítico e criativo, no qual várias línguas e culturas coexistem.

Essa necessidade demanda ao estagiário uma reflexão sobre as principais características do tempo histórico em que se encontra inserido. Ao ingressar em sala de aula o professor carrega consigo sua história de vida e suas visões de mundo, empregando em sua maneira de ensinar concepções e saberes plurais, incluindo aqueles que são gerados no cotidiano, como o uso das tecnologias.

Para que a sala de aula se constitua em espaço de formação dos estagiários das disciplinas específicas, tanto para aquele que não exerce o Magistério quanto para aquele que já é professor, é preciso que as aulas sejam consideradas na (s) realidade (s) em que ocorrem, nos contextos institucionais nos quais se situam, nos aspectos individuais e pessoais que são manifestados pelos alunos e professores, nos saberes de que são portadores, em suas experiências e expectativas e em suas finalidades que dizem da construção do conhecimento compartilhado (Pimenta; Lima, 2021, p. 139).

Os alunos também chegam à escola dotados de conhecimentos, sejam eles familiares, ou da comunidade em que vivem. É preciso considerar esse diálogo entre os conhecimentos dos professores e dos alunos, assim como o conflito geracional existente entre estagiários e alunos, o que pode ocasionar divergências em relação ao que se consome e como se fazem presentes o uso das TDIC e dos textos multimodais em cada realidade.

É necessário fazer essa ponderação, pois, como são plurais, as turmas de licenciandos em LE contam com alunos de idades distintas, e que muitas vezes se assemelham à idade de alunos de ensino médio, por exemplo. Porém essa realidade nem sempre ocorre, e o conflito geracional e de uso das tecnologias pode ser ainda mais desafiador.

Nos casos em que essa diferença não é tão marcada, muitos futuros docentes são sujeitos dotados de conhecimento tecnológico, e essa prática pessoal deve ser levada em conta, já que nessa perspectiva o conflito geracional não se mostra problemático. Ao traçarmos uma linha do tempo, muitos estagiários se encontram no enquadre de nativos digitais e, portanto,

estão formando-se para agir de maneira intelectual, crítica e reflexiva também nesse campo.

É nesse sentido que a construção do conhecimento compartilhado se faz ainda necessária, pois alunos, muitas vezes usuários assíduos de tecnologias e produtores constantes de conteúdo, com domínio de aplicações, não necessariamente empregam o conhecimento que possuem de maneira crítica e reflexiva, estando suscetíveis, por exemplo, a propagar notícias falsas, por falta de checagem em fontes seguras. Tarefas como essas podem e devem ser desenvolvidas pelos docentes, em um conjunto de conhecimentos mútuos.

Essa construção do conhecimento é defendida por Kleiman e Reichmann (2012) já no período de estágio:

Já são muitas as licenciaturas nas quais o estágio é entendido como um espaço de interlocução, onde o aluno, futuro professor, transitando entre o mundo da academia e o mundo do trabalho, pode ser agente dos processos de ensino e aprendizagem. Nesses casos, o estágio constitui um espaço em que o aluno se posiciona de forma a construir uma identidade de agente de letramento, isto é, um agente social tanto na própria formação quanto na formação de outros, que é capaz de mobilizar sistemas de conhecimento, recursos, capacidades dos membros das comunidades em que atua (Kleiman e Reichmann, 2012, p. 161).

Ao partirmos da perspectiva de que a escola abarca os sujeitos e as transformações sociais pelas quais passa a sociedade, o papel da escola, da formação docente e conseqüentemente, do estágio estão diretamente relacionados às mudanças acarretadas pela presença das TDIC. De acordo com Pimenta e Lima (2021), o uso das TDIC como fator constitutivo do processo de estágio e sua relação com os novos modos de pensar a educação ainda são um campo que necessita de avanço.

O professor em formação precisa lidar com um mundo em constante transformação, no qual o uso das TDIC está presente no cotidiano dos alunos e conseqüentemente no exercício docente. No processo de estágio, o uso dessas pode acabar ficando em um limbo entre teoria e prática. Estagiários concebem sua importância devido ao arcabouço teórico adquirido em sua formação, mas não conseguem empregá-la de maneira efetiva em suas primeiras práticas. Freire (2001) aponta que o uso das tecnologias em contexto educacional não deve ser visto de maneira negativa, mas é preciso

que sua utilização seja carregada de criticidade, levando-nos a questionar a serviço de quem as máquinas estão. Essa visão crítica, muitas vezes, não é colocada em prática, e atua-se de maneira reducionista e tecnicista, como se as TDIC fossem apenas ferramentas para atingir outros objetivos.

Apesar da importância das atividades construídas ao longo do processo de estágio, elas ainda se apresentam aquém do complexo ensino de LE e suas situações específicas, já que o futuro docente necessita do conhecimento da língua a ser ensinada e das melhores maneiras de promover a aprendizagem de seus alunos, ou seja, o conhecimento pedagógico deve estar aliado ao conhecimento da área.

O futuro professor de LE chega ao estágio com uma dualidade entre expectativa/ insegurança para utilizar a língua com a qual trabalha, e em muitos casos o lugar da passividade se torna mais nítido para esse estagiário, que tem receio de usar a LE em sua comunicação com os alunos. Segundo Rosa-da-Silva, Figueiredo e Pessoa (2018, p.126): “O Estágio de Língua Inglesa deve ser compreendido não como o lugar em que o/a licenciando/a, na posição de professor/a, coloca em prática a língua e a teoria aprendidas durante o curso”, mas sim como um espaço de conciliação com suas limitações e possibilidades e as limitações e possibilidades do contexto em que se insere.

Esses contextos sociais, históricos e culturais entram em jogo para os licenciandos em LE de maneira dupla, já que devem ater-se à cultura de seu aluno e permitir que conheçam e reconheçam a cultura da língua que ensinam, proporcionando um espaço intercultural de ensino, em que as várias culturas possam transitar na (res)significação dos saberes linguísticos (Matias, 2017).

Essas questões representam desafios para formação docente em LE, desafios esses que podem ocorrer pela primeira vez no momento do estágio. Uma maneira de encontrar subsídios para vencer esses desafios é transpor conceitos teóricos para a prática docente, permitindo que os estagiários se repositionem como agentes dos multiletramentos.

Apesar de obrigatórios, os estágios podem ocorrer de maneira muito distinta a depender das universidades e instituições escolares parceiras que recebem os estagiários, afinal suas características, objetivos, metodologias e estruturas influenciam diretamente na forma como o estágio ocorre. Pensando

em nossa realidade local, no próximo capítulo, veremos como o estágio ocorre no contexto investigado.

5 O LÓCUS DE ANÁLISE

Neste capítulo contextualizaremos o *lócus* de análise de nossa pesquisa. Apresentaremos, na primeira seção, uma caracterização das disciplinas focalizadas, e como essas ocorrem na instituição. Pautamos nossa escrita na compreensão de como o processo de estágio curricular se torna institucionalizado e como os futuros docentes podem desenvolvê-lo.

Dedicamos a segunda seção a uma análise sobre as disciplinas e ementas disponíveis no Projeto Pedagógico das Licenciaturas em Letras da instituição pesquisada, agora com um foco não mais nas disciplinas de estágio, mas naquelas que abordam os multiletramentos e/ou as TDIC.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS FOCALIZADAS E DO ESTÁGIO NA INSTITUIÇÃO ANALISADA

Parte dos dados aqui apresentados e tratados foram gerados durante o acompanhamento das disciplinas “Reflexões sobre Atuação em Espaços Educacionais em Língua Estrangeira I” e “Reflexões sobre Atuação em Espaços Educacionais em Língua Estrangeira II”, que ocorrem de maneira conjunta, concomitantemente à realização dos estágios. De acordo com o fluxograma apresentado pelo Projeto Pedagógico das Licenciaturas, as disciplinas e os estágios devem ser cursados no 9º e 10º período da graduação para disciplinas de habilitação única e duplas, sendo que, neste último grupo, devem ser desenvolvidas após os estágios de língua portuguesa - cursados no 7º e 8º períodos, contendo todas elas pré-requisitos para execução por parte dos licenciandos, como descrito nos quadros abaixo.

Quadro 2 - Fluxograma e pré-requisitos para *Estágio I* e disciplina de *Reflexões sobre Atuação em Espaços Educacionais em Língua Estrangeira I*

Licenciatura	Período em que devem ser cursados	Pré-requisitos
Habilitação simples: Inglês e respectivas literaturas	9º período	Metodologia do Ensino de LE e Inglês IV

Habilitação simples: Espanhol e respectivas literaturas	9º período	Metodologia do Ensino de LE e Espanhol IV
Habilitação dupla: Português-Líguas Clássicas	9º período	Metodologia de Ensino de LE
Habilitação dupla: Português-Italiano e respectivas literaturas	9º período	Metodologia do Ensino de LE e Italiano IV
Habilitação dupla: Português-Francês e respectivas literaturas	9º período	Metodologia do Ensino de LE e Francês IV

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 3 - Fluxograma e pré-requisitos para *Estágio II* e disciplina de *Reflexões sobre Atuação em Espaços Educacionais em Língua Estrangeira II*

Licenciatura	Período em que devem ser cursados	Pré-requisitos
Habilitação simples: Inglês e respectivas literaturas	10º período	Reflexões e Estágio Supervisionado de Ensino de LE I
Habilitação simples: Espanhol e respectivas literaturas	10º período	Reflexões e Estágio supervisionado em LE e Espanhol IV
Habilitação dupla: Português-Líguas Clássicas	10º período	Reflexões e Estágio Supervisionado em LE I
Habilitação dupla: Português-Italiano e respectivas literaturas	10º período	Reflexões e Estágio Supervisionado de LE I
Habilitação dupla: Português-Francês e respectivas literaturas	10º período	Reflexões e Estágio Supervisionado de LE I

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O grupo elencado para acompanhamento e campo de análise desta pesquisa era formado por dez alunos de graduação - 5 alunos cursando Estágio I (3 licenciandos em Francês e 2 em Inglês) e 5 alunos cursando

Estágio II (1 aluno de licenciatura em Italiano, 3 alunos de licenciatura em Francês e 2 alunos de licenciatura em Inglês) -, a professora formadora responsável pelas disciplinas na Faculdade de Letras, dois alunos de pós-graduação, a pesquisadora deste trabalho e um pós-graduando em residência docente. Os encontros ocorriam uma vez por semana, em aulas de 2 horas no turno noturno.

A estrutura para a realização do estágio contava com: a participação do licenciando *in loco* em algum campo de estágio; a colaboração e produção das atividades propostas nas disciplinas de reflexões; a supervisão de um professor na concedente do estágio, e a orientação de um professor na Universidade de acordo com a LE cursada.

A ementa proposta pelo curso de Letras sugere que essas disciplinas sejam compostas pela:

Observação de aulas e observação participante no desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas no Colégio de Aplicação, em outras instituições de ensino de línguas estrangeiras conveniadas com a universidade, e na própria Faculdade de Letras nas disciplinas do Projeto de Universalização, e nos projetos de extensão que possibilitem a atuação dos alunos como bolsista ministrando aulas. Contam como carga de estágio as reflexões sobre a atuação do aluno-estagiário quando em orientação com os professores orientadores dos projetos acima citados (PPC da instituição, 2020, p.157).

A ementa ainda determina quatro pontos a serem contemplados durante o programa: 1 - Acompanhamento de turmas de primeiro e/ou segundo grau, como estágio de observação; 2 - Debates e reuniões de planejamento com os professores das disciplinas de LE nas instituições concedentes dos estágios; 3 - Desenvolvimento de microprojeto na turma acompanhada no decorrer do período letivo; 4 - Construção de relatório das atividades do estágio.

A base da ementa é elaborada de maneira igual para as turmas de Estágio I e II, porém é de construção aberta, o que permite ao professor das disciplinas uma autonomia para o seu planejamento de acordo com as demandas de cada turma.

A proposta curricular é que, ao longo da disciplina, os alunos possam vivenciar um espaço institucional e coordenado para refletir sobre o período de

estágio, contando com a leitura de textos teóricos e compartilhamento de ideias com os pares.

No semestre que acompanhamos, a proposta oferecida pela professora focalizou os seguintes pontos: a) apresentação sobre o estágio, os documentos norteadores e de caráter burocrático; b) leitura e discussão de textos teóricos que poderiam auxiliar os estagiários em suas práticas; c) apresentação de seminários que versassem sobre observação e/ou prática; d) construção de um Relato de Experiência ou Memorial acadêmico e e) preenchimento de uma autoavaliação sobre a disciplina e a participação própria durante sua realização. A avaliação dos estudantes ocorreu de forma processual, sendo levados em consideração, principalmente, os pontos **c**, **d** e **e**.

Foi solicitado aos licenciandos, por parte da docente responsável pela disciplina, que todas essas etapas e também a inserção nas escolas e projetos fossem pensadas a partir de uma metodologia de pesquisa autoetnográfica. Essa visão do processo de estágio como pesquisa é também defendida por Pimenta e Lima (2021), Lüdke e Manrique (2008), Ghedin (2006) e Pavanello (2003). De acordo com essa perspectiva, o estágio como pesquisa atua na formação e desenvolvimento dos professores da escola, dos orientadores na universidade e dos licenciandos, permitindo que se problematize e repense o processo como um todo.

A pesquisa, principalmente conjugada com as atividades de prática e de estágio, pode favorecer a construção de uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, a autonomia na interpretação da realidade escolar e a compreensão de conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (Lüdke e Manrique, 2008, p. 4).

Como visto no capítulo 4, e aqui reforçado pela ementa, há uma abertura dos campos de formação que levam o estagiário de licenciatura em LE a percorrer um campo vasto de possibilidades para realização do estágio, abrangendo: escolas regulares de educação básica, projetos de extensão e projetos de ensino de língua e literatura estrangeira desenvolvidos pela própria instituição. Veremos uma descrição completa de cada um desses projetos que servem para equiparação e realização de estágio.

O Projeto de Universalização da Oferta de Línguas Estrangeiras, doravante PU, se constitui como uma parceria entre a Pró-Reitoria de Graduação e a Faculdade de Letras e tem como objetivo disponibilizar aos graduandos e pós-graduandos um ensino voltado principalmente à abordagem instrumental, podendo ser acrescido de outras habilidades a depender da língua ensinada e das demandas das turmas. Para o professor-bolsista, o projeto se compromete com o processo de formação, incluindo-os em ambientes pedagógicos e assegurando essa prática como equiparação do estágio, conforme regulamentado pelo PPC: “III - Ter computada a sua participação como componente curricular de estágio para os graduandos e para as graduandas da Licenciatura em Letras com habilitação na Língua Estrangeira que é objeto de atuação no Projeto de Universalização” (PPC da instituição, 2020, p. 5).

A Pró-Reitoria de Graduação também possibilita a inclusão de bolsistas em Programas de Monitoria que objetivam despertar no aluno a vocação pela docência, assegurando uma cooperação entre corpos discente e docente e permitindo ao monitor uma equiparação com o Estágio.

O terceiro projeto que pode funcionar em termos de equiparação é o Programa Boa Vizinhança - Línguas, uma colaboração entre a Pró-Reitoria de Extensão e a Faculdade de Letras, que objetiva oferecer ensino de LE à população do município, prioritariamente aos moradores dos bairros do entorno do campus da Universidade, oferecendo conteúdo básico de cada um dos idiomas.

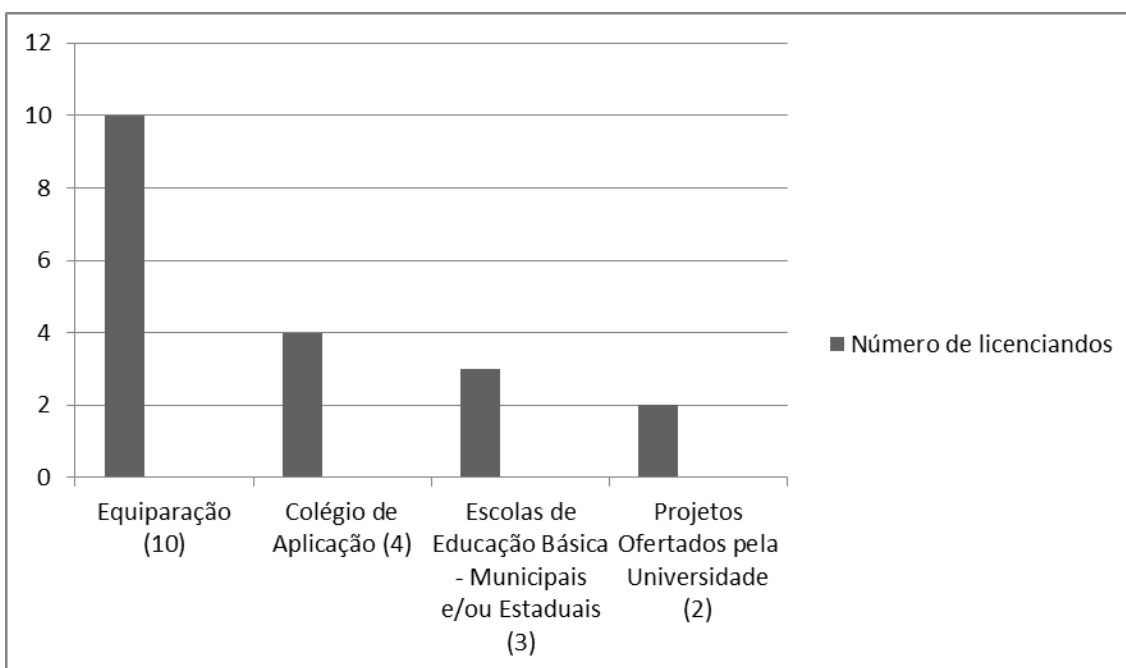
Outro projeto, também assegurado pela Pró-Reitoria de Extensão e suscetível de equiparação é o Projeto de Línguas Estrangeiras para idosos, desenvolvido no Polo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão sobre o Processo de Envelhecimento, visando o desenvolvimento de noções básicas em cada uma das LE ofertadas e a promoção de uma aprendizagem nas diversas habilidades, como compreensão oral e escrita.

Para além desses projetos, o estágio em LE pode ser desenvolvido em escolas de educação básica, no nível municipal, estadual, federal e particular, desde que se concentre nos anos finais do Ensino Fundamental, ou no Ensino Médio. Cabe ressaltar o papel do Colégio de Aplicação nesse contexto, que se destaca pela oferta de três LE na educação básica, nas quais o estágio pode

ser efetivado.

O fortalecimento do Colégio de Aplicação como campo de estágio é um compromisso firmado no Projeto Político Pedagógico das Licenciaturas, como visto no capítulo 4, porém este desejo ainda se encontra aquém do esperado, já que na turma focalizada, dos dezoito estagiários, apenas quatro realizaram o estágio na instituição, três licenciandos em Francês e um licenciando em Inglês.

Gráfico 1 - Local de realização de estágio por parte dos licenciandos



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O gráfico nos deixa claro o grande número de equiparações, que representa mais que o dobro da realização de estágio em outros espaços. O processo de equiparação, muitas vezes, representa um dos poucos espaços de inserção para o estágio, porém, ao realizá-lo, o futuro docente deixa de vivenciar etapas caras ao processo de estágio, como a observação, vivenciando assim primeiramente a prática.

Essas discussões sobre teoria e prática também serão desenvolvidas na próxima seção deste capítulo. Nela apresentaremos um levantamento das disciplinas presentes no PPC do curso de Letras da instituição pesquisada, compreendendo quais delas abarcam os multiletramentos e/ou as TDIC.

5.2 A ESTRUTURA CURRICULAR DAS LICENCIATURAS EM LE E A PRESENÇA DOS MULTILETRAMENTOS E DAS TDIC

Nesta seção, propomos uma apresentação das disciplinas e ementas disponíveis no Projeto Pedagógico das Licenciaturas em Letras. Pretendemos, através de uma análise desses documentos, compreender como as disciplinas para a formação em LE são pensadas no que toca às TDIC, aos multiletramentos e aos textos multimodais, notando o que abrangem e como podem atuar diretamente na preparação e formação docente.

Compreendemos que as ementas funcionam como um eixo norteador do trabalho docente e que há margens para que ajustes e flexibilizações ocorram de acordo com as demandas e vivências de cada turma.

O Projeto Pedagógico das Licenciaturas destaca que a “estrutura curricular deve ser pensada a partir da compreensão de que a formação de professores é um processo permanente” (PPC da instituição, 2020, p. 9), o que nos leva a pensar em uma formação constante e atualizada, que atenda as demandas da sociedade naquele momento.

