



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

LEIDE LENE SANTOS SILVA

**PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UMA LEITURA HIPERTEXTUAL**

Porto Nacional - TO

2019

LEIDE LENE SANTOS SILVA

**PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UMA LEITURA HIPERTEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Carvalho Capuchinho.

Porto Nacional - TO

2019

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

S586p SILVA, LEIDE LENE SANTOS.
PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UMA LEITURA HIPERTEXTUAL. /
LEIDE LENE SANTOS SILVA. – Porto Nacional, TO, 2021.
153 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) em Letras, 2021.
Orientador: ADRIANA CARVALHO CAPUCHINHO

1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. 2. MULTILETRAMENTOS.
3. BLOGS. 4. MATRIZ CURRICULAR. I. Título

CDD 469

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

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

LEIDE LENE SANTOS SILVA

**PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UMA LEITURA HIPERTEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Carvalho Capuchinho.

Data de aprovação: ___/___/_____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Adriana Carvalho Capuchinho (Orientadora)

Prof. Dr. Rubenilson Pereira de Araújo – UFT (Examinador)

Prof^a. Dr^a. Reinildes Dias - UFMG (Examinadora)

Dedico este trabalho a duas Vozes do Sul
que hoje ressoam em outras esferas:
Danielle Grohs e Vânio Aquino.
Enquanto eu viver, suas vozes não serão
silenciadas. Amo-as infinitamente!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus e Pai por ter me criado para adorá-lo.

Agradeço ao meu companheiro Ronaldo pelo apoio material e espiritual. Nem nos sonhos mais ambiciosos nós imaginaríamos uma trajetória tão vitoriosa como a nossa.

Agradeço aos meus três serumaninhos (Hipinho, Legal e Esmeralda) pela presença constante nas madrugadas durante a escrita e em especial nos momentos em que as lágrimas rolavam. Vocês são as partes do meu coração batendo fora do peito.

Agradeço ao meu pai, Antonio Viana da Silva, Sr. Curió, um nordestino analfabeto, que iniciou o meu processo de letramento por meio dos gêneros literários ouvindo atentamente as minhas primeiras leituras.

Agradeço à Fundação Universidade do Tocantins – em especial – ao colegiado do Programa de Pós-graduação em Letras do câmpus de Porto Nacional pelas aprendizagens conquistadas no âmbito dessa Instituição, acredito que a minha passagem pela UFT fez de mim outra pessoa.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins pelas oportunidades docentes, acadêmicas e de pesquisa, possivelmente sem essa e apoio esse trabalho não teria sido possível.

Agradeço a minha orientadora e atriz desta investigação, Adriana Carvalho Capuchinho, por aceitar e incentivar minhas “loucuras” e “rupturas”, você é um anjo com as asas escondidas.

Agradeço às professoras e ao professor em formação inicial da Licenciatura em Letras (Língua Inglesa), atrizes e ator também investigadas(os) nesta pesquisa, por permitirem as minhas espiadinhas em seus blogs de estágio supervisionado.

Agradeço a minha amiga Lêda Melo Lima pelo apoio e torcida constante, pelos diálogos sempre produtivos, pelos passeios no shopping para espairar e pelos vinhos caros que dividiu comigo no decorrer desses dois anos. Os vinhos foram parte importante para a inspiração deste trabalho.

Agradeço as minhas amigas Fernanda e Andrea Pilati, minhas gêmeas maravilhosas. Com as duas tenho aprendido constantemente e nossos diálogos são realmente intermináveis devido o amor que nos une.

Agradeço à amiga Deice Teixeira pelo brilho nos olhos ao ouvir minhas “leidices”, você também é minha inspiração.

Agradeço aos professores e às professoras pelos ensinamentos e os desafios impostos nessa jornada.

Agradeço a todos que contribuíram no meu processo de metamorfose, talvez eu ainda não seja uma borboleta, mas estou começando a bater as asas fora do casulo.

“Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento.”

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Neste trabalho, discutiremos a formação inicial dos professores de Língua Inglesa em diálogo com a pedagogia dos multiletramentos. Nosso objetivo é investigar a influência das legislações curriculares nacionais nas práticas de ensino de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental por meio da escrita das postagens sobre o estágio supervisionado produzidos no interior de blogs produzidos nos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura I (observação) e II (Regência com oficinas de Histórias em quadrinhos), da Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, da Fundação Universidade Federal do Tocantins/Câmpus Porto Nacional. Nosso estudo se justifica por meio de três decorrências: as mudanças sociais mediadas pela *web* que impulsionam as transformações nas práticas de ensino de Língua Inglesa; as prescrições assinaladas pela Base Nacional Comum Curricular e a discussão pessoal sobre o papel do estágio supervisionado na formação inicial dos professores de línguas. No referencial teórico, mobilizamos em torno das práticas dos multiletramentos, um trajeto com os seguintes aportes teóricos: as práticas de letramentos múltiplos no pensamento de Freire e Soares; a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, as postulações sobre a pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres (GNL, 1996), associadas às reflexões de Kalantzis e Cope (2000; 2012) e demais estudiosos da área no Brasil. Na discussão sobre as pautas sociais nos ambientes educacionais, recorreremos a Pierre Bourdieu (2008) e Michael Foucault (2010; 1999; 1995; 1987) e Edgar Morin com seus sistemas abertos (2015). A metodologia se situa no âmbito transdisciplinar da Linguística Aplicada (LA), campo de estudos sobre o uso da linguagem nas diversas esferas de comunicação humana. Assim, as descrições dos atores envolvidos e do contexto focalizado são feitas por meio do diálogo com quatro paradigmas sociais: o cartesiano, o conflito, a complexidade e o pensamento abissal. A investigação é predominantemente qualitativa e de caráter documental. Os dados analisados são os gêneros discursivos produzidos e inseridos nos blogs em forma de postagens pelos professores em formação inicial. As interpretações desses elementos foram feitas através dos sentidos atribuídos às atividades acadêmicas na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua e Literatura I e II (UFT, 2009). Com os resultados de nossas indagações, inferências e interpretações, esperamos avaliar a formação inicial do professor de Língua Inglesa na UFT e propor à Licenciatura a ampliação do uso de mídias digitais e tecnologias como ancores de ensino, aprendizagem, pesquisa e divulgação da ciência.