Para o estudo aqui construído focaremos nossa análise nas disciplinas atreladas à formação do professor de LE, porém não excluiremos as disciplinas que pertencem exclusivamente à licenciatura em Língua Portuguesa, já que as habilitações duplas (português-francês, português-italiano, português-línguas clássicas) estão a ela atreladas.

As disciplinas que se referem ao uso de TDIC para uso de programas de análise linguística e não se relacionam com a formação para sala de aula serão excluídas, como, por exemplo, a *Oficina de Estudos Linguísticos: Tecnologia Linguística*, que pretende trabalhar com uma “Prática de tratamento computacional de língua natural: projetos de anotação e constituição de recursos linguístico-computacionais” (PPC da instituição, 2020, p.283), objetivo que não se encaixa em nosso estudo.

Essa escolha deriva da necessidade de se mapear o que embasa o currículo dos professores de LE, focalizando o que se espera de um profissional que trabalhe não somente com línguas não maternas, mas também com elas em sala de aula.

As ementas dessas áreas se dividem da seguinte maneira: a) Língua e Literatura em Espanhol; b) Língua e Literatura em Francês; c) Língua e Literatura em Inglês; d) Língua e Literatura em Italiano; e) Formação Pedagógica e Estágios de Línguas Estrangeiras; f) Oficinas ofertadas pelo DLEM; g) Linguística, Português e formação pedagógica nessas áreas; h) Estudos Literários, Literaturas em Português e formação pedagógica nessas áreas; i) Línguas e Literaturas Clássicas e formação pedagógica nessas áreas; j) Oficinas ofertadas pelo DLET e k) Formação Teórico-Pedagógica e Estágios Supervisionados – DEDU/FACED. Seguiremos a mesma divisão para análise.

Quadro 4 - Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Espanhol

a) Língua e Literatura em Espanhol
Não há nenhuma disciplina específica que trate sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais, tanto na fase de aprendizagem da língua, como nas disciplinas voltadas à prática em sala de aula ou documentação oficial.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 5 - Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Francês

b) Língua e Literatura em Francês
Não há nenhuma disciplina específica que trate sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais, tanto na fase de aprendizagem da língua, como nas disciplinas voltadas à prática em sala de aula ou documentação oficial.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 6 - Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Inglês

c) Língua e Literatura em Inglês	
Disciplina	O que consta na ementa

<i>Práticas de gêneros literários em Inglês</i>	Apresentação de textos literários curtos – como o conto, a poesia e trechos de peças teatrais – no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa, por meio da análise de textos ficcionais, destacando os que circulam nas mídias digitais.
-------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 7 - Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Italiano

d) Língua e Literatura em Italiano	
Disciplina	O que consta na ementa
<i>Tópicos de Língua Italiana I: Aprimoramento da Produção Escrita em Língua Italiana</i>	Apresenta a utilização de textos multimodais de circulação <i>online</i> como parte da bibliografia complementar: Material autêntico, jornais e revistas italianos e textos <i>online</i> .
<i>Tópicos de Língua Italiana II: Aperfeiçoamento na produção e interpretação oral em língua italiana</i>	Apresenta a utilização de textos multimodais de circulação <i>online</i> como parte da bibliografia complementar: Materiais didáticos vários como, por exemplo, vídeos, músicas etc.
<i>Tópicos de Língua Italiana III: Aprofundamento em leitura e interpretação de textos em língua italiana</i>	Apresenta a utilização de textos multimodais de circulação <i>online</i> como parte da bibliografia complementar: Textos autênticos, publicidades veiculadas na imprensa, jornais e revistas <i>online</i> e/ou impressos.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os quadros 4, 5, 6 e 7 nos mostram que poucas são as disciplinas que possuem, em sua base, um trabalho com as TDIC e os textos multimodais nas LE. As menções aos textos se fazem na forma de gêneros textuais ou fontes de veiculação. Por serem ementas que compreendem a aprendizagem do

futuro professor sobre determinada LE, consideramos que o trabalho com os multiletramentos poderiam desenvolver ambientes ativos de aprendizagem (Kalantzis; Cope, 2012) e que sua inclusão de forma mais explícita, possa fazer com que gêneros com alta presença de multimodalidade, por exemplo, sejam trabalhados.

Quadro 8 - Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Formação Pedagógica e Estágio de Línguas Estrangeiras

e) Formação Pedagógica e Estágios de Línguas Estrangeiras	
Disciplina	O que consta na ementa
<i>Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira</i>	Perpassar a proposta do multiletramento.
<i>Novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras</i>	Tem como objetivo refletir sobre as aplicações e implicações do uso das novas tecnologias da informação e comunicação no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, incluindo em seu programa: i)retrospectiva histórica das tecnologias da escrita; ii)descrição da Linguagem e da Comunicação em Contextos Digitais; iii) ensino e Aprendizagem de Línguas em Contextos Digitais e Multimidiáticos e iv) análise de materiais digitais.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nas disciplinas de formação pedagógica em LE (quadro 8) notamos uma inserção maior, tanto ao apresentar a proposta dos multiletramentos, como ao pensar as TDIC diretamente voltadas à sala de aula de LE. Ao elencar a possibilidade de “perpassar a proposta do multiletramento” a disciplina de metodologia, permite ao licenciando a compreensão enquanto campo teórico e metodológico voltado ao ensino. Consideramos também que os pontos elencados na disciplina “*Novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras*”,

podem permitir que o aluno se acerque a este campo de estudo, partindo de sua visão histórica e realizando análises e aprendizados que podem ser levados à sala de aula.

Quadro 9 - Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de oficinas ofertadas pelo DLEM

f) Oficinas ofertadas pelo DLEM - Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas	
Área de Espanhol	
Disciplina	O que consta na ementa
<i>Oficina de Línguas Estrangeiras: gêneros textuais no ensino de E/LE</i>	A bibliografia sugere um trabalho com o livro de Roxane Rojo e Jacqueline Barbosa, intitulado Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.
Área de Francês	
Disciplina	O que consta na ementa
<i>Oficina de Línguas Estrangeiras: didática do Francês como língua estrangeira</i>	As Tecnologias aparecem como uma competência a ser desenvolvida na disciplina
<i>Oficina de Línguas Estrangeiras: revisão e editoração digital</i>	Tem por objetivo trabalhar com programas/software de revisão e editoração digital e sua relevância nas práticas em sala de aula e na formação do professor. Noções essenciais do trabalho de revisão e editoração. Ferramentas auxiliares, impressas e digitais, do trabalho de revisão da língua portuguesa. Orçamento de revisão, comunicação com o cliente
Área de Inglês	

Disciplina	O que consta na ementa
<i>Oficina de Línguas Estrangeiras: ensino de literatura com as novas tecnologias</i>	Pretende abordar o uso de ferramentas computacionais na análise de textos literários. Produção de gráficos, imagens e dados estatísticos com o propósito de subsidiar e auxiliar o professor na apresentação e discussão de romances, contos, poemas e peças de teatro
<i>Oficina de Línguas Estrangeiras: reflexões sobre mídias e letramentos sob a perspectiva da linguística aplicada</i>	Possui uma perspectiva voltada completamente formação crítica dos futuros docentes em um mundo permeados pelas TDIC, buscando ampliar os debates mais atuais em L.A, entrelaçando práticas de linguagem, mídias e letramentos, com o intuito de levar as/os graduandas(os) a criar atividades e, assim, contribuir para sua formação crítica.
Área de Italiano	
Não há nenhuma oficina específica que trate sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais.	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Como oficinas de caráter prático que pretendem traçar uma ponte com o enfoque teórico e o ambiente escolar, nota-se que há uma preocupação de oferta ainda insuficiente ou nula, a depender da língua. Na área de Espanhol, a ementa não apresenta uma competência ou trabalho específico, mas ao apresentar como referência bibliográfica o livro “*Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*” de Roxane Rojo e Jacqueline Barbosa, os alunos podem construir um aporte teórico e se valerem de exemplos de atividades significativas com os multiletramentos. Na área de Inglês, as duas oficinas possuem em sua ementa um caráter teórico/prático bem construído para o desenvolvimento das práticas multiletradas do futuro professor, incluindo as áreas da Literatura e da Linguística e sua presença em LE na sala de aula, o que consideramos de enorme importância para desenvolvimento global do

futuro docente. Na área de Francês, o uso proposto das TDIC se distancia substancialmente da sala de aula e no Italiano não há menção, o que em um quadro teórico aberto, como o das oficinas, pode distanciar o futuro professor de atividades significativas que envolvam demandas sociais e tecnológicas atuais.

Quadro 10 - Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Linguística, Português e formação pedagógica nessas áreas

g) Linguística, Português e formação pedagógica nessas áreas	
Disciplina	O que consta na ementa
<i>Ensino de Português: reflexões teórico-pedagógicas</i>	Trabalho com as práticas de linguagem e o ensino de língua portuguesa: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.
<i>Tópicos em Estudos Linguísticos: Linguística Aplicada ao Ensino de Português</i>	Contextualização das noções de letramento e multiletramentos.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 11 - Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Estudos Literários, Literaturas em Português e formação pedagógica nessas áreas

h) Estudos Literários, Literaturas em Português e formação pedagógica nessas áreas	
Disciplina	O que consta na ementa
Não há nenhuma disciplina específica que trate sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais.	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os quadros 10 e 11 são voltados à Língua Portuguesa e, portanto, oferecem disciplinas comuns a todas as licenciaturas e também às de habilitação dupla. No quadro 10, na área de linguística, duas disciplinas são pensadas para o trabalho com as multisseminários e os multiletramentos na escola. Já na área de literatura, no quadro 11, nenhuma disciplina sobre essa temática foi localizada. Entendemos que a pouca menção aos multiletramentos nessas disciplinas que compõem uma base comum a todas as línguas pode, novamente, afastar futuros docentes de práticas que os envolvam em sala de aula, já que muitos sequer terão contato com elas a depender da LE que cursarem.

Quadro 12 - Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Línguas e Literaturas Clássicas e formação pedagógica nessas áreas

i) Línguas e Literaturas Clássicas e formação pedagógica nessas áreas	
Disciplina	O que consta na ementa
Não há nenhuma disciplina específica que trate sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais.	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nas línguas clássicas não há menção, ou disciplina que busque uma aproximação com os recursos digitais e multimodais.

Quadro 13 - Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Oficinas ofertadas pelo DLET

j) Oficinas ofertadas pelo DLET - Departamento de Letras	
Oficinas de Estudos Linguísticos	
Disciplina	O que consta na ementa

<i>Práticas Semióticas na Escola I</i>	Não se relaciona diretamente com as TDIC, mas com as práticas semióticas de ensino e aprendizagem de linguagem relativas ao estudo do gênero texto teatral.
<i>Práticas Semióticas na Escola II</i>	Não se relaciona diretamente com as TDIC, mas com o desenvolvimento de práticas semióticas na escola: o cinema na sala de aula.
Oficinas de Estudos Literários	
Disciplina	O que consta na ementa
<i>Oficina de Estudos Literários: poesia e canção</i>	Pretende pensar o estudo das relações entre poesia e canção e sua aplicação no ensino de literatura.
Oficinas de Estudos Clássicos	
Não há nenhuma disciplina específica que trate sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais.	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No quadro 13, percebemos que a multimodalidade está relacionada a gêneros específicos como o teatro e a música. Ponderamos, novamente, que as oficinas possuem caráter prático, voltadas à sala de aula, e que, portanto, a inclusão explícita dos multiletramentos enquanto prática de linguagem demandada pela sociedade atual se faz necessária.

Quadro 14 - Disciplinas que tratam sobre as TDIC ou sobre os textos altamente multimodais na área de Formação Teórico-Pedagógica e Estágios Supervisionados

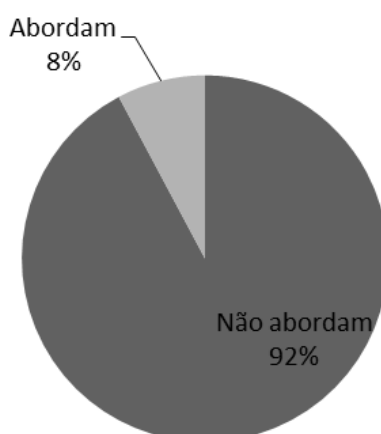
k) Formação Teórico-Pedagógica e Estágios Supervisionados – DEDU/FACED	
Disciplina	O que consta na ementa

<i>Metodologia do Ensino de Português</i>	Trabalho com recursos audiovisuais e midiáticos a serem pensados a partir de materiais didáticos.
-------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Em uma disciplina ofertada pela Faculdade de Educação, também notamos a ligação entre recursos multimodais e materiais didáticos. Essa presença pode auxiliar os docentes a avaliarem e compreenderem como a presença dos múltiplos modos é trabalhada em distintas instâncias, auxiliando-os na escolha e uso de materiais para as línguas que trabalham.

Gráfico 2 - Disciplinas que abordam de maneira explícita as TDIC e/ou textos de alta multimodalidade



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A análise construída neste capítulo, sobre o número de disciplinas ofertadas que tratam ou não das TDIC e dos multiletramentos, não pretende apenas quantificar a porcentagem e defini-la em um parâmetro alto ou baixo dentro do currículo. Nosso objetivo com essa análise é compreender como essa oferta ocorre e como está presente, ou não, nas várias instâncias e licenciaturas ao longo da formação. Salientamos que a presença das TDIC e dos textos multimodais se faz mais presente nas disciplinas ofertadas pelo DLEM e que, portanto, pertencem às graduações em LE.

Sabemos que as ementas podem ser modificadas e executadas de acordo com as demandas das turmas e com a forma de trabalho dos professores, porém, salientamos que adequá-las a uma construção curricular voltada às demandas atuais da sociedade é de extrema importância para que os profissionais que se formam estejam capacitados a assumir demandas no mundo do trabalho de maneira crítica, sendo formadores em seus campos de trabalho.

6 METODOLOGIA

De acordo com os pressupostos teóricos apresentados nos propomos, neste capítulo, a caracterizar nosso caminho de pesquisa, salientando a metodologia adotada e os percursos traçados.

Inicialmente, iremos discutir os pressupostos metodológicos utilizados para embasamento e análise dos dados. Em seguida apresentaremos o *lócus* de pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados para geração dos dados.

6.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Localizado no âmbito da L.A. este trabalho tem como paradigma a caracterização defendida por Moita Lopes (2006), na qual se acredita que esse campo em seu caráter indisciplinar tem por objetivo “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p.14), o que vai ao encontro da formação docente em um mundo tecnológico com a presença de textos de alta multimodalidade.

Leffa (2001, p. 4) defende que “pesquisar em Linguística Aplicada é como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis”. Essa definição sugere que nossos objetos de pesquisa estão pautados em construções humanas e sociais, o que exige do pesquisador maleabilidade para o trato e desenvolvimento de seus estudos.

Ao pensar esta pesquisa pelo viés da L.A. propomo-nos a investigar a formação docente em LE em seu tempo histórico, cultural e social, considerando as subjetividades dos sujeitos envolvidos e também do pesquisador que é parte do contexto investigado (Pennycook, 2001).

Essa perspectiva social e com olhar direcionado aos participantes como sujeitos dotados de subjetividades nos leva a enquadrar este estudo dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa, compreendendo e caracterizando os dados por meio de análises que se apoiem em uma perspectiva interpretativa.

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como uma atividade situada que posiciona o observador/pesquisador no mundo, permitindo que um conjunto de práticas deem visibilidade e possam transformar o mundo, práticas essas que incluem entrevistas, notas de campo, conversas, fotografias, gravações e lembretes (Denzin; Lincoln, 2000).

Moita Lopes (1994) destaca que as abordagens qualitativas de pesquisa possuem características interpretativistas, pois “os múltiplos significados que constituem as realidades só são possíveis de interpretação. É o fator qualitativo, o particular, que interessa” (Moita Lopes, 1994, p.332). Essa visão nos leva a conceber que os resultados aqui apresentados não são incontestáveis nem generalizadores, mas sim construídos para compreensão de uma realidade específica.

Consideramos esta abordagem adequada para o estudo aqui desenvolvido, pois pretendemos compreender como os multiletramentos são trabalhados nas primeiras inserções dos estagiários em sala de aula, o que nos leva a focalizar uma turma específica em um contexto sócio-histórico. Defendemos que esse contexto não pode ser analisado e compreendido de maneira quantificadora, mas sim de maneira interpretativa, não havendo a possibilidade de se determinar uma realidade única e sim interpretações sobre as interações construídas (Moita Lopes, 1994).

Dentro da perspectiva qualitativa, enquadramos este estudo como de método etnográfico, tomando como base Erickson (1984, p 10), que define a etnografia como: “um processo de investigação guiado por um ponto de vista, ao invés de um processo de relato guiado por uma técnica padrão ou conjunto de técnica.”. Essa visão permite a inserção natural do pesquisador em situações concretas, sem que o foco esteja no produto final, ou em hipóteses pré-determinadas, mas sim no processo coconstruído. Essa construção permite o uso de diversos instrumentos de pesquisa para uma melhor adequação ao contexto tratado, contexto esse que apresentaremos na seção seguinte.

6.2 LÓCUS DE PESQUISA E PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi construída em uma Universidade pública federal brasileira, no estado de Minas Gerais. Tivemos como campo de inserção o

curso de Letras e as licenciaturas em Línguas Estrangeiras Modernas e Línguas Clássicas, ofertadas pela Faculdade de Letras da instituição.

Como nosso foco se concentra nos multiletramentos, vistos principalmente durante o processo de estágio curricular, elencamos duas disciplinas para acompanhamento e geração de dados: Reflexões sobre atuação em Espaços Educacionais em Língua Estrangeira I e II. Essas disciplinas ocorrem concomitantemente aos estágios. Sendo parte obrigatória para sua creditação e finalização, ambas ocorrem conjuntamente, no mesmo dia e horário, sendo possível que tanto os alunos que realizam Estágio I como aqueles que realizam Estágio II estejam presentes e realizem as atividades propostas.

Acompanhamos a disciplina durante um semestre letivo, compreendido entre os meses de agosto e dezembro do ano de 2022. Os encontros aconteciam semanalmente, às terças-feiras, no período noturno, e tinham duração de duas horas.

O grupo elencado para acompanhamento e campo de análise desta pesquisa era formado por dezenove alunos de graduação - 5 alunos cursando Estágio I (3 licenciandos em Francês e 2 em Inglês) e 14 alunos cursando Estágio II (1 aluno de licenciatura em Latim, 2 alunos de licenciatura em Italiano, 4 alunos de licenciatura em Francês e 7 alunos de licenciatura em Inglês) -, dos dezenove alunos, dez se prontificaram a participar desta pesquisa. Além dos alunos, participavam das disciplinas ofertadas a professora formadora responsável pelas disciplinas na Faculdade de Letras e dois alunos de pós-graduação (a pesquisadora deste trabalho e um pós-graduando em residência docente).

Dos dezenove alunos presentes na disciplina, dez deles se propuseram a participar e colaborar com esta pesquisa. Esses participantes foram selecionados de acordo com os critérios enviados previamente ao Comitê de Ética e Pesquisa da universidade, visando manter a ética da pesquisa e minimizar quaisquer riscos a que os participantes possam ser expostos, garantindo o sigilo de sua participação e identidade.

Diante da participação voluntária, apresentamos no quadro abaixo os principais dados dos participantes para construção deste estudo.

Quadro 15 - Caracterização dos participantes que cursaram estágio I

Estágio I			
Nome	Idade	Local onde o estágio foi realizado	Língua Estrangeira na qual está se formando
Amélia ⁹	22	Estágio em processo de equiparação por participação como bolsista no Projeto de Universalização (PU)	Inglês
Ana Laura	24	Estágio realizado em escola pública de educação básica	Inglês
Andreia	23	Estágio em processo de equiparação por participação como bolsista no Projeto de Universalização (PU)	Francês
Giovana	22	Estágio realizado no Colégio de Aplicação da Universidade	Francês

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 16 - Caracterização dos participantes que cursaram estágio II

Estágio II			
-------------------	--	--	--

⁹ Todos os nomes aqui apresentados foram alterados para preservar a identidade dos participantes.

Nome	Idade	Local onde o estágio foi realizado	Língua Estrangeira na qual está se formando
Carlos	24	Estágio em processo de equiparação por participação como bolsista nos projetos de Monitoria	Inglês
Denise	23	Estágio realizado no Projeto de Universalização (PU) em acompanhamento de uma bolsista	Francês
Isadora	29	Estágio realizado em escola pública de educação básica	Inglês
José	28	Estágio realizado no Colégio de Aplicação da Universidade	Francês
Joana	23	Estágio realizado no Projeto de Universalização (PU) em acompanhamento de uma bolsista	Italiano
Kauan	21	Estágio em processo de equiparação por participação como bolsista no Projeto de Universalização (PU)	Inglês

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Apresentados os participantes da pesquisa e o contexto de realização, a fim de situar o cenário da pesquisa, discorreremos, em seguida, sobre os instrumentos utilizados para geração de dados.