Palavras-chave: Professor em formação inicial. Multiletramentos. Blogs.

ABSTRACT

In this paper, we will discuss the pre service teachers education in English as a foreign language in dialogue with the pedagogy of the multiliteracies. Our goal is to investigate the influence of national curriculum laws on English language teaching practices in the final years of elementary school through the writing of supervised internship posts produced within the blogs, produced in two subjects: Teaching Practice and Supervised Internship in English Language and Literature I (observation) and II (Intervention through workshops in comics writing). The two subjects are mandatory to obtain the undergraduation teaching degree in English Language and Respective Literatures at the Federal University of Tocantins in Porto Nacional-Tocantins state. Our study is justified by three consequences: the web-mediated social changes that drive the changes in English language teaching practices; the prescriptions given by the National Common Curriculum Base and the discussion about the role of supervised internship in the initial training of language teachers. In the theoretical framework, we work around the practices of multiliteracies, a transdisciplinary movement, and based on the following theoretical supports: the practices of multiple literacies according to Freire and Soares thinking; the dialogical theory of the Bakhtin Circle and the postulations by the New London Group on multiliteracies pedagogy (NLG, 2000) associated with the analysis by Kalantzis and Cope (2000, 2012) and other Brazilian scholars in the field. In the discussion about the social guidelines in educational environments we resort to Pierre Bourdieu (The Economy of Symbolic Exchanges) and Michel Foucault (The Order of Discourse, Watch and Punish and Biopower). The main objects of investigation, i.e the supervised internship blogs, are understood in this paper as hollow architectural forms (ROJO and MELO, 2017), similar to Edgar Morin's open complex systems (2015). The methodology is in the transdisciplinary field of Applied Linguistics (LA), which studies the use of language in the various spheres of human communication. Thus, the descriptions of the participants involved in the research and the focused context are made through dialogue with four social paradigms: the Cartesian, the conflict, the complexity and the abyssal thinking. The research is predominantly qualitative and documentary. The analyzed data are the discursive genres produced and inserted in blogs in the form of posts by the teachers in initial eaducation. Interpretations of those elements were made through the meanings attributed to the academic activities in the disciplines of Teaching Practice and Supervised Internship in Language and Literature I and II (UFT, 2009). We hope that the results of our inquiries, inferences and interpretations allow us to evaluate the initial education of the English language teacher at UFT and to propose to the EFL Undergraduate Teaching course to work the expansion of the use of digital media and technologies as resources for teaching, learning, research and dissemination of science.

Keywords: English as a foreign language. Pre service teachers. Multiliteracies. Blogs

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Capa do livro Memórias Póstumas de Brás Cubas.....	40
Figura 2:	Liga da justiça.....	46
Figura 3:	A liga do Cerrado.....	46
Figura 4:	Criador de sentidos.....	47
Figura 5:	Ordem e progresso.....	70
Figura 6:	O peixe ogro.....	72
Gráfico 1:	Estratégia de leitura.....	27
Gráfico 2:	Algumas semioses.....	45
Gráfico 3:	A Pedagogia dos Multiletramentos.....	50
Gráfico 4:	Memórias.....	55
Gráfico 5:	A integração entre o Design, princípios e práticas dos multiletramentos.....	61
Gráfico 6:	A batalha do centro cívico.....	73
Gráfico 7:	Atividade de Estágio Supervisionado.....	83
Gráfico 8:	A dinâmica das competências na BNCC.....	114
Imagem 1:	Print – Blog “Aventuras de um estagiário”.....	64
Imagem 2:	Print – Blog “Observações da Ray”.....	65
Imagem 3:	Print – Blog “Aventuras de um estagiário”.....	66
Imagem 4:	Print – Blog “Observações da Ray”.....	74
Imagem 5:	Print – Blog “Observações da Ray”.....	78
Imagem 6:	Print – Blog “Aventuras de um estagiário”.....	81
Imagem 7:	Print – Blog “Aventuras de um estagiário”.....	82
Imagem 8:	Print – Blog “Relatos de uma estagiária”.....	86
Imagem 9:	Print – Blog “Relatos de uma estagiária”.....	90
Imagem 10:	Print – Blog “Relatos de uma estagiária”.....	90
Imagem 11:	Print – Blog “Aventuras de um estagiário”.....	91
Imagem 12:	Print – Blog “Relatos de uma estagiária”.....	91
Imagem 13:	Print – Blog “Relatos de uma estagiária”.....	92
Imagem 14:	Print – Blog “Relatos de uma estagiária”.....	92
Imagem 15:	Print – Blog “Confissões de uma estagiária”.....	99
Imagem 16:	Print – Blog “Confissões de uma estagiária” - Comentários de Capuchinho.....	101
Imagem 17:	Print – Blog “Diário de uma estagiária”.....	102
Imagem 18:	Print – Blog “Observações da Ray”.....	104
Imagem 19:	Print – Blog “Observações da Ray” – Comentários de Capuchinho.....	106
Imagem 20:	Print – Blog “Observações da Ray”.....	106
Imagem 21:	Print – Blog “Diário de uma estagiária”.....	109
Imagem 22:	Print – Blog “Diário de uma estagiária”.....	115
Imagem 23:	Print – Blog “Diário de uma estagiária”.....	115
Imagem 24:	Print – Blog “Diário de uma estagiária”.....	116

Imagem 25:	Print – Blog “Diário de uma estagiária”.....	117
Imagem 26:	Print – Blog “Diário de uma estagiária”.....	118
Imagem 27:	Print – Blog “Relatos de uma estagiária”.....	121
Imagem 28:	Print – Blog “Relatos de uma estagiária”.....	122
Imagem 29:	Print – Blog “Relatos de uma estagiária”.....	123
Imagem 30:	Print – Blog “Relatos de uma estagiária”.....	124
Imagem 31:	Print – Blog “Diário de uma estagiária”.....	125
Imagem 32:	Print – Blog “Relatos de uma estagiária”.....	126
Imagem 33:	Print – Blog “Relatos de uma estagiária”.....	131
Imagem 34:	Print – Blog “Relatos de uma estagiária”.....	133
Imagem 35:	Print – Blog “Relatos de uma estagiária”.....	134
Imagem 36:	Print – Blog “Diário de uma estagiária”.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Componentes curriculares de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado.....	84
Tabela 2:	Credibilidade dos blogs.....	93
Tabela 3:	Gêneros prescritivos.....	119
Tabela 4:	Eixos da BNCC.....	113
Tabela 5:	Progressão horizontal das competências.....	120
Tabela 6:	Habilidades e aprendizagens expressas.....	120

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNJ	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
UFT	Fundação Universidade Federal do Tocantins
GNL	Group New London
HQ	Histórias em Quadrinhos
LC	Letramento Crítico
LA	Linguística Aplicada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político de Curso
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS/CÂMPUS PORTO NACIONAL: O PANORAMA DA PESQUISA – APRESENTAÇÃO.....	15
1.1	Objetivos da Pesquisa.....	18
1.2	Posturas hipertextuais: questionamentos, reflexões, procedimentos e novas atitudes – Justificativa da pesquisa	19
1.2.1	Por que os blogs?.....	22
1.3	A forma composicional e as estratégias de leitura desse trabalho ...	24
2	UM LETRAMENTO PARA CADA ESCRITA E OS MULTILETRAMENTOS PARA DIVERSAS ESCRITAS – REFERENCIAL TEÓRICO.....	33
2.1	Os letramentos múltiplos em Freire e Soares e o surgimento da Pedagogia dos Multiletramentos.....	34
2.2	A interação na sociedade hipermoderna: por que uma Pedagogia para os multiletramentos?	38
2.3	Gêneros discursivos e textos multimodais: O que utilizar na pedagogia dos multiletramentos como recurso de ensino e aprendizagem?	43
2.4	As práticas da pedagogia dos multiletramentos: como ensinar Língua Inglesa com textos multimodais?	47
2.4.1	Prática situada (<i>Situated practice</i>)	50
2.4.2	Instrução explícita (<i>Overt instruction</i>)	51
2.4.3	Enquadramento crítico (<i>Critical Framing</i>)	51
2.4.3.1	<i>Atitude curricular dos professores de Língua Inglesa: a formação de um designer?</i>	53
2.4.2	Prática transformada (<i>Transformed practice</i>)	60
2.5	Blogs: uma definição complexa	62

3	OS DOCUMENTOS FALAM? O QUE DIZEM SOBRE TEXTOS, CONTEXTOS E ATORES ENUNCIATIVOS? - METODOLOGIA DE PESQUISA	68
3.1	Panorama da metodologia de pesquisa	68
3.2	A pesquisa e seus paradigmas: dos fragmentos à complexidade e às zonas abissais	69
3.3	O surgimento de uma teoria metodológica: a Linguística Aplicada e seus contextos de investigação	76
3.4	Contexto de produção dos blogs: situados na Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e respectivas Literaturas	79
3.5	Os documentos têm voz? O que dizem?	88
3.5.1	A importância dos blogs	89
3.5.2	A credibilidade dos blogs	92
3.5.3	A representatividade dos blogs no contexto de produção	93
3.5.4	Lócus, atores investigados, objetos, coleta e categorias de análise	94
4	DOGMAS, INTERDISCURSIVIDADES E INFERÊNCIAS DOCUMENTAIS: DAS QUATRO COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS À PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS - ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES SOBRE A PESQUISA	96
4.1	Discussões e resultados	128
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	142

1 PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS/CÂMPUS PORTO NACIONAL: O PANORAMA DA PESQUISA

Neste trabalho, propomo-nos a investigar a inserção das práticas dos multiletramentos na formação inicial dos professores da licenciatura em Letras – Língua Inglesa, no período do estágio supervisionado por meio de postagens¹ de gêneros acadêmicos em blogs no contexto de ensino superior da Universidade Federal do Tocantins, no Câmpus Porto Nacional

A presente pesquisa é uma investigação qualitativa de natureza documental, situada no âmbito transdisciplinar da Linguística Aplicada (LA), campo do conhecimento que investiga o uso da linguagem nas mais diversas situações sociais de comunicação humana. Assim, compreendemos a pesquisa qualitativa como a abordagem capaz de demonstrar o caminho percorrido pelas interações humanas que resultaram na produção de algum fenômeno, objeto ou ator envolvidos em demandas sociais.