6.3 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Considerando que esta pesquisa se enquadra em uma perspectiva qualitativa de método etnográfico, diferentes instrumentos de pesquisa foram utilizados para a geração dos dados a serem analisados: i) diário de bordo; ii) entrevista semiestruturada; iii) relato de estágio que abarque as intervenções construídas pelos estagiários.

O diário de bordo (Lessard-Hébert; Goyette; Boutin, 2005) se constitui como forma de registrar os dados qualitativamente, apontando acontecimentos que ocorreram com os estagiários, como as leituras de textos indicadas na disciplina, as discussões em sala de aula e a preparação, elaboração e aplicação do plano de intervenção. Esta fonte permite que o pesquisador registre durante todo o processo aquilo que considera pertinente, considerando o comportamento dos participantes em um contexto natural.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), as notas geradas nos diários de bordo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bodgan e Biklen, 1994, p. 150). Os dados recolhidos no diário de bordo auxiliam na construção da pesquisa como um todo, o que, de acordo com Lessard-Hébert (1996), pode ser útil no processo de avaliação e interpretação também de outros dados.

Em nosso estudo o diário de bordo foi construído e escrito pela pesquisadora durante a observação em sala de aula, que ocorria presencialmente, no primeiro semestre após o ERE. Através do acionamento de princípios etnográficos, inserimo-nos no campo a ser pesquisado, realizando anotações e analisando o processo que se desenvolvia naquele contexto. De acordo com Johnson, “o objetivo mais importante da pesquisa etnográfica é identificar a visão da realidade dos membros do grupo” (1992, p. 142), o que era pretendido mediante os apontamentos no diário.

Nosso segundo instrumento de pesquisa foram as entrevistas semiestruturadas, que, segundo Laville e Dione (1999), consistem em uma série de perguntas abertas, em uma ordem inicial prevista, sendo que o entrevistador pode acrescentar ou esclarecer perguntas de acordo com o andamento da entrevista (Anexo B). A flexibilidade para explorar as perguntas propostas permite a adaptação e a reorientação por parte do pesquisador para

que ele possa, ao longo da entrevista, complementar assuntos que se desdobraram no diálogo, porém sem fugir do tema proposto inicialmente (GIL, 1999).

Essas entrevistas foram realizadas com os dez estudantes supracitados que cursaram a disciplina de Reflexões e que através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C) se prontificaram a colaborar e participar. As entrevistas ocorreram em duas instâncias, de acordo com a disponibilidade e preferência dos participantes. Oito foram gravadas através da plataforma *Google Meet* e ocorreram de maneira *online*; quatro ocorreram de maneira presencial e foram gravadas em um gravador de voz. Todas elas possuíam o objetivo de que os futuros docentes fornecessem informações sobre seu processo de formação, principalmente o estágio, o uso das TDIC e os multiletramentos. Após as gravações, as entrevistas passaram por processo de transcrição, processo no qual, segundo Garcez (2014), também há um olhar interpretativo do transcritor, uma vez que é realizada segundo sua compreensão.

O terceiro instrumento de pesquisa consiste na análise dos relatos de experiência elaborados pelos mesmos 10 estagiários como parte obrigatória da disciplina e do estágio. Consideramos que esses relatos têm uma função dupla, pois atuam como o gênero relato, mas também apresentam uma parte documental que se explicita no plano de intervenção. Portanto, se constituem não só como um material didático, mas também como uma expressão do discurso do futuro docente, que expressa naquele documento parte de sua identidade. Desse modo, para construir um estudo sobre esses textos, nos pautamos em uma análise interpretativista, não só do texto como documento, mas de sua construção enquanto linguagem oral e/ou escrita, ampliando a percepção do pesquisador para além do que é documentado e incluindo também os sentidos e não sentidos expressos.

Em outras palavras, essa opção por analisar os relatos a partir de uma perspectiva dupla de análise se dá por acreditarmos que a elaboração de um plano de intervenção, por parte dos estagiários, não pode ser vista apenas como um documento didático, mas sim um espelho das relações e construções teóricas e práticas adquiridas em sua formação.

Conhecidos os instrumentos de pesquisa, apresentamos o quadro abaixo, de modo a sintetizar e explicar os objetivos pretendidos com cada um deles.

Quadro 17 - Instrumentos para geração de dados

Instrumento de Pesquisa	Período de Aplicação	Objetivos Pretendidos
Diário de bordo	18/08/2022 -18/12/2022	Registrar os dados gerados na observação das aulas com os estagiários, como as leituras de textos indicadas na disciplina, as discussões em sala de aula e a preparação, elaboração e aplicação do plano de intervenção.
Entrevistas semiestruturadas	18/10/2022 -18/12/2022	Compreender como os estudantes percebem e refletem sobre seu processo de formação, principalmente sobre o estágio, o uso das TDIC e os multiletramentos.
Relato de Estágio	18/12/2022 -08/01/2023	Analisar o material didático elaborado e buscar compreender como os estagiários expressam parte de sua identidade por meio desse material.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nossa análise se constrói nessa triangulação de dados, compreendendo as visões dos participantes e a da pesquisadora, pautando-se nas interpretações construídas ao longo de todo o processo de pesquisa. Como comentado anteriormente na seção 6.2 deste capítulo, todas essas intervenções por parte da pesquisadora foram objeto de um projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade aqui referenciada (CEP), que autorizou a realização da pesquisa envolvendo seres humanos, por meio do Parecer Consubstanciado nº 5.603.625, de 25 de agosto de 2022, conforme Anexo D.

As categorias de análise utilizadas na interpretação dos dados, e que foram se consolidando no processo de pesquisa, serão explicitadas no capítulo seguinte.

7 ANÁLISE DE DADOS

Para que este trabalho pudesse ser construído, fizemos um recorte dos dados gerados. Essa escolha é motivada pela inicial percepção e análise da pesquisadora sobre eles, permitindo uma abertura futura a novos conceitos e possibilidades. Analisaremos, então, um *corpus* de dez entrevistas e dez relatos que incluem também os planos de intervenção, sendo que esses correspondem aos mesmos participantes da entrevista. O *corpus* selecionado para análise se relaciona aos alunos que se prontificaram a participar da pesquisa de maneira espontânea e que também apresentaram seus relatos ao final da disciplina.

Nossos instrumentos de pesquisa não serão separados em nossa análise; pelo contrário, a junção se dará para que demonstremos como todos eles estão interligados e se manifestam na construção dos caminhos e resultados encontrados.

Dividiremos nossa análise em quatro categorias, a saber: i) os participantes e sua formação; ii) o trabalho com os múltiplos modos construtores de sentido; iii) o poder semiótico e o acesso a textos multimodais e iv) o estagiário como agente de multiletramentos. É importante ressaltar que tais categorias de análise não foram estabelecidas *a priori*, mas emergiram da própria interpretação dos dados.

7.1 OS PARTICIPANTES E SUA FORMAÇÃO

Ao longo deste trabalho salientamos a importância do estágio como momento crucial de construção da identidade docente e transposição dos saberes teóricos pela primeira vez (Pimenta; Lima, 2021). Seguindo esse pressuposto, nosso primeiro ponto de análise se centra na formação desse estagiário, buscando compreender como ele percebe seu percurso formativo em relação aos multiletramentos e às TDIC.

A caracterização dos participantes dessa pesquisa, apresentada nos quadros 15 e 16, de nosso capítulo 6, demonstra que a margem que compreende a faixa etária dos estagiários vai dos 21 aos 29 anos, o que, em termos de usos tecnológicos, abarca uma geração que teve desde a infância

e/ou adolescência acesso aos meios digitais, em maior ou menor proporção, já que o advento da *internet* no Brasil, por exemplo, se deu ainda na década de 1990. Essa constatação nos leva a supor que esses futuros professores estão em contato com textos altamente multimodais também em contextos tecnológicos desde sua infância, e que, portanto, necessitaram, enquanto seres sociais, se multiletrar na sociedade em que vivem, antes mesmo de ingressarem em uma licenciatura.

Outra observação que o perfil dos alunos sinaliza é que todos eles tiveram grande parte de seu processo formativo perpassado pela pandemia de COVID-19, o que ocasionou dois anos de formação em Ensino Remoto Emergencial (ERE), com auxílio e mediação dos recursos propiciados pelas TDIC.

Como os dados a seguir sugerem, essa formação no período do ERE parece ter tido consequências diretas na formação dos alunos, em seus processos de inserção em sala de aula e na maneira como percebem o uso das TDIC e o trabalho com os multiletramentos.

Quadro 18 - Análise de Entrevistas I

Entrevistas – Excertos
<p>Entrevista - Excerto 01 Entrevistadora: Andreia, me conta um pouquinho, O PU foi sua primeira inserção em sala de aula ou você já tinha realizado outras antes? Andreia: Em sala de aula foi a primeira, porque eu cheguei a passar na seleção do Boa Vizinhança, mas eu passei justo quando veio o ensino remoto, então, eu não cheguei a dar aula nem <i>online</i>. A gente não tinha estrutura para isso, então, foi o PU mesmo.</p>
<p>Entrevista - Excerto 02 Entrevistadora: O estágio foi sua primeira inserção em sala de aula, ou você já desenvolveu outras? Denise: Eu participei do Boa Vizinhança francês e da monitoria, né? Fiquei alguns semestres no Boa Vizinhança. Infelizmente, eu acho que talvez nem seja interessante a gente conversar sobre ele porque foi no <i>online</i>. Na monitoria, até hoje quando eu marco algum atendimento <i>online</i> as pessoas não ligam a câmera mesmo depois de tanto tempo, de me conhecerem presencialmente, então, assim, a experiência que eu tive mesmo de sala de aula foi no presencial.</p>
<p>Entrevista - Excerto 03 Entrevistadora: Kauan, foi sua primeira inserção em sala de aula ou você já havia desenvolvido outras, mesmo que seja com aulas particulares, ou o PU foi a primeira vez?</p>

Kauan: Então... (risos)... No começo da pandemia eu dei uma de professor, eu juntei umas amigas e falei: vamos? Elas falaram: vamos. E assim... eu falei até com a professora de Reflexões, né? Eu não tinha muita metodologia, não tinha nada, então, era a gramática pura que eu ensinava, mas foi... foi assim um início. Elas falavam que eu explicava muito bem, aí eu entrei no PU, que foi *online* também.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os excertos destacados acima nos revelam três situações distintas ocasionadas pela formação deste grupo, que podem reverberar em suas futuras práticas. Vemos na fala de Andreia que “a falta de estrutura” para se desenvolver um trabalho *online*, permeado pelas TDIC, a leva a não contabilizar essa experiência como significativa. Ao ser questionada se o P.U foi sua primeira inserção em sala de aula, ela afirma que sim, pois não considera o ensino remoto como sala de aula propriamente dita. A concepção de Andreia revela uma construção imagética traçada por nós do que é a escola, e do que é a formação docente realizada em uma sala de aula física, além de delimitar o uso de tecnologias aos artefatos disponíveis. Esse excerto nos faz questionar o quanto a formação de professores, muitas vezes, se afasta de práticas de linguagem multiletradas que ocorram em outros ambientes. Rojo (2012) afirma que essas práticas devem levar docentes e alunos a transgredir as relações de poder e de propriedade, o que não é percebido pela aluna nessa fala, que vê na escola, enquanto propriedade física, o único campo de poder para realização de uma aula, compreendemos que a sala de aula enquanto espaço físico representa uma propriedade dotada de poder, mas consideramos que repensar outros campos, de modo a abranger as possibilidades de ensino, também faz parte das ações docentes.

No excerto 02, a manifestação de Denise é aqui tomada como muito significativa, pois ela considera as aulas e atendimentos *online* como não contáveis em suas experiências. Apesar da monitoria e do projeto citado pela aluna serem compatíveis para equiparação, ela defende que sua experiência em sala de aula se deu somente no presencial. Essa percepção da discente pode ser analisada nos termos de Pimenta e Lima (2021), que defendem que o estágio se constrói em uma escola concreta, na qual a tríade professor, comunidade escolar e universidade é fortalecida, o que, devido à fragilização das relações *online*, pode ter sido apagada. Essa percepção nos preocupa,

pois apesar de considerarmos e defendermos uma inserção no ambiente escolar como parte constitutiva do estágio, defendemos também que a sala de aula *online* faz parte da contemporaneidade e dos muitos campos de trabalho do professor de LE. Se essa aluna não percebe no contexto de ensino remoto uma possibilidade de ensino e trabalho, pode não compreender as múltiplas capacidades de letramentos relacionadas a ele.

Nesse sentido, podemos recorrer a Nóvoa e Alvim (2020) que reinterpretam a definição sobre o que seria o espaço escolar concreto, e defendem que a pandemia demonstrou que o potencial de formação não está só nas mãos das instituições, mas também nas dos professores, já que estes enfrentaram, muitas vezes, situações nunca antes vivenciadas e tiveram que se adaptar a elas, o que pode também ser pensado no período de estágio. Essa noção pode ser interpretada e vista na fala de Kauan (Excerto 03), que aponta seu desejo de fazer algo para exercer a profissão, mesmo no ERE. Observamos que seu potencial formativo se desenvolve mesmo que, enquanto discente, ele esteja fisicamente longe da instituição.

Quadro 19 - Análise de Diário de Bordo I

Diário de Bordo – Cenas
<p>Diário de bordo - Cena 01 Durante uma fala sobre seu processo de inserção na escola, Giovana pontua com os colegas sua percepção sobre os déficits ocasionados pela pandemia: os professores e os alunos estão muito cansados, desmotivados, pelo pós-pandemia, e isso influenciou a aprendizagem e principalmente o comportamento dos alunos. Eles ficam agitados e não respeitam a professora.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A fala trazida por Giovana focaliza não somente o professor e as consequências geradas em seu fazer docente pelo pós-pandemia, mas salienta os danos ocasionados aos alunos, que se refletem no processo de ensino e aprendizagem. Podemos perceber que a exposição de Giovana representa um processo de reflexão sobre o estágio e sobre o papel da aprendizagem no contexto escolar, trazendo uma visão do educador enquanto representante de uma prática social, que se atém às demandas escolares e sociais (Pimenta e Lima, 2021), já que a aluna busca criar um diálogo entre o que é vivenciado na

escola (desmotivação, cansaço, problemas de aprendizagem e comportamento), com as vivências que os alunos têm para além dela (como as experienciadas na pandemia).

Nos relatos abaixo vamos compreender um pouco mais sobre como o processo formativo foi experienciado pelos estagiários durante a pandemia e COVID-19.

Quadro 20 - Análise de Relatos de Estágio I

Relato de Estágio – Trechos
<p>Relato de estágio - Trecho 01 Kauan</p> <p>No início de 2020, recebemos a notícia acerca da pandemia da COVID-19 e com ela, o período de quarentena que se tornou o isolamento de quase 2 anos. Por um lado, foi demasiadamente frustrante ter que lidar com a faculdade e a questão da licenciatura por meio de computadores e celulares, mas por outro me trouxe a oportunidade de entrar no processo de seleção da minha primeira bolsa de monitoria da graduação. Em setembro de 2020 dei início a minha trajetória como monitor de Introdução às Literaturas de Língua Inglesa I e II, cargo que ocupei até março de 2021.</p> <p>Já em junho de 2021, tive outra oportunidade de ser aprovado novamente como monitor de Leitura e Produção Escrita I e II. Novamente estávamos lidando com o cenário do Ensino Remoto Emergencial (ERE), que dificultou muito minha atuação integral como monitor. Além de preexistir uma defasagem de procura dos alunos por motivos não muito claros para mim, a distância imposta pela pandemia foi um peso muito grande neste efeito e tiveram semanas que eu não tinha notícias sobre o andamento da turma, apesar da minha procura em saber o progresso dos alunos.</p>
<p>Relato de estágio - Trecho 02 Giovana</p> <p>Em minhas primeiras observações pude notar que ainda há uma dificuldade por parte dos alunos na língua francesa, decorrente do Ensino Remoto Emergencial feito durante a pandemia. O uso de francês dentro de sala de aula é praticamente nulo pela parte dos alunos. A professora tenta estimulá-los a falar, mas respondem somente em português.</p>
<p>Relato de estágio - Trecho 03 Carlos</p> <p>Entender o papel de monitor e como ele é um grande começo para o exercício da licenciatura foi um ato que não se deu de primeira na minha experiência dentro da faculdade. Por muito tempo me vi como uma parte inútil da graduação, e a situação remota que a pandemia nos colocou não foi de muita ajuda.</p>
<p>Relato de estágio - Trecho 04 José</p> <p>A pandemia de COVID-19 deixou resquícios nos alunos, o que é mais perceptível também, e infelizmente, no Ensino Fundamental. Questões comportamentais, como</p>

um aparente não reconhecimento de regras sociais que regem uma sala de aula, e também questões metodológicas e de aprendizado, como a defasagem no acompanhamento da matéria.

Relato de estágio - Trecho 05

Andreia

Com essa turma, aprendi também a importância do trabalho em grupo, algo que foi muito debilitado com o ensino remoto. Não há como o/as estudantes construam relações entre eles se o/a professor/a responsável não possibilitar dinâmicas em grupo.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O que Kauan aponta em seu relato vai ao encontro do que havia já salientado em sua entrevista: seu desejo de atuar, mesmo que de maneira remota, e de se constituir professor através da prática e das relações com os alunos, o que lhe frustra, já que no ambiente digital isso ocorria em menor escala: “foi um peso muito grande neste efeito e tiveram semanas que eu não tinha notícias sobre o andamento da turma”. Nesse relato percebemos a dificuldade do estagiário em criar ambientes de aprendizagem, nos quais pudesse usar novos meios de comunicação, novos modos e mídias, como sugerem Kalantzis e Cope (2012).

A descrição de Giovana também sustenta o defendido por ela em sala de aula em nossa cena 01. A discente, no Trecho 02, afirma que há uma defasagem por parte dos alunos, o que agora ela nomeia, de maneira explícita, como uma defasagem relacionada à oralidade. Compreendemos a preocupação da estagiária com essa defasagem, já que a oralidade, enquanto habilidade linguística, é requerida em muitas escolas de educação básica desde a ascensão das abordagens de ensino comunicativas, como mostrado em nosso contexto histórico, e agora também é reafirmada pelos eixos da BNCC (Brasil, 2017). Apesar dessa preocupação, questionamo-nos se tal defasagem se dá apenas pelo ERE, ou se a estagiária poderia tê-la atribuído também a outras variáveis presentes em sala de aula, como a pouca carga horária das aulas de LE, ou os próprios objetivos da professora em sala de aula.

Em Carlos (Trecho 03) e José (Trecho 04) vemos dois relatos que retomam as consequências geradas pelo ERE. Carlos, ao narrar sobre um projeto de que participou, descreve sua sensação de inutilidade e relata que a situação pandêmica ajudou para que essa sensação permanecesse. Já José,

assim como Giovana, retoma a sensação de entrar em uma sala de aula após esse período, apontando os resquícios por ele evidenciados ao longo do processo de estágio. Notamos nesses três relatos um descontentamento dos alunos em relação à própria graduação e à sala de aula que encontraram, tomando os relatos como discurso que faz parte da construção docente, percebemos o impacto dessas questões em sua formação.

No mesmo caminho, Andreia (Trecho 05) aponta para a fragilidade das relações nesse período e salienta a falta de dinâmicas em grupo para que essas relações sociais e de aprendizado fossem construídas, compreendendo também o papel do professor nesse cenário.

Percebemos que muitos dos relatos culpabilizam a pandemia, o Ensino Remoto e a falta de manejo dos recursos TDIC por parte de alunos e professores como um fator de dificuldade para seu próprio processo formativo, como também dos alunos que encontraram nos espaços de estágio: o uso de expressões como *déficit*, *peso*, *defasagem*, *dificuldade*, *inutilidade* e *debilidade* aparecem nos excertos analisados marcando esse viés negativo.

Para além das peculiaridades do contexto pandêmico, nosso estudo buscou compreender como os estudantes analisavam e pensavam sua própria formação em relação aos multiletramentos e às TDIC. Perguntamos, nas entrevistas semiestruturadas, sobre sua formação nesse campo. Vejamos na tabela abaixo algumas respostas encontradas.