Por respeitar as diversidades contextuais, a pesquisa qualitativa não oferece receitas prontas para as questões que lhe são apresentadas. Para Minayo (1994), esse tipo de pesquisa envolve situações particulares em que não é possível quantificar os resultados, mas sim interpretá-los e, em muitos casos, sem conclusões precisas sobre o evento investigado. Entretanto, essas pesquisas seguem um intenso diálogo sobre os direcionamentos para possíveis soluções. Assim como os espaços onde as problemáticas surgem são distintos uns dos outros, a pesquisa qualitativa também compreende que os processos e soluções para determinados eventos devem ser propostos a partir das particularidades de cada localidade.

Desse modo, para compreender essa investigação como uma pesquisa qualitativa, apresentamos o paralelismo entre o comportamento das pesquisas pautadas no paradigma positivista (Descartes) e a necessidade de reflexão sobre as questões sociais trazidas pelos paradigmas do conflito (Marx), da complexidade (Morin) e a releitura sobre o pensamento abissal (Santos).

A análise documental proposta compreende os blogs como formas arquitetônicas vazadas (ROJO; MELO, 2017) onde são inseridos e produzidos diversos gêneros discursivos materializados em textos multimodais pelas acadêmicas e pelo acadêmico da

¹ As postagens foram: planos de aula, relatórios de estágio, gráficos, roteiros de aula, fotografias, documentos, comentários entre outras.

Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e respectivas literaturas, da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Porto Nacional, nas atividades dos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura I e II.

Como objetos, os blogs apresentam as marcas discursivas das interações sociais vivenciados pelos atores investigados, as professoras e o professor em formação inicial de Língua e Literatura Inglesas (graduandos em Letras). Do ponto de vista histórico, os gêneros discursivos, chamados aqui de postagens, estão presentes nos blogs como artefatos socio-históricos cujos conteúdos retratam as vivências e experiências daqueles que os produziram. Nisso consiste a necessidade de estabelecer, segundo Cellard (2008; 2012), três premissas para considerá-los como documentos: a importância, a credibilidade e a representatividade no contexto de produção.

Em termos de situacionalidade acadêmica, encontramos-nos no âmbito da Linguística Aplicada (LA), campo de conhecimento em que o mais importante não é a teoria em si, mas a postura crítica diante dos fatos ocorridos na sociedade. Kleiman (2013) e Moita Lopes (2004; 2006; 2013) apontam a LA como mais próxima das Ciências Humanas e Sociais, pois ela procura entender a linguagem a partir das posições geográficas, políticas e sociais onde é enunciada. Posições reiteradas vezes estigmatizadas pela discriminação, preconceito e segregação social. Em consequência disso, os atores desses contextos enfrentam a ilegitimidade dos seus discursos diante dos demais grupos sociais e, mesmo no seu grupo social, suas palavras são ouvidas apenas para, posteriormente, serem desqualificadas (MOITA LOPES, 2006; MILLER, 2012). Kleiman (2013), alinhando-se ao discurso de Santos (2009), considera esses atores das “vozes do sul”, são eles: os negros, as mulheres pobres, os gays, os sem-terra, os sem-teto, as etnias, os analfabetos, os professores e outros atores sociais invisibilizados pela coloniedade².

Outro ponto importante a ser considerado sobre a LA é o diálogo no interior dos grupos sociais. O linguista aplicado não é o pesquisador que investiga os contextos e as pessoas em posição hierárquica. Ao contrário, os seus pesquisadores devem ser engajados com as demandas que se propõem a investigar (MOITA LOPES, 2004; PENNYCOOK,

² O colonialismo dos exploradores europeus gerou a ideologia de colonialidade, cuja única cultura a ser legitimada é aquela vinda do norte, em outras palavras, a cultura dos próprios exploradores. Para Quijano (2000), as culturas do sul, aquelas originadas nas periferias, devem superar as doutrinações impostas pela colonialidade.

1998). Através de teorias críticas, a investigação deve oferecer encaminhamentos para afastar esses atores da ideologia da Colonialidade, ou seja, da negação de suas histórias e culturas locais. Essas investigações, ao final, devem propor as contribuições para fortalecimento da periferia por meio do desenvolvimento de saberes e da visibilidade das culturas ali existentes.

Entre as vozes do sul destacadas acima selecionamos o discurso/texto do professor em formação inicial da licenciatura em Letras – Língua Inglesa. Para Miller (2012), a LA na formação de professores promove o fortalecimento das práticas docentes por meio das análises interpretativas dessas ações. Já para Kleiman (2013), como o professor é cotidianamente responsabilizado pelos problemas educacionais, seja por parte do governo, seja pela sociedade, a LA, na formação de professores, constitui-se como um campo de investigação em que o discurso do professor é legitimado, e as reais causas de suas deficiências são pensadas, analisadas e repensadas, sendo, por fim, apresentadas as propositivas para sua profissionalização.