Quadro 21 - Análise de Entrevistas II

Entrevistas – Excertos
<p>Entrevista - Excerto 04 Entrevistadora: Você se sente segura, na sua graduação, para trabalhar com as TDIC e a multimodalidade? Como você descreveria sua formação inicial nessas áreas? Denise: Não me sinto segura de jeito nenhum. A gente tem disciplinas, mas elas ficam muito longe do que precisamos hoje em dia. Ensinar a mexer no power point, o que é um e-mail, isso eu já nasci sabendo (risos). Tudo o que uso para preparar minhas aulas e tudo que usei no estágio eu aprendi sozinha, pedindo indicação para as pessoas. Porque a faculdade não prepara a gente pra isso.</p>
<p>Entrevista - Excerto 05 Entrevistadora: Andreia, como você comentaria sobre sua formação inicial sobre as TDIC e a multimodalidade? Você se sente segura para trabalhar com esses tópicos? Como foi isso?</p>

Andreia: Eu acho que no geral falta. Não tem nada específico pro Francês. Eu me senti preparada porque os professores, depois de dois anos de pandemia, passaram a usar e aí eu olhava e falava que aquilo era legal e que eu poderia usar, mas não era nada curricular, era mais uma ferramenta que eles usavam e a gente podia replicar.

Entrevista - Excerto 06

Entrevistadora: O que você pode me falar sobre a sua graduação? Você se sente preparada para trabalhar com textos multimodais em sala de aula? Você se sente segura?

Isadora: Ah, eu me sinto porque eu gosto de procurar. Porque eu sou curiosa. Eu aprendi mais sozinha que na faculdade. A gente do inglês tem uma matéria em si que trata disso, obrigatória. Não é culpa da professora, é culpa do sistema de ensino. Eu só me senti segura porque eu busquei fora, mas acho que isso é a universidade, não é receber de mão beijada. E eu acho que agora, depois da pandemia, mudou um pouco. Porque muitos professores da universidade eram cabeça fechada, só usavam texto impresso, físico.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os excertos acima possuem uma semelhança no que tange ao contraste muito comum entre teoria e prática no momento do estágio (SACRISTÁN, 1999). Os futuros professores avaliam a teoria vista ao longo da graduação como insuficiente, relatando insegurança ao trabalhar com práticas de linguagem que envolvam as TDIC e os textos multimodais. Notamos que eles realizam uma contraposição em relação ao que é visto na formação inicial com o que eles desenvolvem sozinhos, e se autorresponsabilizam pelo conhecimento prático que possuem.

A fala de Denise (Excerto 04) nos aponta uma variável muito comum nos cursos de formação inicial: alunos dotados de conhecimentos gerados pela própria inserção social e tecnológica e docentes que evidenciam ferramentas que para esses alunos já são parte cotidiana da vida. Kalantzis e Cope (2012) afirmam que os professores devem ser capazes de deixar que os alunos assumam mais responsabilidades pela sua aprendizagem, fornecendo oportunidades para usar os novos meios de comunicação. Entendemos que se esses futuros docentes já chegam à universidade dotados de certo conhecimento, “*Ensinar a mexer no powerpoint, o que é um e-mail, isso eu já nasci sabendo (risos)*”, um trabalho para que o uso desses recursos seja oportunizado, em vez de “ensinado”, pode fazer com que os alunos se responsabilizem pelo processo e o vejam como significativo.

As duas falas seguintes (Excertos 06 e 07) seguem um padrão muito parecido. Os alunos apontam a “busca ativa” como principal fonte de conhecimento das TDIC e dos textos multimodais: *“Eu aprendi mais sozinha que na faculdade”, “não era nada curricular, era mais uma ferramenta que eles usavam e a gente podia replicar”*.

Estes excertos nos levam a questionar o modo como os multiletramentos são acionados de fato na formação. Notamos, em nosso capítulo 5, que o currículo sugerido pelos cursos de Licenciatura em LE ofertados pela Universidade abrange tópicos relacionados aos multiletramentos e/ou às TDIC, e até incluem algumas disciplinas específicas para tal demanda. Cabe-nos compreender e repensar se a presença no currículo é suficiente e se a forma como aparece é efetiva, levando os alunos a de fato compreenderem e discutirem sobre tais tópicos, ou apenas teorizar e/ ou replicar por um modelo apresentado.

A fala de Andreia (Excerto 05), uma das que nos dispara tais questionamentos, é ampliada em outro ponto da entrevista e seguida pelo posicionamento de outros licenciandos, como veremos em seguida.

Quadro 22 - Análise de Entrevistas III

Entrevistas – Excertos
<p>Entrevista - Excerto 08 Entrevistadora: Em alguma disciplina, cursada ao longo da graduação, houve o estudo das competências trazidas pela BNCC em relação às TDIC ou aos multiletramentos? Andreia: tem pro inglês, né? Como o Francês não entra na BNCC, o fluxograma do Francês não traz nada específico, os professores às vezes faziam sugestões, nada específico.</p>
<p>Entrevista - Excerto 09 Entrevistadora: Em alguma disciplina, cursada ao longo da graduação, houve o estudo das competências trazidas pela BNCC em relação às TDIC ou aos multiletramentos? Denise: No francês a base foi nula. Como minha licenciatura foi dupla eu vi no Português, mas eu sinto falta de coisas mais práticas. Eu acho que poderiam ter coisas mais práticas. Eu até fiz uma disciplina, mas é mais uma coisa de que no final a gente teve que compartilhar entre nós alunos, do que o professor trazer essas indicações.</p>
<p>Entrevista - Excerto 10 Entrevistadora: Você se sente seguro para trabalhar com multimodalidade/ TDIC em sala de aula? Comente um pouco sobre sua formação inicial nessa área.</p>

Joana: Minha formação não me deu base. Eles só dão exemplos. As disciplinas que fiz são muito assim: se vira aí. Os alunos que já davam aula é que trouxeram coisas. Quem sabe quando a gente estiver do outro lado a gente consiga.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As entrevistas acima, como os dados anteriores, nos demonstram um distanciamento percebido pelos futuros docentes entre o que a formação proporciona e o que eles necessitam em suas práticas. Os comentários de Andreia e Denise retomam a ideia de o Francês não estar incluso na BNCC, mas ambas as alunas comentam sobre sua utilização em outras áreas de formação. Andreia aponta que os professores “às vezes faziam sugestões” para o uso de TDIC e dos Multiletramentos, já Denise e José comentam a falta de “indicações” e “exemplos”. Essas falas nos relatam a separação entre o que se vê na formação e no currículo e a forma como essa presença é de fato gerida e passada em sala de aula aos futuros docentes.

Traçando um paralelo com o conceito de Prática Situada, defendido pelo GNL (1996, 2021), podemos compreender que a formação desse grupo se distancia parcialmente dessa ideia. Segundo o GNL (*op. cit.*), a construção de práticas deve ser significativa dentro de um grupo de alunos que desempenha papéis múltiplos e diferentes na sociedade. Percebemos que o grupo de alunos participante dessa pesquisa possui conhecimento das TDIC e textos multimodais enquanto usuários, desempenhando tal papel na sociedade, mas que precisam se multiletrar quanto ao papel de docentes, por isso, se queixam da falta de sugestões e exemplos para que possam transpor a teoria para a prática. Além da dificuldade de transposição didática, nas respostas dos participantes observa-se também a ausência de uma perspectiva crítica no uso de recursos e ferramentas digitais. Esse aspecto seria fundamental para se pensar nas práticas pedagógicas.

É necessário que o currículo e a formação sejam pensados para que a prática situada ocorra, compreendendo que os alunos em formação já possuem, muitas vezes, constante contato com textos multimodais e TDIC e reconhecem a importância de se trabalhar com eles, mas falta-lhes um desenvolvimento quanto ao papel de professores que utilizam tais conhecimentos.

O *corpus* apresentado nesta seção nos faz recordar a importância de seguir nossa análise por um viés que considere a formação desses futuros professores de maneiras distintas, pois as vivências e experiências que possuem também o são. Sabemos que o recorte aqui apresentado carrega características individuais, mas consideramos que elas representam dois parâmetros comuns ao coletivo:

- a) Esses alunos tiveram grande parte da formação mediada pelo contexto digital devido à pandemia. Essa imersão completa no tecnológico tem um impacto no modo como eles compreendem as necessidades de uma formação multiletrada.
- b) Muitos desses futuros professores não consideram sua formação inicial suficiente para o trabalho com as TDIC e os textos multimodais, mesmo estando imersos neles em distintos contextos, incluindo os de aprendizagem.

Essas primeiras análises sobre o perfil dos estudantes e sua formação nos levam a compreender melhor como essa construção sobre a própria identidade docente no que tange às TDIC e aos multiletramentos pode impactar as suas práticas de estágio.

7.2 O TRABALHO COM OS MÚLTIPLOS MODOS CONSTRUTORES DE SENTIDO

Conforme discutido em nossa fundamentação teórica, alinhamos nosso trabalho à perspectiva apresentada por Kress e Van Leeuwen (1998, 2001) e Ribeiro (2021) de que todo texto é multimodal, e que, portanto, é composto de modos e camadas que estruturam e veiculam sentido. Defendemos, também, que, ao adotar uma perspectiva voltada aos multiletramentos, assumimos que esses modos se orquestram de modo a agir em um mundo plural e tecnológico.

Na análise dos dados, notamos que, ao pensar em textos com presença de multimodalidade, os estagiários tendem a considerar primeiramente vídeos, sejam animações, entrevistas, filmes ou séries. A presença de alta multimodalidade nesses textos se torna mais saliente a eles do que em textos

que a possuem, por exemplo, em sua diagramação e formatação, ou mesmo em textos com imagens estáticas.

Compreendendo que os multiletramentos fazem parte de nosso cotidiano, e que, portanto, devem ser trabalhados em sala de aula e desenvolvidos na formação docente. Atemo-nos, nesta seção, a pensar sobre os vídeos, ou também chamados textos audiovisuais, como uma construção multimodal que aparece com frequência em nossa vida e no *corpus* analisado, tentando compreender como os estagiários o percebem enquanto texto multimodal.

É sabido que na década atual a presença de vídeos aparece constantemente no mundo digital e na vida de grande parte das pessoas. Um recurso multimodal que era acessado, de maneira geral, somente pela televisão ou pelo cinema, passou a ser veiculado de forma muito orgânica em redes sociais, *sítes* e aplicativos, apenas com o uso de um computador, *tablet* ou celular. Essa mudança nos parâmetros de consumo de textos audiovisuais permitiu que esses se firmassem como um grande meio de comunicação contemporâneo.

Morán (1995), há quase três décadas atrás, já definia os vídeos da seguinte maneira:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atinge por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (Morán, 1995, p. 28).

Tomando como base o defendido por Morán e adotando a perspectiva de Kress e van Leeuwen (2001), que consideram a multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos em um produto, os vídeos certamente constituem um significativo exemplar multimodal. A figura 2 apresentada por nós no capítulo 3 define que os códigos que envolvem composições textuais multimodais podem ser: gestual: expressões faciais e linguagem corporal; espacial: *layout* e organização dos objetos no espaço; auditivo: música e efeitos sonoros; linguagem oral e escrita; visual: imagens, cores, movimento.

Ao serem questionados sobre a utilização ou não da multimodalidade tanto em suas observações, como em suas intervenções, os estagiários pontuam, muitas vezes, o uso de vídeos, mas o reduzem a uma prática que destaca seu código de linguagem oral e auditiva.

Sabemos que, desde a implementação do Método Direto no Brasil, o desenvolvimento das habilidades de oralidade e escuta é valorizado e colocado em prática no ensino de LE. Essa tendência, como visto no capítulo 2, se alternou durante alguns momentos históricos, mas a máxima de que aprender uma LE está relacionada diretamente ao quanto se compreende oralmente dela ainda segue nos dias atuais. Esse aspecto também aparece na BNCC, que regulamenta um trabalho com a oralidade através das mídias (Capítulo 3).

Essa busca pela compreensão oral fez com que durante muitos anos os professores de LE fossem vistos pelos corredores de escolas e faculdades com seus inseparáveis rádios que lhes permitiam tocar fitas cassetes, CDs, ou em casos mais recentes, usar de um aparato transmissor de mídia como um *pendrive*. Com a acessibilidade tecnológica os rádios foram substituídos pelas caixas de som que funcionam via *bluetooth* ou *internet*, pelo próprio celular, ou, em locais de acesso privilegiado, pelos projetores, que permitem que áudio e imagem se comuniquem.

Essa percepção dos modos semióticos em conjunto, propiciada pelos projetores multimídia, não é muito compreendida pelos estagiários, e muitas das intervenções e usos se baseiam na utilização de projetores para aplicação de vídeos que sirvam para trabalhar apenas a escuta, desconsiderando os outros códigos.

Apresentaremos, nos quadros abaixo, como essas questões foram acionadas pelos estagiários em nossos instrumentos de pesquisa.

Quadro 23 - Análise de Entrevistas IV

Entrevistas – Excertos
<p>Entrevista - Excerto 11 Entrevistadora: Você se sente seguro para trabalhar com multimodalidade e novas tecnologias digitais em sala de aula? Comenta um pouquinho sobre sua formação inicial nessa área. Você acha que ela te deu base para trabalhar nessa área?</p>

Carlos: Ah, depende. A gente tem que se adaptar, né? Porque eu, pelo menos, não tinha isso, eu tinha, assim, vídeo, música como o padrão de aula de inglês. Trazer uma música e analisar a letra.

Entrevista - Excerto 12

Entrevistadora: Durante o período que você está atuando no PU você fez uso das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e, se sim, como era esse uso?

Amélia: Isso tem relação com a orientadora, agora melhorou, mas quando eu comecei, no primeiro período ela falou que não era para eu dar vídeo, porque era muito difícil dar vídeo e que não era para fazer essas coisas, que eles não entenderiam.

Entrevista - Excerto 13

Entrevistadora: Próxima pergunta: como seu plano de intervenção foi construído? Me conta um pouquinho sobre ele.

Joana: Ah, eu vou passar um vídeo para eles terem uma consciência de escuta um pouco melhor sobre dialetos, sobre variedade linguística. Eu queria que eles tivessem essa noção.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os excertos 11, 12 e 13 demonstram essa visão do trabalho com vídeo apenas como áudio, nas três instâncias. Em 11, Carlos afirma que, enquanto estudante, os vídeos e músicas eram para analisar a letra de uma determinada canção, o que ele delimita como “padrão” da aula de inglês. Amélia, em 12, nos apresenta sua figura como bolsista e recorda uma instrução de sua orientadora, que acreditava que a compreensão de vídeos para alunos de inglês instrumental fosse difícil, instruindo-a a trabalhar com textos que os alunos fossem entender, o que desconsidera, em um trabalho multimodal, outras habilidades e outros modos que possam auxiliar no processo de aprendizagem. Em 13, Joana, como regente da turma no momento de estágio, fala de seu desejo de que os alunos compreendessem a variedade linguística e os dialetos, objetivo que pretende alcançar através de um trabalho com os vídeos para fim de escuta.

Ao privilegiar o trabalho oral em detrimento dos outros modos, esses estagiários podem não atuar como agentes de letramento em sua totalidade (Kleiman, 2006), pois não articulam os interesses dos alunos, que já consomem conteúdo audiovisual, com as práticas multiletradas que envolvem os distintos modos. Isso pode impedir que a compreensão vá além do oral, impossibilitando-o de desenvolver práticas e ações críticas e reflexivas sobre

determinado conteúdo, para além da compreensão linguística do que é tratado em LE.

Percebemos que essa abdicação de uma ideia sensorial completa que o vídeo possui (Morán, 1995) acontece durante os variados momentos de construção da identidade docente, seja enquanto alunos, bolsistas ou regentes de turma, o que também foi visto na sala de aula de Reflexões I e II, como veremos nas notas tomadas em nosso diário de bordo e exemplificadas no quadro abaixo.

Quadro 24 - Análise de Diário de Bordo II

Diário de Bordo – Cenas
<p>Diário de bordo - Cena 02 Em uma roda de conversa propiciada pela discussão do texto de Vilson Leffa, intitulado “Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública”, os alunos comentam sobre a falta de nivelamento que ocorre nos projetos ofertados pela universidade. Kauan comenta que seus alunos consomem muitos vídeos e séries em Inglês e que isso leva muitos deles a desenvolverem uma escuta avançada em relação aos que não consomem.</p>
<p>Diário de bordo - Cena 03 Em uma fala sobre as aulas que acompanhou em uma escola de educação básica, uma das alunas comenta: as aulas eram totalmente em português, só a gramática que era em inglês. Não trabalhava a oralidade. Quando tinha algo de escuta eram músicas e vídeos.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao se referir aos alunos que possuem escuta avançada, Kauan, em nossa cena 02, apresenta o uso de vídeos e séries como principal estratégia, salientando sua importância no processo de desenvolvimento de escuta. A cena 03 sugere que a escuta é pouco desenvolvida na escola de educação básica e, quando é feita, também ocorre através dos vídeos e músicas.

Podemos criar um diálogo entre esses excertos e os conceitos de *Designers* e *Designs* Disponíveis, propostos pelo GNL (1996, 2021). Nessa perspectiva, ao se trabalhar com apenas uma modalidade nos vídeos, os docentes deixariam de lado a potência dos *Designs* Disponíveis. O audiovisual se encontra como um texto disponível para esses alunos, que “*consumem muitos vídeos e séries em Inglês*”, estão em contato com essas práticas de linguagem e fazem uso delas enquanto sujeitos sociais. Ao abdicar dos outros

modos semióticos, os futuros docentes deixam de lado uma perspectiva cara para que os alunos se posicionem como *Designers*, deixa-se de pensar em como esses textos se organizam e se manifestam para além do verbal em LE.

Nos relatos abaixo, notaremos como os futuros docentes perceberam tais questões em seus estágios.

Quadro 25 - Análise de Relatos de Estágio II

Relato de Estágio – Trechos
<p>Relato de estágio - Trecho 06 Joana Durante a elaboração da aula, também foi considerado o objetivo dos cursos das línguas neolatinas do projeto de incentivar o desenvolvimento da compreensão oral dos estudantes, utilizando, dessa forma, não só textos como também vídeos, para que os alunos começassem a exercitar essa competência.</p>
<p>Relato de estágio - Trecho 07 Isadora Dessa forma, propus mais uma vez uma intervenção mais cultural. Nesse ano, o tema foi “<i>Thanksgiving</i>”, feriado o qual é celebrado não só nos Estados Unidos, mas também no Canadá. Assim, apresentei para os alunos a história do feriado, como ele se originou e como este ainda é muito celebrado. Para os alunos do 2º ano e do 9º ano, passei uma atividade de “<i>listening</i>”. Entreguei o texto para eles acompanharem enquanto eu passava o áudio, o qual passei mais de uma vez. Nesse texto existia lacunas para serem completadas, as quais as respostas vinham em forma de opção embaixo do texto.</p>
<p>Relato de estágio - Trecho 08 José Para este momento, este projeto se baseia no vídeo “<i>Pourquoi je parle français?</i>”, do canal <i>Français avec Pierre</i>, do Youtube. O vídeo tem diversos eixos temáticos interessantes para serem trabalhados. O objetivo dele nesse projeto, entretanto, é trabalhar o gênero entrevista, que nesse caso é oral. Esse foco vai se relacionar com o momento seguinte, no qual o projeto prevê a análise da entrevista escrita. A abordagem será intuitiva. Questões que tratam das características do gênero sem nomeá-las a princípio para uma sistematização posteriormente. Para isso, traz a transcrição das perguntas, que não só mostram de forma escrita pontos característicos do gênero, como também guiam a escuta dos alunos no eixo temático/do assunto que será falado. Finalmente, cada pergunta é vista separadamente, com um momento de reflexão e provocações após cada uma delas.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No relato de Joana, mais uma vez, podemos perceber a utilização de vídeos relacionada às habilidades de escuta. Assim como já havia salientado

na entrevista, a estagiária admite seu objetivo de que os alunos desenvolvam a competência oral e, para isso, utiliza vídeos (Trecho 06).

O relato de Isadora nos mostra como o apagamento dos outros modos é frequente. Ao trabalhar com o tema “*Thanksgiving*”, a futura docente passa aos alunos um áudio para que completem os espaços a fim de trabalhar a escuta, porém, o áudio é retirado de um vídeo em formato de animação, no qual a composição multimodal veicula sentidos. Esses sentidos sequer são apresentados aos alunos, e uma atividade em que a abordagem do uso imagético levaria também à compreensão passa a ser restrita apenas ao áudio.

Já o texto apresentado por José nos leva a uma abertura maior para outras habilidades e semioses. Ao levar um vídeo com o objetivo de trabalhar o gênero entrevista, o estagiário amplia as semioses para além do oral, permitindo que os alunos percebam características do gênero.

A análise apresentada nos faz compreender que o uso de vídeos, em muitos casos, tornou-se sinônimo de atividade de áudio nas aulas de LE. A inserção de recursos multimodais se faz presente em sala de aula, mas um trabalho que envolva todas as categorias, de modo a efetuar uma leitura crítica de gêneros, levando a “*um momento de reflexão e provocações*” (Trecho 08), ainda é efetivado por poucos alunos em formação.

Voltando à ideia dos multiletramentos, pela ótica do GNL, e dos *designs* disponíveis, e agora acrescentado o conceito de prática situada, percebemos que as futuras docentes, Joana e Isadora (Trechos 06 e 07) chegam a pensar em um texto multimodal que faz parte da cultura local dos alunos, partindo de suas próprias experiências, mas não avançam em direção ao *Designing* e ao *Redesigned*, já que não propiciam atividades que levem os alunos a interpretar e produzir sentidos sobre os textos disponíveis, ou a recriar esses significados em outras formas. Já no relato apresentado por José, notamos que o estagiário avança em direção ao *Designing*, permitindo que os alunos possam interpretar e refletir sobre o vídeo assistido, mas ainda não preconiza um trabalho de *redesigned*, no qual essas questões tomem forma e sejam de fato produzidas pelos alunos.

Essa predileção por um modo pode ser pensada também na visão de Lemke (1998), que defende que todo letramento é multimídia e que, portanto, não pode se constituir em um único modo, neste caso, o oral. Ribeiro (2016)

também defende que as concepções de textos estritamente linguísticas não são suficientes para tratar dos textos na *web*. Se ampliamos essa visão para o caso das LE, nas quais a oralidade se faz muito importante, podemos traçar um paralelo, destacando que esse elemento linguístico marcado pela presença somente da abordagem de áudio também não se faz suficiente para que a aprendizagem ocorra efetivamente.

A proeminência dos vídeos enquanto recurso de trabalho segue também em outros campos. Em nossa análise, verificamos que um outro papel atribuído ao uso dos textos multimodais e, de modo mais expressivo, aos vídeos, relaciona-se com o fato de os professores em formação identificá-los apenas como motivadores do processo de ensino e aprendizagem. Rojo (2012) defende que ao trabalhar com uma abordagem dos multiletramentos, devemos pensar em um trabalho interativo e colaborativo e que, portanto, esteja presente em nossa sociedade contemporânea. Notamos aqui que há uma dificuldade dos estagiários em efetivar práticas, nas quais os vídeos não sejam apenas peça de motivação, mas sim parte constitutiva, interativa e colaborativa da sala de aula.

Compreendemos que, enquanto recurso e texto altamente multimodal, o vídeo apresenta um conjunto de modos e semioses, nos quais o gestual, o auditivo, o visual e o espacial (Kress, 2003) se completam, como defendido nas seções anteriores, e que essa visão pode ser ampliada através do modo como os seres humanos se relacionam com esses textos.

Essa relação, segundo Morán (2017), ao tratar-se da mídia, ocorre de maneira prazerosa: “ninguém obriga que ela ocorra; é uma relação feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa.” (MORÁN, 2017, p.33). Essa relação que se constrói muitas vezes baseada no entretenimento e no lazer pode ser explorada e ampliada de outras maneiras nos campos educacionais. O próprio autor salienta que a capacidade motivadora e sensibilizadora dos vídeos é importante para o processo de ensino, porém ela compõe uma gama muito maior de habilidades e não deve ser encarada individualmente, já que essa atitude pode levar-nos a um uso inadequado desse recurso.

Essa preocupação com os vídeos somente enquanto construção de lazer leva Morán (1995) a destacar cinco usos inadequados do vídeo em sala

de aula: i) O vídeo tapa-buraco: se relaciona ao uso de vídeos de maneira não planejada quando há algum problema inesperado, como a falta de um professor; ii) O vídeo-enrolação: faz menção ao uso de vídeos sem um propósito definido, sem relação com a matéria ensinada, ou como forma de camuflar a aula; iii) O vídeo-deslumbramento: se refere ao uso exagerado de vídeos, valendo-se somente deles como recurso de ensino; iv) O vídeo-perfeição: diz respeito ao questionamento e crítica que alguns professores fazem aos vídeos, atribuindo-lhes defeitos estéticos ou de informação e v) Só vídeo: corresponde ao uso não satisfatório do vídeo, sem integrá-lo à aula ou retomá-lo para discussão.

Essa categorização apresentada por Morán (*op.cit.*) pode ser vista em muitos processos de ensino, nos quais se anula um planejamento detalhado dos recursos audiovisuais enquanto discurso e construtor de sentido.

Vejamos, nos excertos abaixo, se os entrevistados, em seu discurso, dão pistas que nos informam sobre o uso de vídeos (dentre outros recursos multimodais) como construção de lazer (Morán, *op. cit.*) em suas práticas e observações de estágio.

Quadro 26 - Análise de Entrevistas V

Entrevistas – Excertos
<p>Entrevista - Excerto 14 Entrevistadora: A próxima pergunta que eu tenho aqui é sobre o contato que você tem com textos ricos em multimodalidade em suas práticas de escrita, leitura e em seus momentos de lazer, em inglês. Como é esse contato? Você tem? Carlos: Com certeza. Eu acredito que auxilia não só no meu aprendizado, mas é interessante na licenciatura em si. Coisas, assim, como vídeos sobre várias coisas. Sei lá, pretérito, por exemplo. Tem um vídeo que é muito mais interativo, muito mais dinâmico e tal, aí eu prefiro sempre isso, que eu chegar lá na sala e falar, “tá gente, a gente vai aprender sobre isso, isso, isso e isso, isso é um saco, sabe?”</p>
<p>Entrevista - Excerto 15 Entrevistadora: Agora, pensando nos textos multimodais, qual o contato que você tem com textos ricos em multimodalidade, tanto em suas práticas de escrita, leitura quanto nos seus momentos de lazer? Giovana: Então, eu tenho mais costume de trabalho, mesmo, né? De fazer aula com materiais multimodais. Eu gosto de ler, então, assim, para mim, é livro, não gosto muito desse negócio. Mas pra trabalhar, eu adoro. Nas minhas aulas com ensino fundamental eu trabalho muito a multimodalidade. Eu levo bastante jogos, quebra-cabeça, vídeos, eu coloco aqueles <i>quizzes</i> para fazer, acho interessante. Acho</p>

que é uma ótima forma de incentivar mesmo e mostrar que eles conseguem aprender uma língua de vários modos, não só com o professor lá na frente.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As falas de Carlos e Giovana já sinalizam a crença no uso de vídeos (e no caso de Giovana, de outros recursos também) como incentivadores do processo de ensino e aprendizagem. É possível perceber que ambos abordam a descentralização do professor e seu papel como detentor do conhecimento, defendendo que, em suas práticas, os vídeos e os materiais multimodais se tornam interlocutores e participantes no processo de ensino. Com base em Morán (1995), percebemos um trabalho em que os vídeos são utilizados para desenvolver conteúdos de ensino sobre determinados assuntos. Essa visão amplia a inserção da multimodalidade em aula, mas não a explora em toda sua potencialidade no processo de ensino e aprendizagem, pois abandona outros modos que poderiam ser trabalhados.

Essa percepção também pode ser notada nas cenas descritas em nosso diário de bordo.

Quadro 27 - Análise de Diário de Bordo III

Diário de Bordo – Cenas
<p>Diário de bordo - Cena 04 Em uma aula sobre a relação entre idade e aprendizagem de LE, os alunos comentaram sobre o uso de vídeos para crianças pequenas em escolas que possuem ensino de LE desde o início da educação básica. Isadora comenta que esses recursos visuais estimulam a criança a prestar atenção e se manter interessada na aula.</p>
<p>Diário de bordo - Cena 05 Giovana comenta sobre sua inserção na escola e a diferença entre as turmas que ela acompanhou no Ensino Fundamental e Médio, destacando que no ensino médio a professora tem menos alunos em sala e por isso traz mais coisas diferentes. Ela considera que, no ensino fundamental, faltam recursos para chamar a atenção dos alunos, como um vídeo ou um jogo.</p>
<p>Diário de bordo - Cena 06 Em sua apresentação, uma das alunas relata que sempre indica filmes e vídeos no <i>Youtube</i> para sua turma do PU, pois isso os incentiva.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As cenas ocorridas em sala durante a observação e a construção do diário de bordo já nos sugerem uma percepção menos interativa e colaborativa dos vídeos. Os estagiários os tratam como recursos que podem criar e/ou manter a motivação dos alunos para as aulas, seja enquanto crianças (Cena 04), na educação básica (Cena 05), ou ainda de maneira mais autônoma, como atividades extras, pelos adultos (Cena 06). Essas concepções também foram notadas em alguns relatos, como veremos no quadro 27.

Quadro 28 - Análise de Relatos de Estágio III

Relato de Estágio – Trechos
<p>Relato de estágio - Trecho 09 Kauan Para não deixar as aulas monótonas, eu sempre pensava nas estratégias mais apropriadas ao abordar certo conteúdo gramatical, além de ver como ele funcionava num contexto de um texto ou de um gênero textual dado. Além disso, sempre que possível, eu trazia músicas e vídeos, pensando num trabalho também multimodal. Apesar do grande trabalho e das muitas horas investidas na elaboração de materiais, aprendi muito com o processo, selecionando os melhores conteúdos e onde procurá-los.</p>
<p>Relato de estágio - Trecho 10 Joana: Uma preocupação muito evidente durante minhas observações foi a de tornar o material visualmente atrativo para os alunos, mesmo com a impossibilidade de impressão colorida pela instituição.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O relato de Kauan nos revela sua posição em pensar um trabalho multimodal dentro das estratégias de ensino que utiliza em suas aulas. Seu texto aponta tanto para uma quebra de monotonia, como para uma própria estratégia de ensino baseada na multimodalidade, caminho defendido por Morán (1995), como salientado acima, e pouco destacado pelos discentes em seus relatos.

A observação de Joana retoma a ideia do visual, principalmente daquilo que é colorido, como atrativo, gerando interesse nos alunos, apesar da falta de recursos ofertados pela escola. Apesar de destacar o caráter “atrativo” do material, podemos considerar a percepção de Joana próxima ao caráter multimodal que os textos possuem, pensando em sua completude de modos para significação.

O *corpus* analisado nos sugere que os estagiários conseguem pensar os recursos multimodais nas aulas que acompanham e também em suas práticas, porém, essa construção ainda se encontra em uma linha tênue entre um mero recurso motivador e um campo que entre em contato e crie uma relação de diálogo com a aula, ou que seja seu objeto principal. Nos termos defendidos pelo GNL (1996), podemos entender que os movimentos pedagógicos de instrução aberta e enquadramento crítico ainda não são alcançados, já que parece não haver um movimento de se desnaturalizar os padrões e reconstruir os discursos.

Nos termos apresentados por Morán (1995, 2017), o trabalho com vídeos permite o desenvolvimento de múltiplas linguagens e também da motivação, no entanto não deve ater-se somente a eles, já que sua utilização permite e possui potencial para alcançar muito mais: “usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos” (Morán, 2017, p. 36).

Na mesma direção, Cerigatto e Casarin (2015) defendem que o trabalho com o audiovisual deve desenvolver:

outras percepções que não estão tão explícitas, que são ideológicas, e que dependem de uma pessoa que saiba captar, compreender, interpretar, criticar, responder, concordar ou discordar do que é posto na telinha. Isso exige diversas habilidades que a escola e a biblioteca podem ajudar a desenvolver (Cerigatto; Casarin, 2015, p. 43).

Veloso (2009), em consonância com os autores supracitados, defende que ao construirmos um ensino e aprendizagem com o apoio dos recursos audiovisuais, estamos planejando e utilizando propostas educacionais que, de maneira mais dinâmica, podem basear-se em ações sócio históricas, uma vez que o trabalho com o audiovisual “envolve aspectos cognitivos, científicos, éticos, estéticos, lúdicos, políticos e culturais, numa perspectiva que oportuniza a aprendizagem e a autonomia do aluno” (Veloso, 2009. p. 23).

Diante do exposto nesta seção, nossa análise nos leva a compreender que:

- a) O uso de vídeos permite uma relação prazerosa com seus espectadores, o que é apontado e percebido pelos estagiários. Além disso, percebemos que eles compreendem o linguístico em

forma de escuta, como um modo caro ao ensino de LE e presente nos recursos audiovisuais, mas tendem a supervalorizá-lo em relação aos outros modos.

- b) A motivação e a percepção linguística não necessitam ser inutilizadas, nem excluídas dos contextos escolares e do trabalho com o audiovisual, mas podem expandir-se para outros níveis.

Assim posto, pensar em um trabalho que envolva o desenvolvimento de múltiplas linguagens através dos vídeos, destacando e compreendendo os modos que os compõem é essencial para a formação de alunos enquanto seres democráticos, envolvidos em um mundo tecnológico e exercendo seu “poder semiótico” (Kress, 2003). Defendemos, então, que o trabalho com o audiovisual pode ultrapassar o nível do entretenimento, do prazer e da escuta, permitindo que se explorem as relações não explícitas e os muitos modos que constituem esse tipo de texto.

7.3 O PODER SEMIÓTICO E O ACESSO A TEXTOS MULTIMODAIS

Defendemos ao longo deste trabalho que os textos multimodais e as TDIC sejam recursos que possibilitem o acesso dos alunos às LE de forma mais orgânica em seu cotidiano. Sabemos que o estudo de uma LE, ou de mais de uma, ainda é uma realidade distante da maior parte da população brasileira, contexto construído historicamente e apoiado por leis que permitem que o acesso na educação básica seja mínimo, como salientado em nosso segundo capítulo.

Diante dessa realidade e da ascensão tecnológica, acreditamos que o uso das TDIC possa permitir que alunos, dentro de suas casas, por meio de um celular com acesso à *internet*, possam ser expostos a textos altamente multimodais em LE, avançando em direção a uma dissolução das barreiras geográficas e possibilitando que a aproximação seja feita sem que o deslocamento presencial exista. Pontuamos que essa realidade ainda não ocorre de maneira plenamente estendida e que muitas escolas e alunos ainda estão longe de possuir um acesso democrático a essas formas de linguagem.

Em um ambiente propício, essa expansão do conhecimento pode ocorrer através do acesso às redes sociais, aplicações e outras ferramentas TDIC. Para ilustrar, um aluno consegue ver uma propaganda de um supermercado localizado na Itália sem que tenha que viajar para lá, apenas acessando uma plataforma *online* e, através dessa propaganda, pode notar como os recursos visuais, sonoros e linguísticos criam sentidos culturais para aquela comunidade. Essa ampliação também atinge os professores, que passam a contar com materiais autênticos de forma mais ágil e próxima da vida real dos alunos, inserindo-os em práticas multiletradas.

Partindo dessa visão, propomos aqui uma análise que pense o acesso tanto dos alunos em sala de aula, aqui relatado através da percepção dos estagiários, como o próprio acesso desses estagiários enquanto estudantes de uma LE e futuros docentes que buscam materiais e preparam aulas. Discutiremos esses conceitos, principalmente, com base no conceito de Poder Semiótico (Kress, 2003), considerando que os modos que integram a construção de sentido de um texto permitem a condução da aprendizagem de forma ativa na sociedade.

Quadro 29 - Análise de Entrevistas VI

Entrevistas – Excertos
<p>Entrevista - Excerto 16 Entrevistadora: Qual contato você tem com textos ricos em multimodalidade em suas práticas de escrita, leitura e nos seus momentos de lazer? Você consome esse tipo de texto? Andreia: O tempo inteiro, não só para me aproximar, assim, da língua, mas também para pegar uma ideia para aula, mas até para mim, porque a gente tem que consumir. Se eu ficar estudando de forma muito formal o tempo inteiro, eu não vou saber o que tá sendo dito, o que tá sendo de mais interessante. Então, assim, seguir página de memes em francês para, assim... eu não ficar parecendo uma pessoa mais velha e sim, uma jovem antenada nas coisas (risos).</p>
<p>Entrevista - Excerto 17 Entrevistadora: Você, enquanto professora e consumidora, qual contato você tem com textos ricos em multimodalidade em suas práticas de escrita, leitura e em seus momentos de lazer? Amélia: Eu não fico procurando muito texto, assim, em língua inglesa na <i>internet</i>. Normalmente são só os que eu vejo para dar aula, né? Mas, assim... eu tô mexendo na minha rede social, aí tem um texto, um vídeo do <i>Tiktok</i>, um meme... é ótimo pra aprender coisas e palavras novas em inglês.</p>

Entrevista - Excerto 18

Entrevistadora: Qual contato você tem com textos ricos em multimodalidade em suas práticas de escrita, leitura e em seus momentos de lazer?

Denise: No *Instagram* eu consumo muita coisa porque eu acompanho muitas pessoas que trabalham com francês, e aí elas compartilham esses memes, as páginas de jornais franceses, mas eu sinto que eu deveria ter mais, eu não tenho, vou fazer uma comparação, o mesmo acesso que eu tenho com as páginas de inglês na mesma proporção do francês. Então, assim... meu contato maior é pelo *Instagram*, pela rede social, ou *Youtube*.

Entrevista - Excerto 19

Entrevistadora: Ana Laura, você notou se os alunos consomem textos multimodais em inglês?

Ana Laura: Eu acho que sim, não todos, mas uma parte, sim. Memes, séries e vídeos principalmente, *Facebook* também, *Facebook* não, *Instagram*. Porque alguns deles me surpreenderam conhecendo coisas e palavras que eu achei que não fossem conhecer e que eu tenho certeza que não foi passado pela escola.

Entrevista - Excerto 20

Entrevistadora: Você notou se os alunos consomem textos multimodais fora da escola?

Giovana: Alguns, agora no *Instagram*, né? Muitos trazem algumas coisas do *Instagram*, do *Tik Tok*, uma coisa, assim, mas texto, não. Mesmo que fosse uma charge ou uma tirinha, eles não consomem muito, eles trazem mais alguma coisa de vídeo que eles vêem e acham interessante e perguntam se tem alguma relação com a cultura e tal.

Entrevista - Excerto 21

Entrevistadora: Você notou se a professora trabalhava com textos multimodais em sala de aulas?

José: Tiveram alguns episódios. Teve um problema de ameaça de atentado lá no Colégio de Aplicação, e aí os alunos descobriram que tinha relação com uma *Trend* do *TikTok*, e a professora fez um trabalho com eles a partir dessa demanda.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Andreia, Amélia e Denise nos apresentam esse acesso aos textos multimodais enquanto professoras em formação, destacando que necessitam desse contato com a LE com que irão trabalhar para além do ensino oferecido na universidade, a fim de aumentar o conhecimento e buscar constante atualização, destacando que muitos desses textos chegam de maneira orgânica: “*eu tô mexendo na minha rede social, aí tem um texto, um vídeo do Tiktok, um meme*” (Excerto 17). A fala delas também nos traz a ideia da disponibilidade que o professor passa a ter com esses textos para agregá-los em suas aulas, como em “*pegar uma ideia pra aula*” (Excerto 16), ou “*só o que eu vejo para dar aula*” (Excerto 17). Esses excertos nos recordam um princípio

defendido por Alarcão (2005), que associa a formação docente ao papel ativo que os próprios docentes possuem enquanto usuários de tecnologias.

Os excertos das entrevistas de Ana Laura e Giovana nos apresentam as plataformas nas quais textos de alta multimodalidade podem ser veiculados e também modificados, corroborando os conceitos de *Designs Disponíveis e Redesigned* (GNL, 1996). Neles percebemos que as alunas possuem contato com os textos que circulam socialmente, compreendendo a capacidade que possuem de recriá-los de adaptá-los.

Ao serem questionadas sobre o consumo e produção desses textos por parte dos alunos, de maneira autônoma, as estagiárias informam que os alunos trazem para a sala de aula aprendizagens que têm como base o *Instagram* e o *TikTok*, o que deixa claro que o acesso às redes sociais faz parte de suas práticas de letramento fora da escola.