A formação de professores se divide em dois períodos de tempo ideológicos: a inicial, durante os anos de estudo da graduação na modalidade de ensino superior; e a continuada, após a conclusão de um curso de Licenciatura. Nessa investigação, escolhemos a formação inicial de professores. Entre as muitas fases dessa temporada, o nosso olhar se direcionou para o Estágio Supervisionado. Para nós, o estágio supervisionado é uma prática social de Letramento acadêmico na qual o estudante da graduação em licenciatura tem a oportunidade de conhecer o ambiente escolar e, a partir das reflexões feitas ali, tomar decisões sobre sua própria identidade docente.

Comumente conhecido como a etapa em que o acadêmico adentra no espaço profissional de sua formação, o estágio supervisionado na licenciatura é entendido nessa pesquisa como o espaço-temporal em que as teorias estudadas na Universidade devem emergir nas práticas docentes, intermediados pelo Letramento acadêmico, desde a observação até a produção de projetos de intervenção na escola concedente (PIMENTA; LIMA, 2012).

De acordo com Fiad (2015) e Street (1984), a escrita e a leitura em ambientes acadêmicos sobre os futuros contextos de atuação resultam em reflexões sobre esses espaços. Quando o professor em formação inicial aprende a ler e escrever sobre o seu próprio mundo, ele propõe aos estudantes da educação básica as mesmas práticas e, dessa forma, evita a divisão entre saberes escolares e saberes cotidianos (FREIRE, 2016).

Assim, as variadas dimensões da prática social daqueles que habitam o espaço escolar colaboram na formação de todos.

Além das postagens nos blogs, outros objetos de investigação farão parte do escopo dessa pesquisa: os documentos oficiais brasileiros sobre a educação ensino de Língua Inglesa no Brasil, os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** e a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** para o componente curricular Língua Inglesa – Ensino Fundamental, aprovada em 2017. Esses documentos são considerados gêneros prescritivos, ou seja, regulamentações elaboradas pelo Governo para organizar o sistema de ensino e que incidem diretamente sobre as ações dos professores em sala de aula (CRISTÓVÃO, 2005).

1.1 Os objetivos da pesquisa

Como **objetivo geral**, o trabalho propõe-se a investigar a influência das legislações curriculares nacionais nas práticas de ensino de Língua Inglesa anos finais - ensino fundamental - por meio da escrita das postagens sobre o estágio supervisionado produzida no interior da forma arquitetônica vazada blogs, produzidos nos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura I (observação) e II (Regência - oficinas de histórias em quadrinhos), da Licenciatura em Língua Inglesa e respectivas literaturas, da Fundação Universidade Federal do Tocantins/Câmpus Porto Nacional.

Para contribuir no alcance do objetivo geral, estabelecemos os seguintes **objetivos específicos**:

- ▶ Caracterizar os objetos de investigação: as postagens, como gêneros discursivos multimodais e híbridos, inseridas em uma forma arquitetônica vazada (Blogs) e os documentos como gêneros discursivos legislativos. Analisando como esses discursos são representados nas práticas de ensino;
- ▶ Contextualizar a produção escrita das postagens nos blogs em diálogo (concordante ou discordante) com as legislações curriculares – em especial a BNCC – componente curricular: Língua Inglesa;
- ▶ Demonstrar como o estágio supervisionado, a partir das aulas com foco dos multiletramentos, favorecem a formação crítica do professor de Língua Inglesa.

1.2 Posturas hipertextuais: questionamentos, reflexões, procedimentos e novas atitudes – Justificativa da pesquisa

As pesquisas voltadas para a formação de professores, em geral, centralizam-se nas práticas dos professores em sala de aula. Aqui, alçamos o olhar para outro espaço-temporal: a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura I e II. Na atividade, o estudante da graduação em Letras, em muitos casos, encontra-se pela primeira vez com seu contexto de trabalho, a escola, e também, por meio do estágio, inicia a construção de sua identidade profissional quando lança mão das práticas de letramento docente e acadêmico por meio da produção de gêneros discursivos que circulam nas esferas de comunicação universitária e escolar: plano de trabalho, plano de ensino, plano de aula, atividades escolares e relatórios. A mudança de posições e papéis nesse período é nítida, por conseguinte, ele observa a escola de acordo com o direcionamento dado nas aulas teóricas da graduação e, logo após, é desafiado pelo orientador a escrever um diário de campo que, posteriormente, retroalimentará a escrita dos relatórios de estágio supervisionado, cujas finalidades são produzir, por meio da escrita, reflexões sobre as competências e habilidades da profissão (REICHMANN, 2015).

No contexto focalizado, as professoras e o professor, ao produzirem os diários de campo, inscreveram neles suas impressões pessoais a respeito da escola e da comunidade escolar, assim como a aplicação das teorias e metodologias estudadas durante o estágio. Nos relatos, é possível acompanhar a formação docente por diversas áreas estudadas na licenciatura. Nessa investigação, a área selecionada é a mesma proposta pela BNCC (2017), cuja obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa preconiza a adoção em sala de aula dos processos de constituição de *designs* por meio dos multiletramentos (Grupo de Nova Londres - GNL, 1996; ROJO, 2012).

Nos relatos sobre as observações - Estágio I, focalizaremos as análises nas ações descritas em contraste com as legislações curriculares (PCNs e BNCC) para o ensino de línguas estrangeiras. Nos relatos sobre as oficinas - Estágio II³, analisaremos as práticas

³ Além das postagens sobre as observações e oficinas, foram postados nos blogs os relatos sobre as aulas de regência ministradas no Estágio II, contudo, o foco das análises, nesse contexto, foi as oficinas de Histórias em Quadrinhos.

de multiletramentos presentes nas oficinas de Histórias em Quadrinhos (HQ), em diálogo com a BNCC.

A escolha desse foco se justifica por meio de três decorrências. A primeira delas trata da necessidade de mudanças nas práticas do ensino de Língua Inglesa, já que o acesso às mídias digitais tem facilitado o diálogo entre crianças e jovens em outros países, contextos e vivências. Além disso, as mídias também têm inserido os estudantes em uma gama considerável de eventos de entretenimento – jogos, correntes, desafios, apostas etc. Esses acessos vistos por alguns como arriscados, não podem ser ignorados e proibidos sem que as crianças e jovens sejam direcionados às redes de aprendizagem - tanto de competências discursivas da Língua Inglesa (preponderante nesses tipos de interação) como de competências críticas. A escola não pode permanecer refém de suas próprias falhas, o que torna o ensino pautado nos multiletramentos providencial e essencial nessas situações.

A segunda decorrência diz respeito à legislação brasileira, uma vez que, em 2017, foi homologada, a BNCC, como o documento orientador e obrigatório da matriz curricular do Ensino Fundamental. Esse texto prescreve as três implicações para o ensino de Língua Inglesa nos anos finais dessa fase: o reconhecimento da diversidade culturais e linguísticas, a extensão dos letramentos por meio dos multiletramentos e a flexibilidade metodológica concedida ao professor de línguas. Essas implicações possibilitarão aos estudantes, o desenvolvimento dos múltiplos letramentos presentes nos diversos contextos de interação onde eles se encontram ou pretendem frequentar futuramente.

A terceira e última decorrência é de foro pessoal e está relacionada às experiências vivenciadas durante minha formação profissional nas práticas de estágio supervisionado, desde o ensino técnico – antigo Magistério - até a Graduação.

Quando eu cursava o 2º ano do curso de Magistério em 1996, na cidade de Imperatriz – Maranhão, deparei-me com a disciplina de Estágio Supervisionado a ser realizado nos anos iniciais das turmas dos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. No início, achei desnecessário, pois eu já trabalhava desde 1992 em salas de alfabetização. Conversei com a direção da escola e expliquei a minha situação, eles também concordavam comigo e sai desse diálogo feliz, pois seria um trabalho a menos na minha tão atarefada vida de professora e estudante ao mesmo tempo. Entretanto, o professor Silas, que era responsável pelo estágio supervisionado, me procurou no intervalo das aulas e explicou a importância dessa experiência em contexto de escola pública, já que eu

trabalhava em uma escola particular e tinha quinze estudantes na sala. Dessa maneira, fui convencida a estagiar perto do meu local de trabalho.

Cheguei à escola com todos os documentos e me apresentei à gestora e fui levada até a sala de aula, ao encontro da professora regente que sorriu, sem graça, enquanto permitia a minha presença nas aulas de Língua Portuguesa do quarto ano. Fiquei surpresa quando vi uma sala quente, escura, lotada com quarenta estudantes e cheia de materiais recicláveis (jornais em varal, tampinhas de refrigerante, garrafas plásticas, palitos de picolé etc.). Perguntei à professora sobre os materiais e ela respondeu que ali eles adotaram a “metodologia de ensino construtivista de Jean Piaget”. No fundo, achei aquilo uma bagunça, mas, enfim... Quando cheguei em outro dia para continuar a observação, a professora tinha enviado o recado que estava impossibilitada de dar aulas naquele dia e a diretora me disse para assumir a regência a fim de concluir as minhas horas de estágio.

Assim, fui posta diante de uma sala com muitos estudantes, para trabalhar dentro de uma “metodologia de ensino” sobre a qual eu não entendia absolutamente nada. Fiquei nessa situação por uma semana e meia. Nas minhas contas, eu já havia concluído o período de estágio, mas a diretora dizia que ainda faltavam horas. Na metade da outra semana, o professor Silas fez uma visita surpresa à escola durante a minha “aula” e questionou o que eu estava fazendo na regência já que meu estágio era de observação. Relatei para ele a situação, imediatamente me mandou sair da sala e foi à direção e a advertiu sobre as atitudes com relação a minha pessoa e ao meu estágio. Exigiu a assinatura dos documentos e me disse para ir embora. Eu respirei aliviada. Nos demais estágios realizados na mesma escola, bastava eu chegar que a diretora já pedia meus documentos e me dizia para voltar depois de quinze dias que tudo estaria pronto. Fiquei me perguntando se ela fazia isso com todas as estagiárias ou somente comigo.

Em 2008, já na graduação, a situação se repetiu nos estágios do oitavo período do curso de Letras. A professora regente chegou a dizer que não me queria ali, bastava eu levar a documentação que ela assinaria e assim eu fiz. Outra vez ficou o questionamento sobre esse tipo de situação e como seria difícil para as acadêmicas de Letras, sem experiência com sala de aula, tornarem-se professoras. Eu, pelo menos, já trabalhava na sala de aula de uma escola pública em Palmas – Tocantins.