As futuras docentes ponderam que o conhecimento que os alunos apresentam de determinado vocabulário (“*Alguns deles me surpreenderam conhecendo coisas e palavras que eu achei que não fossem conhecer e que eu tenho certeza que não foi passado pela escola*”), ou de questões culturais (“*eles veem e acham interessante e perguntam se tem alguma relação com a cultura e tal*”) é concebido pelo acesso que possuem a textos fora do ambiente escolar. Essa percepção das estagiárias nos remete, de uma maneira local, aos níveis de letramento que esses estudantes possuem, transpondo para a sala conhecimentos adquiridos fora, desempenhando seu papel de cidadãos enquanto construtores de conhecimento (Soares, 2003).

Ribeiro (2015), como visto anteriormente, salienta a importância que o poder semiótico possui no “empoderamento” das pessoas diante dos textos, permitindo que leiam, reajam e produzam textos, o que em LE se amplia ainda mais diante dos recursos TDIC, pois nos permite uma aproximação com textos e culturas distantes em termos geográficos, como salientado pelas estagiárias.

A fala de José (Excerto 21) já nos apresenta uma forma de pensar esse acesso de maneira crítica, fazendo com que a alta disponibilidade de textos e conteúdos multimodais que os alunos acessam fora da escola seja convertida e trabalhada no espaço escolar, partindo de suas demandas e dos textos que são por eles consumidos, ampliando seu poder semiótico. A grande questão é que no processo de formação docente, parece não haver explicitamente uma

conscientização da importância do poder semiótico para os futuros alunos que esses professores encontrarão. Nos dados da nossa pesquisa, evidencia-se que essa sensibilização para a relevância do poder semiótico é muito mais intuitiva e baseada nas experiências pessoais com os multiletramentos, como evidenciado na fala de José sobre seu período de estágio na escola.

Essa visão também pode ser notada em algumas cenas que vivenciamos durante a disciplina de Reflexões, como veremos no quadro abaixo:

Quadro 30 - Análise de Diário de Bordo III

Diário de Bordo – Cenas
<p>Diário de bordo - Cena 07 Isadora, ao falar sobre sua intervenção a respeito do <i>ThanksGiving</i>, comenta que vários alunos já conheciam o tema, pois haviam assistido a vídeos no <i>TikTok</i>.</p>
<p>Diário de bordo - Cena 08 Em uma roda de conversa, Kauan comenta que, quando lecionava <i>online</i>, acreditava que o acesso dos alunos ao inglês era maior, pois ele podia enviar o link de um jogo, de um clipe, ou de uma matéria <i>online</i>, e eles abrirem na hora e depois continuarem usando.</p>
<p>Diário de bordo - Cena 09 Joana comenta que a professora que acompanhava disponibiliza todo o material pelo <i>Google Classroom</i> e que todos os alunos usavam o celular em sala e isso permitia que ela enviasse <i>links</i> de charges, memes e vídeos no momento da aula.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao observar a apresentação de Isadora sobre sua intervenção, a discente comenta sobre os alunos que já conheciam a temática de sua aula pelo aplicativo *TikTok*. Por mais que a temática apresentada não tenha partido genuinamente deles, o tema se encontrava no cotidiano através do acesso que esses alunos têm a um celular com *internet*.

As cenas observadas em sala de aula também pontuam a abertura a novos recursos e aplicações (*Google Classroom*, *TikTok*, uso de *links* para compartilhamento de textos de variados gêneros) que as TDIC permitiram e ainda permitem ao professor. O acesso, nestes casos, pode ser percebido em termos de agilidade, quantidade e disponibilidade de textos. Para Kauan, parte desses recursos foram perdidos após o retorno das aulas presenciais; já para

Joana seu uso segue acontecendo, uma vez que muitos alunos usam o celular em sala, embora a estrutura da escola seja precária, como se lê a seguir:

Quadro 31 - Análise de Relatos de Estágio IV

Relato de Estágio – Trechos
<p>Relato de estágio - Trecho 11 Joana: Devido a problemas anteriores de conectividade, a professora optou por não utilizar os projetores em suas aulas, o que a limitava à elaboração de materiais que consistisse somente de documentos de texto. Materiais em áudio e vídeo acabavam sendo extras, que o aluno poderia escutar e assistir quando estivesse em casa.</p>
<p>Relato de estágio - Trecho 12 Isadora: A professora possui uma didática mais atual, envolvendo os alunos no aprendizado além da gramática, com o desenvolvimento de outras habilidades além da escrita, como o <i>“listening”</i>, o <i>“speaking”</i>. Além disso, ela utiliza a plataforma do <i>DuoLingo class</i>, no qual ela propunha o envolvimento além da sala de aula do ensino de língua.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os relatos de Joana e Isadora demonstram a fragilidade por meio da qual esse acesso pode ocorrer. Apesar de existir de maneira mais ampla, o acesso pode muitas vezes ser considerado apenas fora do ambiente escolar, devido aos recursos tecnológicos (in)disponíveis no ambiente educacional, como aponta o Trecho 08. Usam-se textos multimodais e recursos TDIC, mas em forma de consumo, não como um processo da aula, em que o professor ensina maneiras de analisar esses materiais de modo crítico e reflexivo.

Discutir um acesso mais democrático aos textos multimodais em LE com base na ampliação que os recursos TDIC ocasionaram é uma realidade provocada, não só pelo próprio uso do celular e da *internet* por cada vez mais famílias, mas também pelos fenômenos de globalização, que fazem que o trânsito entre línguas ocorra de maneira constante nas redes sociais e nas plataformas de vídeo. A escola pode trabalhar em conjunto com esse acesso que os alunos já possuem, permitindo que ele ocupe o espaço escolar de forma adequada e não se enclausure nos ambientes domésticos.

A análise apresentada nesta seção nos leva a compreender que:

- a) Alunos e estagiários, no contexto pesquisado, utilizam-se de textos altamente multimodais com frequência, sendo possível notar que os recursos TDIC ampliam o acesso aos *designs disponíveis*.
- b) O poder semiótico não se dá só pelo simples consumo de textos, mas avança para que, diante dos *designs disponíveis*, haja um processo de empoderamento em direção às práticas de *Designing* e ao *Redesigned*. Essas práticas podem ser melhor desenvolvidas durante a formação inicial, para que o estagiário se sinta seguro ao empregá-las em sua vida e nas inserções em sala de aula.

A partir dessas evidências, defendemos que a formação de professores deve ser capaz de conscientizar alunos sobre esse acesso, dando ferramentas para que o façam de maneira crítica e reflexiva, sem divulgar notícias falsas ou propagar estereótipos, por exemplo. Esse trabalho pode ser pensado a partir dos multiletramentos (GNL, 1996), nos quais construímos uma pedagogia baseada na multiplicidade de culturas, de linguagens/multissemioses e mídia. Esse tipo de atividade pode romper com a propagação de estereótipos, em termos culturais, e permitir uma apuração daquilo que é lido, compreendido e divulgado, em termos de linguagens e mídia. Ao pensar nessas possibilidades de trabalho, somos capazes de contribuir para uma ampliação do poder semiótico dos discentes em formação e de seus futuros alunos, considerando a produção e a disseminação de múltiplos sentidos.

7.4 O ESTAGIÁRIO COMO AGENTE DE MULTILETRAMENTOS

O processo de estágio é defendido neste trabalho como espaço situado, no qual a construção de conhecimento envolve não só a teoria e a prática, mas também a reflexão e a crítica. Como parte integrante de um mundo intercultural e de grande acesso às TDIC, interessa-nos compreender como, ao final de seus estágios, os futuros docentes refletem e agem neste simulacro em relação a essas demandas. Essa busca é também sugerida pela própria professora que acompanha os estagiários nas disciplinas de Reflexões I e II, que propõe que os alunos pensem durante todo processo de estágio na comunidade em que estão inseridos e em suas necessidades de aprendizagem.

Quadro 32 - Análise de Diário de Bordo IV

Diário de Bordo – Cenas
<p>Diário de bordo - Cena 10</p> <p>A professora de estágio deixa claro que os alunos devem olhar a relação da escola enquanto espaço com a comunidade escolar. Quais são as demandas daquele entorno, o que os alunos necessitam. E observar se os professores que estão trabalhando levam essas questões em consideração, adequando seus trabalhos a uma perspectiva com enfoque nos letramentos necessários, no sociodiscursivo e nas TDIC.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A solicitação da docente atende à demanda de se pensar o estágio como uma prática agregadora de sentidos, na qual o estagiário não somente observe, mas possa adequar suas inserções ao ambiente plural e multiletrado em que está inserido.

Diante dessa necessidade, direcionaremos esta seção para uma análise sobre o modo como esses estagiários atuaram ou não como agentes de multiletramentos durante o período de estágio. Os dados analisados apontam para alguns caminhos: i) os estagiários percebem o trabalho com os multiletramentos ou a falta deles em suas observações; ii) eles os incluem ou não em suas práticas e iii) eles refletem criticamente, ou não, sobre eles diante de suas primeiras experiências formativas.

Analisemos, primeiramente, como os alunos, enquanto estagiários, observaram tais práticas.

Quadro 33 - Análise de Relatos de Estágio V

Relato de Estágio – Trechos
<p>Relato de estágio - Trecho 13</p> <p>José: Para os trabalhos cotidianos no Fundamental, a professora usava de muitos materiais extras, folhas preparadas em casa, já que o livro estava gerando bastante dificuldade nos alunos. Não houve tanto uso de multimodalidade, até mesmo porque não havia tanta abertura. No Ensino Médio havia bastante liberdade de conteúdo e material, então foram usados jogos, filmes, músicas, vídeos, etc.</p>
<p>Relato de estágio - Trecho 14</p> <p>Denise: A professora utilizava muito o datashow em sala de aula, ela usava muito a multimídia para auxiliar nas aulas e no material que ela disponibilizava.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O relato de José aponta de maneira clara para o uso de multimodalidade em dois segmentos de ensino. O estagiário justifica a falta de uso de recursos multimodais por parte da professora, devido a “*não haver tanta abertura*”, algo que ele aponta não acontecer no Ensino Médio, já que neste segmento há “*liberdade de conteúdo*”. O relato de José não explicita os possíveis motivos para o que ele denomina como “*falta de abertura*”, mas avança em direção a uma observação atenta, na qual consegue notar um ambiente de diferenciação entre práticas que incluam multimodalidade ou não.

Já Denise, em seu relato, ao descrever as aulas observadas, salienta o uso do *datashow* e dos materiais utilizados que envolvessem multimídia. A estagiária não estabelece juízo de valor sobre essa prática, mas descreve sua ocorrência. Observação semelhante foi descrita em nosso diário de bordo.

Quadro 34 - Análise de Diário de Bordo V

Diário de Bordo – Cenas
<p>Diário de bordo - Cena 11 Comentando sobre o uso dos livros didáticos nas escolas, José e Ana Laura discorrem sobre os professores não fazerem uso cotidiano dos livros e optarem pelo uso de folhas xerocadas. Ana Laura pontua uma perda nesse processo, pois a xerox, geralmente, não tem imagens e, quando tem, estão em preto e branco. A aluna segue dizendo que, ao contrário, o livro permite uma leitura integral do texto, além de serem cheios de <i>QRcodes</i> e acesso a links.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A cena descrita em 11 nos evoca uma discussão sobre o uso dos livros didáticos nas aulas de LE, discussão que é ampliada, por uma análise reflexiva, por parte de Ana Laura. A discente pontua o quanto se perde por não utilizar textos que contenham alta multimodalidade e estejam presentes nos livros didáticos, já que essas semioses compõem o sentido apresentado, que muitas vezes é perdido pelo uso de textos xerocados, ou simplesmente pela não utilização de recursos multimodais por parte do docente. Vian Jr. (2022) pontua que essa é uma realidade comum nas aulas de línguas: “No livro didático, por exemplo, é constantemente percebido o completo abandono dos aspectos visuais, geralmente tratados como ‘meramente’ ilustrativos, por mais irônico que possa parecer” (Vian Jr., 2022, p. 56).

Esses dados (Trecho 13, Trecho 14 e Cena 11) relacionados à observação são importantes para nossa análise, pois nos levam a refletir sobre essa etapa cara ao processo de estágio, na qual os futuros docentes podem compreender o funcionamento do meio em que estão inseridos e as práticas realizadas pelo professor que acompanham (PIMENTA; LIMA, 2021)

Tomando a observação como primeiro ponto do processo de estágio, nossos instrumentos de pesquisa nos levam a uma análise sobre a segunda parte desse processo, aquela em que os discentes aplicam seus planos de intervenção e passam de observadores a agentes.

Nossos resultados apontam para um uso ampliado, por grande parte dos alunos, de textos multimodais.

Quadro 35 - Análise de Entrevistas VII

Entrevistas – Excertos
<p>Entrevista - Excerto 22 Entrevistadora: Nas suas aulas você tem o costume de usar a linguagem não verbal? Andreia: Sem 100% de textos eu não me lembro, mas já usei várias atividades em que a imagem era o mais importante, também meme, propaganda e cartilha tipo infantil, em todas essas a imagem era o principal e funciona bem.</p>
<p>Entrevista - Excerto 23 Entrevistadora: Na sua intervenção você conseguiu usar textos com presença de alta multimodalidade? Giovana: Eu iniciei minha aula com uma imagem e pedi para eles pensarem o que aquela imagem significava. Pedi para eles construírem uma cena. A imagem era subjetiva, então dava para criar várias possibilidades. Eles têm criatividade. Então depois eu mostrei a “<i>Fait divers</i>¹⁰” que acompanhava a imagem.</p>
<p>Entrevista - Excerto 24 Entrevistadora: Na sua intervenção você usou de linguagem não verbal? Joana: Eu fiz leitura de mapa. Bastante tempo da minha aula eu botei eles pra relacionarem. Não só ler os mapas, mas relacionar.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As três alunas demonstram o uso de linguagem não verbal como parte das intervenções realizadas. Andreia, que realizou o processo de equiparação, pensa em suas aulas e retoma alguns gêneros utilizados em que a imagem era

¹⁰ Expressão derivada da imprensa francesa do século XIX. Fazia referência a notícias de cunho grotesco, causadoras de impacto e inesperadas.

o componente mais importante para a composição textual e defende que esses “*funcionaram bem*”. Podemos entender que a aluna compreende a necessidade de se trabalhar o não verbal, mas ao citar que não realizou atividades sem “*100% de texto*”, notamos ainda uma concepção arraigada de que o texto é somente o verbal, desqualificando como texto enunciados que passam mensagens apenas através de outros modos (ROJO; BARBOSA, 2015).

Giovana e Joana apresentam duas atividades diferentes em que o foco se concentra na linguagem não verbal. Giovana utiliza a imagem para que os alunos evoquem o sentido do texto que será lido posteriormente, demonstrando as relações estabelecidas entre a imagem e o texto verbal de um gênero muito comum na cultura de língua francesa. Já Joana relata que seu trabalho com a leitura de mapas possui o objetivo de “*Não só ler os mapas, mas relacionar*”, atividade que permite que os alunos transponham o conteúdo desse texto imagético para o cotidiano, pensando culturalmente na língua que estudam. Essas atividades demonstram que as alunas em formação já atuam como *designers* de processos e ambientes de aprendizagem (CAZDEN *et. al.*, 2021), pois buscam que os alunos construam sentido em sala de aula, levando-os a desenvolver atividades linguísticas e culturais sobre a LE que estudam.

Nos relatos de estágio conseguimos perceber mais de perto como os estagiários incluíram as práticas multiletradas e os textos multimodais em suas intervenções. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 36 - Análise de Relatos de Estágio V

Relato de Estágio – Trechos
<p>Relato de estágio - Trecho 15 Amélia Percebi que basear minhas aulas apenas na memorização das regras gramaticais da língua não ajudava os alunos a aprender a ler, interpretar e escrever na língua. Procurei ajudá-los com um foco na multimodalidade. Trouxe ao longo do ano diversos tipos de textos, tirinhas, charges, entrevistas, músicas e etc. que pudessem de forma mais cativante transmitir os conhecimentos necessários. O auxílio que as imagens traziam os ajudava também a identificar os conteúdos em outros contextos.</p>
<p>Relato de estágio - Trecho 16 Kauan: Como o inglês está muito presente hoje em dia, principalmente por conta da <i>internet</i>, os estudantes tinham algum vocabulário, expressões, e 3 alunos tinham um conhecimento maior da língua. Acho que esse é um desafio que todo professor</p>

encontra no começo das aulas, quando se busca um trabalho colaborativo. No meu caso, os jogos funcionaram muito bem. Muito embora os alunos fossem bem participativos, tinham interesse nos assuntos tratados em aula e muitas dúvidas, fazer com que produzissem em inglês era um desafio, então recorri aos jogos, dos mais simples, como Who Am I? (um jogo onde uma pessoa tenta adivinhar uma personalidade escolhida pelo grupo, o que é ótimo para treinar o verbo *be* e as perguntas), até jogos *online* como o *akinator.com* (um jogo *online* no qual um gênio tenta adivinhar, a partir de perguntas, um objeto, uma celebridade ou um animal escolhido pela pessoa). Outras dinâmicas funcionaram bastante também, como abrir um mapa de uma cidade, no meu caso Dublin, e localizar alguns prédios e lugares com expressões em inglês, como *in front of*, *next to*, etc. Todo esse trabalho em grupo fez com que eles criassem uma relação e se sentissem mais à vontade para falar nas aulas.

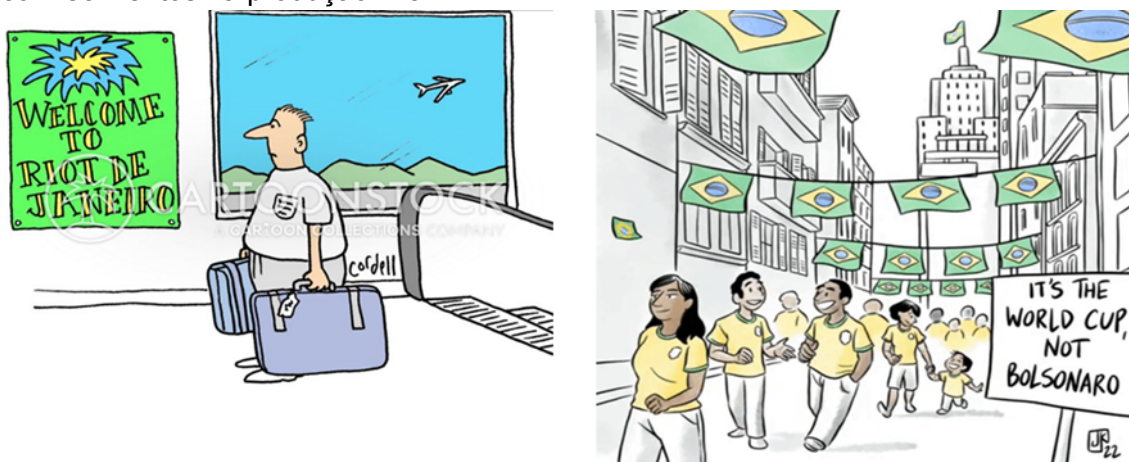
Relato de estágio - Trecho 17

Carlos: A questão da dificuldade muitas vezes se dá pela didática do professor, que não necessariamente está alinhada com o entendimento do aluno e, por conta disso, se faz necessário procurar uma nova abordagem para que, desta forma, o aluno entenda o que foi apresentado na aula. Isto também foi e ainda é considerado por mim um grande desafio, mas que me trouxe uma capacidade de entender diversas formas de aprendizagem e como a didática precisa ser fluida a fim de se encaixar em cada situação.

Relato de estágio - Trecho 18

Ana Laura:

Objetivos: desenvolver os temas propostos utilizando a intertextualidade entre os textos multimodais apresentados para análise de recursos argumentativos e de linguagem utilizada em meio digital, nas redes sociais, visando integrar esses conhecimentos na produção fina



Pedi que se atentassem para a utilização da palavra "*riot*" na primeira charge, o que gerou dúvidas sobre seu significado. Após esclarecimento, inicia-se uma discussão sobre os vários estereótipos a respeito da cultura brasileira por parte de estrangeiros, na qual os alunos foram apresentados a um espaço livre para expor suas opiniões. Isso promoveu uma interação muito proveitosa entre eles, na qual manifestaram suas indignações com noções preconcebidas sobre nosso país em relação à criminalidade, à nossa cultura, ao Carnaval, entre outros fatores, o que gerou engajamento e participação.

Ao direcionar a atenção para a segunda charge, almejando desviar do possível embate político entre os alunos, lhes questionei sobre o uso da camisa da seleção

brasileira durante a Copa do Mundo, o que levou a um debate sobre a necessidade de trazer novo significado a esse uso. O sentimento de união proveniente desse evento foi mencionado pelos alunos, os quais ressaltaram a divisão que vivemos em função de divergências políticas, assim como a importância do respeito em relação a essas divergências.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O relato de estágio de Amélia (Trecho 15) não faz menção direta aos multiletramentos, ou às TDIC, mas demonstra pontos importantes que podem subsidiar nossas reflexões sobre formação. Seu relato nos apresenta duas pontuações interessantes em seu processo de construção docente. Primeiro, podemos perceber a importância da constante formação e atualização, compreendendo que, mesmo em processo de estágio, seu conhecimento não se esgota: *“foram essenciais para me ajudar a melhorar minhas aulas desse atual período”*. E o segundo ponto se relaciona à forma como os questionamentos são criados em sala de aula: *“me ajudaram a melhorar as perguntas que eu criava, não fazendo questões muito óbvias”*. Destacamos esse trecho, pois podemos confrontá-lo com práticas que se utilizam de textos altamente multimodais, como charges e vídeos, e não levam o aluno a refletir sobre, levantando questionamentos que se encaixam em atividade de localização de informações e não em reflexão.

Os relatos de Andreia e Kauan nos apontam práticas realizadas enquanto agentes de multiletramentos em suas intervenções. Seguindo Kalantzis e Cope (2012), as atividades propostas pelos estudantes buscam criar ambientes de aprendizagem, nos quais vários caminhos são pensados para seu alcance. Ao usar da multimodalidade para que os alunos possam ler e interpretar melhor (Trecho 15) e dos jogos para que se comuniquem em LE (Trecho 16), os estagiários alcançam um exercício de Prática Transformada (GNL, 1996), na qual os discursos são entendidos e recriados, a partir das marcas subjetivas de cada aluno que consome determinado texto.

Carlos (Trecho 17) também apresenta em seu relato uma ponderação semelhante. O estagiário reflete sobre a *“capacidade de entender diversas formas de aprendizagem”* e alinhá-las ao entendimento do aluno. A busca por *“uma nova abordagem”* para que o aluno entenda um conteúdo pode se alinhar à ideia de pós-método (Kumaravadivelu, 2003, 2006), com a qual podemos

relacionar as mudanças ocorridas na sociedade com o avanço das TDIC e com o professor que busca novos caminhos de aprendizagem diante dos *designs* que esse aluno já conhece.

O trecho retirado do relato de estágio de Ana Laura (Trecho 18) demonstra uma postura crítica e reflexiva por parte da docente, que é também desenvolvida com os alunos. Por meio de duas charges, a professora ativa nos alunos discussões acerca de questões culturais, que os fazem pensar sobre a cultura do outro a partir de si mesmo, um processo de hibridação dos processos culturais, como aponta García Canclini (2008 [1989]). Esse debate se amplia quando perpassa o texto lido e se direciona para o cotidiano dos alunos, que reconhecem através de uma representação visual (a camisa da seleção brasileira) um símbolo que transcende a posição apenas do esporte, relacionando-se a grupos políticos. A atividade desempenhada pela estagiária demonstra um domínio de um gênero prototipicamente multimodal, que é comumente usado em sala de aula, porém de maneira crítica e pensada para além da escola e das funções gramaticais do ensino de língua inglesa.

Na sala de aula de Reflexões também pudemos acompanhar uma cena, na qual uma discente se preocupava com os textos consumidos no cotidiano dos alunos.

Quadro 37 - Análise de Diário de Bordo VI

Diário de bordo – Cenas
<p>Diário de bordo - Cena 12 Amélia comenta sobre o questionário inicial que realizou com seus alunos do PU. Entre as perguntas, ela os questiona: o que costumam ler em inglês? Usam textos com imagens? Veem séries e vídeos?</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O questionário inicial apresentado em sala de aula por Amélia (Cena 12) nos mostra uma postura reflexiva por parte da estagiária, que pretende conhecer seus alunos e se aproximar deles através deste instrumento. Ao abrir espaço para que os alunos pontuem se leem textos com imagens e se veem séries e vídeos, a futura docente conhece e reconhece a utilização de recursos multimodais fora do ambiente escolar e abre espaço para que a ponte entre eles seja traçada, compreendendo quais os *designs* disponíveis (GNL, 1996)

na realidade local de seus alunos. Essa cena demonstra a importância do papel social do educador, defendida por Pimenta e Lima (2021) como uma forma de intervir na realidade social dos estudantes após conhecê-la.

Essa construção do papel de educador é um processo que não se finda, nem se inicia no estágio, esse espaço proporciona que o futuro professor efetue suas primeiras práticas e reflita sobre elas, mesmo quando não alcançam determinados conteúdos. Vejamos nas entrevistas abaixo, como os estagiários refletem sobre a utilização de linguagem não verbal, quando não a realizaram em suas intervenções.

Quadro 38 - Análise de Entrevistas VIII

Entrevistas – Excertos
<p>Entrevista - Excerto 25 Entrevistadora: Na sua intervenção você conseguiu usar textos com presença de alta multimodalidade? Denise: Isso é um ponto negativo da minha aula. Eu fiquei mais no texto. Eu não explorei. A aula ficou limitada à leitura.</p>
<p>Entrevista - Excerto 26 Entrevistadora: A linguagem não verbal teve lugar na sua intervenção? José: Eu pequei nisso. Eu trabalhei com panfleto e eu estudei sobre compor e diagramar, mas eu não passei isso pra eles. Eu pedi só a produção textual. Mas não vou pecar mais porque eu achei que fez falta.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Denise e José realizaram em sua intervenção um trabalho com gêneros que incluem a linguagem não verbal. Denise trabalhou com os alunos autobiografias e dedicou parte da aula a mostrar aos alunos capas de livros autobiográficos em Francês, já José trabalhou com o gênero panfleto, em uma tentativa de mostrar programas de intercâmbio. Ao serem questionados sobre a utilização de linguagem não verbal nessas produções, os dois comentam não ter utilizado, e avaliam com expressões como “*um ponto negativo*” e “*fez falta*”, conseguimos notar que apesar dos gêneros capa de livro e panfleto fazerem uso dos recursos não verbais, os estagiários sentem que não utilizaram dessas semioses em sua totalidade. Essa percepção, por parte dos estagiários, aparece de maneira reflexiva, em seu processo de construção docente, como afirma Ribeiro (2016), as concepções de textos estritamente linguísticas não são suficientes para tratar de todas as camadas que compõem um texto, noção

que é percebida por esses dois estagiários, que percebem a não utilização de outros modos como ponto negativo.

Consideramos que essas reflexões são importantes para o fazer docente que se constrói ao longo do estágio curricular. Buscamos ampliá-las através das entrevistas realizadas, analisando como os alunos refletem sobre os multiletramentos para além das intervenções.

Quadro 39 - Análise de Entrevistas IX

Entrevistas – Excertos
<p>Entrevista - Excerto 27 Entrevistadora: Você se sente segura para trabalhar com multimodalidade e novas tecnologias digitais em sala de aula? A sua formação inicial te deu base para isso? Comenta um pouco sobre. Ana Laura: Multimodalidade eu devo dizer que sim... eu me sinto segura, e a minha formação realmente me deu base para isso, mas as novas tecnologias... eu me sinto menos segura, mas não é o problema da minha formação, eles dão base para isso, é coisa pessoal, é a minha insegurança e minha falta de costume.</p>
<p>Entrevista - Excerto 28 Entrevistadora: Você se sente seguro para trabalhar com multimodalidade/ novas tecnologias digitais? Comente um pouco sobre sua formação inicial nessa área. José: Eu acho que sim, mas não de forma específica. Eu acho que a minha formação Inicial me deu formas responsáveis para pensar e fazer isso. Eu não vou fazer isso de uma forma irresponsável, tipo, com o celular, vou usar, vou parar antes de fazer e pensar, quais são os problemas, sabe? Eu acho que ela [a formação inicial] deu conta em um sentido de reflexão crítica acerca dessa prática, mas assim, não de treinamento.</p>
<p>Entrevista - Excerto 29 Entrevistadora: Você nota se os alunos consomem textos de alta multimodalidade? Denise: Eu acho que sim. Tudo está conectado, né? Hoje a <i>internet</i> é a base de tudo, então, assim, eu acho muito mais provável ele acompanhar em alguma coisa pelo <i>Instagram</i>, ver um filme, uma série, do que, sei lá, ficar lendo em sites muito específicos, assim. Eu acho que é muito acessível ter materiais, hoje a gente tem infinitos materiais disponíveis <i>online</i>, né? Tanto no ensino de língua, mas também na vida. Tudo que a gente quiser a gente pode pesquisar e a gente consegue achar alguma coisa, eu acho que a grande chave é filtrar, né? A gente precisa fazer esse filtro, que às vezes a <i>internet</i> não faz, ela vai jogando um monte de coisa, e aí a gente tem que aprender a equilibrar, né?</p>
<p>Entrevista - Excerto 30 Entrevistadora: Você notou se os alunos consomem textos altamente multimodais em língua inglesa?</p>

Kauan: Isso tem muito a ver com a cultura, né, por exemplo, de entender um meme, né? Então, assim... vai depender do contato que ele tem, que a língua não é isso aí, não tem como medir, né? É ele com ele.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A reflexão de Ana Laura (Excerto 27) contrapõe os conceitos de teoria e prática, mais uma vez. Ela defende que sua formação inicial foi capaz de permitir seu trabalho com as multimodalidades e com as tecnologias, mas que a “*falta de costume*” em lidar com as TDIC não lhe permite sentir-se segura, mesmo diante do preparo teórico. Esses questionamentos e essa dualidade nos mostram uma vez mais o quanto teoria e prática se conflitam nos estágios e o quanto para articulá-las é necessária uma inserção progressiva e constante em uma sala de aula multiletrada.

A fala de José (Excerto 28) aparece de maneira muito crítica e reflexiva sobre seu próprio processo de formação e o papel da faculdade nessa instância. Ao expressar que sua formação “deu conta em um sentido de reflexão crítica acerca dessa prática, mas, assim, não de treinamento”, José expressa que o trabalho com os multiletramentos é reflexivo, que o treinamento e a necessidade de se dominar todos os aparatos e aplicações não precede, nem impede que o professor pense e reflita sobre o uso em sala de aula. Esse trabalho de reflexão crítica é de extrema importância, porém não permite por si só que a transposição entre teoria e prática seja efetivada, como afirmam Pimenta e Lima (2021) e o próprio PPC. O momento de estágio é essencial para que o diálogo entre a teoria e a prática se faça presente.

Denise apresenta uma visão próxima à apresentada por José (Excerto 29). A discente ressalta o “filtro” e o “equilíbrio” como peças fundamentais do acesso aos textos multimodais. A postura reflexiva da futura docente deixa margens para que conectemos esse processo tanto ao estudante, como ao professor, porém ela não demonstra em sua fala uma maneira de colocar esses dois tópicos em conjunto no processo de aprendizagem de LE.

Ao ser questionado sobre o consumo de textos altamente multimodais por parte dos alunos, Kauan aborda um primeiro ponto, no qual se refere à ideia de multiletramentos, entendendo esses textos como expressões de uma cultura, e que, portanto, necessitam de aporte teórico para efetiva

compreensão. Entretanto, retira da responsabilidade docente esse trabalho, ressaltando que “*Não tem como medir, né? É ele com ele*”. A fala de Kauan demonstra um olhar individualista do consumo de textos multimodais pelo qual se responsabiliza o aluno. Rojo (2012) pontua que, ao trabalhar com multiletramentos, devemos ter em conta que eles são interativos e colaborativos e que, portanto, vão fazer parte do cotidiano escolar e do trabalho realizado entre docente e discente. Desse modo, a fala de Kauan pode sinalizar um ensino que se distancia do conteúdo que o aluno já traz e das possibilidades de ampliá-lo, colaborando para que não se criem ambientes de aprendizagem efetivos, nos quais os *designs* disponíveis (GNL, 1996) façam parte do processo.

Tentamos, nesta seção abranger as várias fases do processo de estágio, buscando pontos de aproximação com as teorias acionadas. Partimos da observação, passamos pelas intervenções e finalmente pontuamos suas reflexões sobre o trabalho com os multiletramentos. Diante desse caminho, os dados analisados nos sugerem:

- a) A grande maioria dos estagiários compreendem a importância de se desenvolver um trabalho com os multiletramentos, de acionar práticas com textos altamente multimodais e seus múltiplos modos construtores de sentido.
- b) Alguns dos professores em formação ainda se sentem presos a concepções estritamente linguísticas do conceito de texto, e apesar de incluírem outros modos semióticos, muitas vezes, o fazem de maneira isolada ou menos valorizada.
- c) Muitos estagiários conseguiram empregar em um espaço curto de tempo concepções caras aos multiletramentos, trabalhando de maneira crítica e reflexiva em alguns momentos de sua intervenção, muito mais de uma maneira intuitiva e pontual do que orientada e sistemática.

Sabemos que o estagiário está em processo formativo e que sua construção, como professor crítico e reflexivo, está em desenvolvimento, porém é importante salientar que essa construção deve ser pensada para os dias atuais, para os alunos que eles encontrarão em seus ambientes de trabalho e

na vida social, considerando o amplo acesso que possuem em relação às TDIC e aos textos multimodais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado pretendia partir de uma realidade local observada para que possamos avançar em nossas reflexões na direção de um processo de estágio que atenda cada vez mais as demandas vigentes em uma sociedade tecnológica.

Sabemos que, enquanto pesquisa em nível de mestrado, desenvolvida em um período de retorno pós-pandêmico, algumas limitações foram vivenciadas, o que, de certa forma, dificultou uma abordagem mais aprofundada de determinados pontos. Nesse sentido, salientamos a dificuldade de se lidar com calendários diferentes para a universidade e as escolas de educação básica, o que ocasionou que muitos estagiários tivessem que aplicar seus planos de intervenção de forma rápida e até mesmo pouco explorada, já que os calendários das escolas findaram um mês antes do calendário da graduação. Além disso, evidenciamos a especificidade do grupo pesquisado que, desde o início da formação, teve um contato intenso com as TDIC propiciado pelo ERE, o que não consideramos como limitação, mas como característica significativa.

Mesmo diante das peculiaridades do período, consideramos que pesquisas como esta podem se constituir como um passo importante para aproximar o fazer pedagógico, o ambiente tecnológico e a construção docente. Freire (2000) defende que o exercício de pensar o tempo, a técnica, o conhecimento e o porquê das coisas são exigências fundamentais de uma educação de base democrática, que se alinhe aos objetivos e desafios do tempo em que se encontra, e acreditamos que, ao criarmos espaço em que pesquisas em L.A. sejam desenvolvidas, estamos contribuindo com esses princípios.

Desse modo, as reflexões e análises por nós apresentadas se concentraram nos tópicos acerca da formação docente pelo processo de estágio e pela discussão sobre os multiletramentos, buscando amparo em um percurso histórico, em documentos legais na área da educação e em uma base teórica e metodológica que englobasse os dois campos.

O objetivo principal se centrava na ideia de compreender em que medida a formação inicial de professores de LE pode ser impactada por um mundo multiletrado, mediado por textos multimodais, focalizando principalmente o processo de estágio curricular. Nossos resultados evidenciaram que o impacto existe, e que muitos alunos, enquanto estagiários, já refletem sobre os multiletramentos e a presença de textos multimodais em seu cotidiano, mas que a transposição para um trabalho que seja crítico e reflexivo ainda ocorre de maneira tímida.

Percebemos também que os textos altamente multimodais em LE fazem parte do cotidiano de alunos e de professores em formação, prática que vai ao encontro da sociedade globalizada e tecnológica em que vivemos. Porém, a utilização de recursos TDIC e textos multimodais, muitas vezes, se restringe a um papel de consumo, sem evidenciar o teor crítico e produtivo que esses textos possam desenvolver, deixando de lado um trabalho sistemático com os multiletramentos nas práticas didático-pedagógicas. No que tange a esses tópicos, os dados gerados apontaram que há uma falta de conscientização explícita durante a formação, o que leva muitos estagiários a destacarem suas experiências pessoais como mais significativas e relevantes do que as formativas.

Compreendemos que as reflexões aqui traçadas se subsidiam no estágio e que, portanto, focalizam as primeiras inserções docentes em sala de aula, momento em que prática e teoria começam a aparecer de forma mais integrada, o que nos sugere que ainda possam ser alargadas nos primeiros anos de docência e em processos de formação continuada. Essa reflexão também responde nossa pergunta inicial sobre como o estágio enquanto espaço/ tempo simulado pode atuar para uma formação de professores de LE voltada aos multiletramentos, o que acreditamos ser possível, vide algumas intervenções descritas nos relatos, mesmo que ainda ocorram em menor medida.

Essa percepção se segue ao considerarmos que o estágio reflete muito da construção da identidade docente e também da forma pessoal como os estagiários lidam com as TDIC e os multiletramentos e se apropriaram de suas construções teóricas. Apresentamos como objetivo específico desta pesquisa uma análise sobre como os multiletramentos e mais exatamente a

multimodalidade podem ser percebidos e trabalhados pelos futuros professores em suas propostas de intervenção didática nos estágios, análise que, ao ser realizada, nos sugeriu, mais uma vez, que tais propostas ocorrem ainda de maneira deslocada, muitas vezes centradas especificamente em um único modo composicional, ou até mesmo de maneira distrativa.

Apesar dessa presença dos multiletramentos e da multimodalidade ainda ocorrer de maneira pouco significativa, já identificamos um avanço. Nosso segundo objetivo específico se concentrava em investigar como os licenciandos usam esses recursos e como refletem sobre os multiletramentos, enquanto estudantes, estagiários e futuros professores, pensando-se no contínuo teoria-prática ao longo da graduação. Neste ponto compreendemos que há um avanço por percebermos que, na articulação dos dados gerados pelos diferentes instrumentos de pesquisa, os estagiários demonstraram interesse na inclusão dos textos multimodais e das práticas de multiletramentos em suas ações, e até mesmo evidenciaram uma reflexão inicial sobre como esses se manifestam enquanto parte constitutiva da linguagem.

De maneira particular, empreender uma pesquisa pensada na formação docente voltada aos multiletramentos me permite, enquanto pesquisadora e professora, repensar minhas próprias práticas e dialogar com professores em formação. Compreender meu próprio acesso aos textos multimodais possibilita uma expansão do conhecimento, abrangendo análises críticas que me permitem pensar em intervenções mais próximas da realidade de meus alunos.

Pensando por esse viés, sugerimos que pesquisas futuras possam ater-se a compreensão e desenvolvimento de trabalhos que ajudem a pensar uma formação de professores em LE capaz de conscientizar os alunos sobre a importância de se pensar os textos multimodais em LE, como representante de culturas e linguagens diferentes das suas, o que pode auxiliar na visão intercultural e menos estereotipada que, muitas vezes, se perpetua nas aulas de LE.

Destarte, a pesquisa apresentada demonstrou a necessidade de pensarmos a formação de professores de LE em um mundo multimodal e multiletrado que abarque os diversos modos, proporcionando discussões e momentos formativos de maior dimensão, para que a graduação contribua de fato para o fazer docente, sem que as principais evidências de um trabalho

multiletrado e multimodal parta apenas do conhecimento de mundo dos estudantes em formação.

Por fim, fica evidente a importância de se fortalecer o estágio como parte substancial da formação docente, na qual uma compreensão crítica sobre as necessidades sociais atuais se faça presente, de modo que o estagiário tenha espaço para ir além das próprias percepções e sinta-se preparado para atuar adequadamente como verdadeiro agente de letramento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. F. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ARAÚJO, J. C. (Org.) **Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Lucerna: Rio de Janeiro, 2007.

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

BEZERRA, B. G. **O gênero como ele é: (e como não é)**. 01. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF: 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em 05 de jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 28 de mar. de 2022.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** 2017.

_____. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l111161.htm> Acesso em: 23 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

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

CERIGATTO, M. P.; CASARIN, H. de C. S. **O audiovisual como fonte de informação na escola: desafios para a media literacy.** Biblioteca Escolar em Revista, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p.31-52, 8 abr. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106609>. Acesso em: 08 fev. 2022

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas.** 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CONCEIÇÃO, C. Z. S. . **Linguística aplicada indisciplinar.** Alagoinhas, Ba: Revista grau zero. Fábrica de letras, 2015 (Entrevista com Moita Lopes).

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender.** São Paulo, Parábola editora; 2016.

COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** Campinas, SP: Pontes Editores,

2016, pp. 15-48.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. **Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados?** In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016. p. 7-14.

DIAS, A. V. M. et. al. **Minicontos Multimodais**. In: ROJO, R; MOURA, R (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 75-94.

CANCLINI, G. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.

CANCLINI, G. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008[1989]).