Desde então, tenho interesse pelo estágio supervisionado. Antes de estudar sobre ele, já o considerava como um momento importante na formação inicial dos professores e me incomoda saber que, em 2019, práticas como as acima relatadas ainda acontecem pelos vários cantos do Brasil. É estarrecedor que a profissionalização dos professores seja

relegada a simples assinaturas de documentos. Como poderemos ter uma educação transformadora se aceitamos tais práticas como costumeiras e normais? Será que em outras profissões, o estágio segue essa dinâmica? Quando será que a educação no Brasil sairá do faz de conta para o faz acontecer, realizar, produzir? Por essas e outras razões meu engajamento político é pautado no estágio supervisionado como o momento transdisciplinar daqueles que optaram pela docência. No estágio, posso visualizar as pequenas rupturas capazes de fazer as grandes transformações que precisamos. Nesse espaço temporal, devidamente acompanhado, vejo a possibilidade de formação de professores sérios e comprometidos não apenas com o mercado de trabalho, mas com a formação humana dos estudantes da educação básica. Acredito que o país só alcançará os êxitos em desenvolvimento econômico e social através da educação e, para isso, a formação de nossos professores deve ser séria, comprometida e eficiente, sem margens para improvisos endossados em documentos comprobatórios que não comprovam absolutamente nada.

Na sequência, apresentamos as justificativas sobre a escolha do objeto de pesquisa.

1.2.1 Por que os blogs?

A escolha do objeto *Blog* entre tantas opções de investigação dentro do contexto também tem relação com as três decorrências supracitadas (as mudanças nos formatos de interação e comunicação humana; a obrigatoriedade da nova matriz curricular e as experiências pessoais sobre o estágio supervisionado), somadas à curiosidade que a leitura de um diário pessoal suscita em nós. Sobre isso, questionamos: afinal, a vida alheia interessa? Somos adeptos ao *voyeurismo* mediado pelas redes sociais?

A mudança no formato da escrita ao longo dos anos influenciou as ações sociais, especialmente, a interação dialógica, outrora marcada com tintas e agora interligada pelos significados oferecidos pela WEB. Desde os desenhos nas pedras rupestres até as mídias atuais, os temas tratados sempre giram em torno das vivências humanas e como elas nos causam fascínio. Seja para narrar nossas experiências, seja para comentar sobre a vida alheia.

Alguns buscam nesses registros humanos apenas o prazer de espreitar; outros costumam aprender com as experiências dos seus pares; há aqueles que buscam na vida alheia diversão e entretenimento; também são muitos os que investigam a vida alheia em

pesquisas científicas como essa, com objetivo de melhorar as relações profissionais e pessoais. Seja qual for o motivo, desde os costumes de sentar à porta de casa nos fins de tarde para observar o movimento das pessoas, até as mais modernas técnicas da Medicina, a vida alheia é objeto de interesse e curiosidade.

Com a ascensão do capitalismo e o desenvolvimento de novas formas de comunicação, as pessoas foram a cada dia conduzidas às mais diversas práticas de registro das ações. Esses registros provocam uma certa atração pela dinâmica da vida alheia e com os recursos disponíveis na atualidade podemos “espreitar” e, ao mesmo tempo, preservar a própria identidade. Calvert (2000, p. 2) define esse tipo de comportamento como o “voyeurismo mediado”. Para ele, as mídias investiram muito nas informações sobre a vida dos outros com a possibilidade de ocultar a identidade daquele que observa. As pessoas mostram a realidade do seu dia-a-dia por meio de câmeras que flagram momentos íntimos, cotidianos, sociais e os *voyeurs* em outros contextos, com outros valores, em diversas situações temporais estão virtualmente unidos aos exibicionistas pela observação do evento (MILLER, 2012).

O exibicionismo as tornam vivas, felizes e aceitas nos contextos em que se encontram. Para Miller (2012, p. 68), os recursos disponíveis pelas multimídias proporcionam “uma elevada compreensão de si mesmo mediante a comunicação com os outros e a confirmação de que crenças pessoais se encaixam nas normas sociais”. De posse de tais assertivas, o importante é a opinião do usuário, afinal ele é alguém com notoriedade e as redes de relacionamento criadas pelas mídias possibilitam que ele discorra a respeito de quase tudo, desde informações pessoais, até a venda dessas informações como mercadorias, cujos propósitos visam às manipulações de pensamentos e ações (MILLER, 2012; CALVERT, 2000). Com tal arsenal de informações e vendendo ideias, aqueles com número elevado de seguidores, cujas vidas são objetos de desejo de muitos, acabam influenciando a vida de outros e favorecendo, assim, o controle social em determinadas situações.

Em se tratando dos nossos blogs, alguns aspectos supracitados por Miller e Calvert descrevem a escrita e a interação por meio deles. Acreditamos que, possivelmente, ao sugerir a produção de escrita dos relatos sobre as observações do estágio e as oficinas de Língua Inglesa nos blogs, Capuchinho (2018) pretendia inserir os acadêmicos nos diversos ambientes digitais e, assim, possibilitar a construção dos sentidos, descritos por Calvert, sobre o exibicionismo nas redes sociais direcionado para a sua profissionalização.