CHAVES, C. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?**. 2004. 26 p. Monografia (curso em Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

DAY, K. C. N.; SAVEDRA, M. M. G. **O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 12, n. 1, p.560-567, jan./mar. 2015.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **The discipline and practice of qualitative research**, p. 1-36. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Handbook of Qualitative Research , Thousand Oaks: Sage, 2000.

ERICKSON, F. **What makes a school ethnography ethnographic?** Anthropology and Education Quaterly , vol.15/1, p. 55-66, 1984.

FRADE, I. C. A. S. **Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita**. In: RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.59-92.

FREEMAN, D. **Mistaken constructs: Re-examining the nature and assumptions of language teacher education**. In: ALATIS, J. (Ed.). Linguistics and language pedagogy: The state of the art. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **A máquina está a serviço de quem?** Bits, São Paulo, v. 26, 2001.

FREITAS, M. S. ; MACHADO, P. R. A. C. . **Os Cursos de Letras e a**

Formação Profissional dos Professores de LE em Perspectiva Histórica. Revista Helb , v. 07, p. 00, 2013.

GHEDIN, Evandro. **A articulação entre estágio-pesquisa na formação professor-pesquisador e seus fundamentos.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.): Formação de educadores: artes técnicas - ciências políticas. São Paulo: Unesp. 2006. p. 225-246.

GARCEZ, P. de M.; BULLA, G. de S.; LODER, L. L. **Práticas de pesquisa microetnográfica:** geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. DELTA , v. 30, n. 2, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILBERTO, I. J. L.. **As tecnologias digitais na fronteira do conhecimento: a interrelação educação-cultura no ensino superior.** Rev. Inter Ação [online]. 2015, vol.40, n.2, pp.389-403. ISSN 0101-7136. <https://doi.org/10.5216/ia.v40i2.28762>.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAVES, K. **Pedagogical knowledge in second language Teacher education.** In BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). Second Language Teacher Education. New York: Cambridge University Press, 2009.

JOHNSON, D. M. **Approaches to researchs in second language.** New York, London: Longma, 1992.

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

_____. **Professores e agentes de letramento:** identidade e posicionamento social. Filologia E Linguística Portuguesa, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, A. B.; REICHMANN, C. **Letramentos híbridos e o relato fotobiográfico no estágio supervisionado.** Caderno de Letras. Pelotas: UFPel, v. 18, p. 156-175, 2012.

KRESS, G. **Multimodality.** In: COPE, B; KALANTZIS, M (orgs). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

KRESS, G. **Gains and losses:** New Forms of Texts, Knowledge, and Learning. Computers & Composition, v. 22, n. 1, p. 5-22, 2005.

_____. **Literacy in the New Media Age.** London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Colour as a semiotic mode:** notes for a grammar of colour. Sage publications, London, v.1., p. 343-368, 2002.

KRESS, G. e VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**[M]. London: Arnold. 2001.

_____. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A, GARRETT, P. (Eds.). **Approaches to media discourse**. Oxford: Blackwell, 1998.

KRESS, G. R.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEUWEN, T. **Discourse Semiotics**. In: VAN DIJK, T. Discourse as Structure and Process. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, 1997, pp. 256-291.

KUMARAVADIVELU, B. **A post-method perspective on English language teaching**. World Englishes, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

_____. **Toward as postmethod pedagogy**. TESOL Quarterly, v. 35, n.4, 2001.

_____. **Understanding Language Teaching – from Method to Postmethod**. (ESL and applied Linguistics professional series). London: Mahwah, New Jersey, 2006.

LA PRESE DU SIECLE. **Journal de Naissance**, 2023. . Disponível em: <<https://www.journaux-originaux.com/journal-du-jour-de-naissance-annee-1929-c2x31866248>>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., e BOUTIN, G. **Investigação qualitativa**. Fundamentos e práticas (2ªed.). Instituto Piaget, 2005.

LESSARD-HÉBERT, M. **Pesquisa em educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

LEFFA, V. J. **A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplíca. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

_____. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEMKE, J. L. **Letramento Metamidiático: Transformando significados e mídias**. Tradução de Carla Dornelles. Trab. Linguist. Apl. [online]. V. 49, N. 2, P. 455-479, JUL./DEZ. 2010. ISSN 0103-1813.

_____. **Multiplying meaning:** Visual and verbal semiotics in scientific text. In: Martin, J. R., 1998. (ed.) Reading Science. London: Routledge, p. 87-114.

LEWIS, M. **The Lexical Approach.** London: Cengage Learning, INC, 1993.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T. W. **Blog nos Anos Iniciais do Fundamental I:** a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (Orgs.). Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LUDKE, M. e MANRIQUE, A. L. O estágio em cursos de licenciatura: qual reflexão? Que conhecimento? In: Seminário redestrado - Nuevas regulaciones en América Latina, 7, 2008. Buenos Aires, 2008, p. 1-19.

LÜDKE, M. **Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores.** Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, vol. 1, p. 95-108, 2009.

MATIAS, D. S. **Diálogos interculturais na aula de língua inglesa: um estudo de caso de cunho etnográfico.** Dissertação. Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia. UEG, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas: Anápolis, 2017

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada:** a linguagem como condição e solução. In: DELTA, Vol 10, nº2,p. 329-338, 1994.

_____. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MORAN, J. M.. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias.** In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus Editora, 2017.

_____. **O vídeo na sala de aula.** Comunicação & Educação - Eca/Ed. Moderna, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Educação & Realidade [online]. 2019, v. 44, n. 3, e84910. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684910>>. Acesso em 19 fev. 2022.

NÓVOA, A. e ALVIM, Y. C. **Os professores depois da pandemia.** Educação & Sociedade [online]. 2021, v. 42 [Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/ES.249236>>. Epub 16 Ago 2021. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em 19 fev. 2022.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAGEL, D. **O ensino da língua estrangeira e o contexto brasileiro**. In: COSTA, M. J. D., ZIPSER, M. E., ZANATTA, M. E., MENDES, A. (orgs.). *Línguas: ensino e ações*. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAVANELLO, R. M. **A pesquisa em formação de professores de matemática para a escola básica**. *Educação Matemática em Revista*, Brasília: DF, ano 10, n. 15, p.8-13, 2003.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahawah: Lawrence Erlbaum, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

RAJAGOPALAN, K. (2003). **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

REICHMANN, C. L.. **O estágio supervisionado como prática de letramento acadêmico-profissional**. En: KLEIMAN, A. B. e J. A. Assis (Eds.), *Significados e ressignificações do letramento* (pp. 367-389). Campinas: Mercado de Letras, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

_____. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1 ed. Parábola, São Paulo, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje**. *Texto Livre*, Belo Horizonte-MG, v. 8, n. 1, p. 112–123, 2015. DOI: 10.17851/1983-3652.8.1.112-123. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16691>. Acesso em: 16 jun. 2023.

ROSA-DA-SILVA, V.; FIGUEIREDO, C. J. PESSOA, R. R. **O estágio de língua inglesa como espaço de (re)construção de identidades e agência docente: diálogos com teorizações Bakhtinianas**. In: *Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua / Carla Conti de Freitas... et. al. (Org.)*. Anápolis : Ed. UEG, 2018. 334 p. il.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHÜTZ, R. **O ensino de Inglês no Brasil**. Brasil: Schütz & Kanomata, 2016.

SILVA, O. S. F. ., ANECLETO, Ú. C. ., & SANTOS, S. P. N. dos . (2021). Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. *Educação E Pesquisa*, 47, e221083. <https://doi.org/10.1590/S1678-463420214722108>

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUSA, R. Q. **Onde fica a Língua Inglesa em trabalhos multimodais?** uma experiência em uma escola pública brasileira. In: TAKAKI, Nara Hiroko. MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 3 ed. ampliada. 2017, p. 231-252.

STREET, B. (ed.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 314 págs, 1993.

TAVARES, D. S.; FREITAS, C. C. **Multiletramentos: uma experiência com professores de línguas em formação**. In: *Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua / Carla Conti de Freitas... et. al. (Org.)*. Anápolis : Ed. UEG, 2018. 334 p. il.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. *The Harvard educational review*, v. 1, 1996. Disponível em: http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf

UFJF. **Projeto Pedagógico Institucional - PPI - das Licenciaturas** . Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/congrad/wp-content/uploads/sites/30/2022/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-97.2022.pdf>. Acesso em 20 de dez de 2022.

UFJF. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação**. Juiz de Fora, 2020. https://www2.ufjf.br/faclet/wp-content/uploads/sites/205/2013/11/PPC_LicenciaturasLetras_2020.pdf. Acesso em 20 de dez de 2022.

VELOSO, M. E. **Apropriações dos recursos audiovisuais pelos professores do Ensino Médio do Município de Rio Verde – GO**. Dissertação de Mestrado. Goiânia, Goiás, outubro de 2009. Universidade Católica de Goiás.

VIAN JR., O. Por uma semiótica educacional: diálogos indisciplinados na linguística aplicada em tempos midiáticos.. In: PEIXOTO, J; ROCHA, C. H.; MOURA, E. Eduardo (org.). **Letramentos e linguagens em movimento: festschrift para Roxane Rojo**: Pontes, 2022. p. 55-86.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. **A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Signum. Estudos de Linguagem, Londrina, PR, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n2p4>

ANEXO A - Habilidades trazidas pela BNCC

Ensino Fundamental - Anos Finais

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO

(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.

(EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.

(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.

(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.

(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.

(EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.

(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.

(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.

(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.

(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical.

(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.

(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.

(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.

(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.

(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.

(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).

(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.

(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias.

(EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.

(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.

(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.

(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.

(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).

(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.

(EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

LÍNGUA INGLESA – 7º ANO

(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.

(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.

(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.

(EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.

- (EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.
- (EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.
- (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
- (EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.
- (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
- (EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.*
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.
- (EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte).
- (EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.*
- (EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).*
- (EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (in, on, at) e conectores (and, but, because, then, so, before, after, entre outros).
- (EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed).
- (EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.
- (EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.
- (EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados. (EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal can para descrever habilidades (no presente e no passado).

(EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.

(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.

(EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.

LÍNGUA INGLESA – 8º ANO

(EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.

(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.

(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.

(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.

(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.

(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.

(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.

(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).

(EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.

(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogs,

entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).

(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.

(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.

(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.

(EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.

(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, some, any, many, much.

(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (who, which, that, whose) para construir períodos compostos por subordinação.

(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.

(EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

LÍNGUA INGLESA – 9º ANO

(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.

(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.

(EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.

(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.

(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.

(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.

(EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.

(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.

(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.

(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica. *(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).*

(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.

(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.

(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.

(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses).

(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos should, must, have to, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade. (EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo

mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.

(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.

(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Ensino Médio

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais

e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais). (EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. (EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero

do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica. (EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. (EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

ANEXO B - Roteiro de Entrevistas semi-estruturadas

Parte 01

- 1) Idade:
- 2) Sua graduação é de habilitação dupla ou simples? Em qual língua estrangeira?
- 3) Houve processo de equiparação ou o estágio foi realizado em escola regular de educação básica? Caso a habilitação seja dupla: Você realizou estágio nas duas habilitações? Fez processo de equiparação em alguma? Qual sua motivação para realização ou equiparação?
- 4) Em que local foi desenvolvido o estágio?
- 5) Você realizou somente o estágio curricular ou já havia realizado algum estágio remunerado ou não obrigatório?
- 6) Foi sua primeira inserção em sala de aula ou já desenvolveu outras? Conte um pouco sobre.

Parte 02

- 1) O que você entende como o papel do ensino de LE nas escolas?
- 2) Como você caracterizaria o meio social da escola/ espaço em que o estágio foi realizado? Isso influenciou na montagem de seu plano de intervenção, como?
- 3) Você se sentiu protagonista durante o processo de estágio?
- 4) Como foi sua relação/ contato com o professor orientador na Universidade? O supervisor na escola? Os alunos?
- 5) O que você viu de positivo/ negativo na parte de observação?
- 6) O que você viu de positivo/ negativo na intervenção?

Parte 03

- 1) Como seu plano de intervenção foi construído? Conte um pouco sobre ele.
- 2) Durante o período de estágio você notou uso de recursos TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) por parte do professor? Você acredita que na situação escolar em questão seria possível essa utilização?
- 3) Como era o uso de aparatos tecnológicos durante as aulas por parte dos alunos? Tanto os pessoais como os fornecidos pela escola? (Fones, celulares, computadores)
- 4) Qual contato você tem com textos ricos em multimodalidade em suas práticas de escrita, leitura e em seus momentos de lazer?
- 5) Você notou se os alunos consomem esse tipo de texto?
- 6) Os professores da escola trabalham com algo assim?
- 7) Na sua intervenção foi explorada a linguagem não verbal? Em caso positivo, você considera que isso contribuiu para a aprendizagem? Em caso negativo, por que não explorou?
- 8) Em alguma disciplina, cursada ao longo da graduação, houve o estudo das competências trazidas pela BNCC em relação às TDIC?
- 9) Você destacaria alguma competência como a mais trabalhada em sala de aula? Você acredita que o uso de textos altamente

multimodais poderia ajudar no desenvolvimento dessas competências?

- 10) Você se sente seguro para trabalhar com multimodalidade/ novas tecnologias digitais? Comente um pouco sobre sua formação inicial nessa área.

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **Multimodalidade e Formação inicial de professores de línguas estrangeiras: reflexões e ações no processo de estágio**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **contribuir para a formação inicial de licenciandos em Letras- Línguas Estrangeiras**, doravante LE. Nesta pesquisa pretendemos compreender como se dá a formação inicial de professores de LE em um mundo multiletrado, mediado por textos de alta multimodalidade, abarcando suas inserções em sala de aula pelo processo de estágio.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: realizaremos uma **entrevista aberta**, em que você irá relatar como está sendo seu processo de estágio e quais suas considerações sobre um ensino e aprendizagem de LE que inclua os multitratamentos e a multimodalidade. Além disso, analisaremos o plano de intervenção elaborado por você como parte obrigatória do estágio.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são mínimos e se relacionam aos áudios coletados durante as entrevistas, bem como as suas respostas e manifestação de opiniões expressas nos planos de intervenção. Mas, para **diminuir a chance desses riscos** acontecerem, **os áudios gravados e os planos analisados não revelarão a sua identidade**. A pesquisa espera poder contribuir com a **formação inicial de professores**, no que se refere ao trabalho com os multitratamentos e com gêneros multimodais.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científico.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Raniele Eveling de Rezende
Campus Universitário da UFJF
PPG Linguística – Faculdade de Letras:
CEP: 36036-900
Fone: (32) 98809-3675
E-mail: ranieleveling1@gmail.com

ANEXO D



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Multimodalidade e Formação inicial de professores de línguas estrangeiras: reflexões e ações no processo de estágio

Pesquisador: RANIELE EVELING DE REZENDE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 58888522.5.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.603.625

Apresentação do Projeto:

O projeto "Multimodalidade e Formação inicial de professores de línguas estrangeiras: reflexões e ações no processo de estágio", com início previsto para 18 de maio de 2022 e término em 30 de abril de 2023, apresenta o seguinte resumo, retirado do arquivo Informações Básicas da Pesquisa: "Os estudos sobre formação de professores e os diversos caminhos pelos quais essa se desdobra vêm passando por grandes transformações nos últimos anos, particularmente de 2020 em diante. O contexto pandêmico e a grande inserção das tecnologias levaram pesquisadores e docentes a repensarem suas práticas e o modo como estas se desenvolvem. No que se refere à formação docente nos pautamos nos trabalhos de Nóvos (2017; 2019; 2021) sobre a inserção do professor nos espaços educacionais desde a formação inicial e as consequências dessa inserção na formação docente. Discutiremos também o processo de estágio à luz de Pimenta e Almeida (2014), que defendem os estágios como um processo situado, no qual contextos sociais, históricos e culturais ganham corpo. Para compreender como a formação de professores e as práticas de estágio ocorrem em um mundo permeado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), buscaremos apoio nos conceitos de Multiletramentos e Multimodalidade (NLG, 1996; ROJO; MOURA, 2012; 2019) de modo a compreender como as aulas de estágio podem atuar na formação de professores capazes de trabalhar com textos que apresentem mais de uma semiose em uma língua estrangeira. Documentos norteadores na área da Educação, como as Diretrizes

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br



Continuação do Parecer: 5.003.025

Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores (BRASIL, 2015) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) também subsidiam a proposta aqui apresentada. Esses pressupostos teóricos estarão em diálogo com a geração de dados em uma pesquisa qualitativa, que será desenvolvida através do acompanhamento da disciplina Reflexões sobre Atuação em Espaços Educacionais em Língua Estrangeira II, concomitante ao estágio, de modo a compreender como os futuros professores compreendem os multiletramentos e a multimodalidade e os empregam em suas primeiras práticas diante das demandas de um mundo globalizado. Espera-se que este trabalho possa

contribuir para a formação inicial de futuros professores, de modo que possam refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de LEs à luz do trabalho com os multiletramentos e a multimodalidade.”

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o arquivo de informações básicas da pesquisa, o projeto apresenta os seguintes objetivos: OBJETIVO PRIMÁRIO: Compreender em que medida a formação inicial de professores de LEs é impactada por um mundo multiletrado mediado por textos de alta multimodalidade,

especialmente pela análise do processo de estágio. OBJETIVOS SECUNDÁRIOS: i) Compreender como os multiletramentos e a multimodalidade são percebidos e trabalhados pelos futuros professores em seus estágios; ii) investigar como podemos pensar em estágios críticos e reflexivos que englobem os multiletramentos e a multimodalidade diante de um mundo cada vez mais tomado pelo digital; iii) contribuir para a formação inicial de licenciandos em Letras-Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos da pesquisa apresentados no projeto são: "(...) mínimos e se relacionam à exposição dos participantes nos áudios coletados durante as entrevistas, nas anotações que serão realizadas em diários de bordo que poderão conter apontamentos que apresentem respostas e manifestação de opiniões e na análise dos planos de intervenção de estágio. A minimização dos riscos decorre da garantia que os participantes terão o sigilo de sua identidade. Para isso, assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 3), em que cedem os direitos de uso das informações por eles prestadas, desde que mantido o anonimato. Como maneira de contribuição ao anonimato, os áudios gravados e os planos de intervenção analisados não revelarão a identidade dos participantes.” Os benefícios, por sua vez, são: “auxiliar futuros docentes em suas práticas, compreendendo as demandas que

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 E-mail: cep.propp@ufjf.br

Página 02 de 04



Continuação do Parecer: 5.803.825

aparecem em sua formação em relação aos multiletramentos, à multimodalidade e ao ensino de LEs, buscando propor maneiras de atendê-las. A inserção das TDICs nas escolas e a consequente necessidade de se trabalhar os multiletramentos e os textos multimodais é uma realidade, e compreender como futuros professores têm sido formados para trabalhar em sua apropriação, desde suas práticas iniciais, pode contribuir para um melhor desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e formação.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado e fundamentado. A metodologia apresentada está bem detalhada e as referências bibliográficas são atuais e sustentam os objetivos do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada. A pesquisadora apresentou FOLHA DE ROSTO devidamente assinada e declaração de infraestrutura da Instituição a ser pesquisada. Apresenta também TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para a compreensão dos participantes, justificativa e objetivo da pesquisa, campo para a identificação do participante, bem como descreve detalhadamente os procedimentos e informa aos participantes que uma das vias deste termo lhe será entregue.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional N° 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: julho de 2023.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional N°001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 E-mail: cep.propp@ufjf.br

Página 03 de 04



Continuação do Parecer: 5.003.025

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1899567.pdf	15/07/2022 10:14:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Versao3_Projeto_CEP_RanieleEveling.pdf	15/07/2022 10:12:55	RANIELE EVELING DE REZENDE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Anexo4_Termodesigilo_RanieleEveling.pdf	20/05/2022 11:13:20	RANIELE EVELING DE REZENDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anexo3_TCLE_RanieleEveling.pdf	16/03/2022 10:03:39	RANIELE EVELING DE REZENDE	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_CEP_RanieleEveling.pdf	14/03/2022 10:54:38	RANIELE EVELING DE REZENDE	Aceito
Outros	Anexo1_CEP_RanieleEveling.pdf	14/03/2022 10:54:08	RANIELE EVELING DE REZENDE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anexo2_CEP_RanieleEveling.pdf	14/03/2022 10:49:48	RANIELE EVELING DE REZENDE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 25 de Agosto de 2022

Assinado por:

Patrícia Aparecida Baumgratz de Paula
(Coordenador(a))

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 E-mail: cep.prop@ufjf.br

Página 04 de 04