Como nas redes sociais, o exibicionismo produz nas pessoas a sensação de popularidade, o mesmo poderia acontecer com os acadêmicos diante de suas produções escritas. Como diz Bueno (2009) e Reichmann (2015), os eventos de letramento promovidos pelo professor responsável pelo estágio conduzem os acadêmicos às reflexões sobre a construção de sua própria identidade profissional. Os conflitos relatados não são espetáculos de horror e sim experiências reais das situações encontradas na escola. Como o acesso aos blogs são restritos ao público, exceto o blog **Aventuras de um estagiário**, as acadêmicas contaram com apenas um voyeur, Capuchinho (2018). Destarte, os relatos sobre vida escolar fluem livremente, sem a sensação de constrangimento suscitado pelas leituras de outrem b dos relatos das experiências narradas nas postagens.

Com as reflexões diante da própria produção escrita, o professor em formação inicial começa suas redes de interação no âmbito profissional e, assim, pode contribuir não no controle social (esperança acalentada em relação à educação pelos regimes políticos), mas na emancipação política dos estudantes das classes economicamente desfavorecidas (FREIRE,1996), pelas aprendizagens suscitadas na própria escrita (REICHMANN, 2012).

Outrossim, nós, os investigadores desse trabalho, mesmo sabedores que o acesso aos blogs é restrito, fomos envolvidos pelo *vouyerismo* mediado das redes e, assim, decidimos “espreitar” a vida acadêmica dos professores em formação inicial de Língua e Literatura Inglesa através das análises dos *posts* inseridos nos blogs.

De modo equivalente a outras pesquisas sobre o tema estágio supervisionado, acreditamos na relevância dessa investigação para analisar a formação inicial de professores de Língua Inglesa por meio das postagens nos blogs. Como eles estiveram restritos durante as atividades dos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio I e II, os seus autores contaram com certa privacidade para relatar suas primeiras experiências profissionais e esses relatos podem direcionar as futuras ações da formação de professores no contexto focalizado.

1.3 A forma composicional e o caminho para a leitura desse trabalho

Com o objetivo de oferecer ao leitor mais clareza sobre esta investigação, apresentamos a organização do texto e quais os direcionamentos necessários para melhor aproveitamento da sua leitura.

Quando decidimos investigar e escrever sobre multiletramentos, o primeiro incômodo sentido foram as leituras dos artigos sobre o tema. Entretanto, é mister esclarecer que não nos referimos ao teor do conteúdo temático, mas ao pouco movimento que a leitura desses textos apresentava em seus escopos. Constantemente, deparamo-nos com uma leitura linear, da esquerda para direita, com discursos diretos e indiretos referenciados e poucas ou nenhuma imagem, muito menos *links*, vídeos, cores etc. Tal incômodo suscitou em nós o desejo de provocar os leitores a interagirem com um “novo” velho gênero e optamos por oferecer à academia e demais interessados no tema uma leitura hipertextual. Entenda-se por hipertexto (GOMES, 2011) o texto produzido exclusivamente para ambientes virtuais cuja presença “oculta” de textos entalhados (*links*) em palavras, imagens, ícones etc. possibilita o melhor aproveitamento da leitura por meio da navegação em outras páginas da web, sem abandonar definitivamente o enunciado central, podendo retornar à leitura principal, ou, em alguns casos, nem percorrer por outros sites. Salientamos que procuramos produzir um texto em que o leitor é livre para navegar pelos *links* sem perdas na compreensão da pesquisa, todavia quando esse deixa de percorrer os diálogos, ele também deixa de ganhar.

Diante das inquietações, as perguntas começaram a borbulhar: Como se sentem os pesquisadores que escrevem sobre multiletramentos e não podem apresentar aos seus leitores nenhum traço pragmático das multimodalidades em seus textos, devido as exigências de padronização impostas pelas universidades e agências reguladoras? Por que as semioses permanecem apenas nas poucas metáforas inscritas nesses textos? Onde estão os elos dialógicos (*links*) estabelecidos nas interações com o tema? Alguns podem responder à última interrogação: “*estão nas referências bibliográficas*”.

Mas, e o leitor da hipermodernidade? O mesmo leitor que precisa de rapidez para cumprir os prazos curtíssimos? O mesmo leitor que clica, abre páginas, baixa livros, ouve músicas e assiste vídeos, concomitantemente. Como será para esse ator enunciativo ler, revisar, corrigir, analisar os textos em plataformas digitais (*word office one drive, google docs, kobo*) artigos científicos indexados por revistas digitais como Qualis e outros leitores e escritores digitais, porém com um comportamento analógico?

Será que os leitores ainda precisam procurar como formigas os diálogos que tivemos com as teorias e metodologias? Porque nossos textos estão sujeitos a tantos padrões, normas e regras, afinal, a academia é ou não o ambiente de liberdade criativa? Contudo, as reflexões suscitadas das perguntas acima não objetivam, diretamente, promover uma discussão sobre a formatação dos trabalhos acadêmicos. Elas pretendem

apenas justificar a formatação desse trabalho, já que estou situada em áreas de conhecimentos que pregam a mudança na postura de ensinar, acreditamos que as mudanças na academia também devem abranger a forma como lemos e escrevemos nossos textos acadêmicos, sobretudo, os textos acadêmicos que tratam dos multiletramentos.

Diante disso, convidamos o leitor a estabelecer conosco um diálogo acadêmico mais dinâmico, imagético, sonoro e colorido. Possivelmente nossa transgressão poderá parecer tímida, mas a intenção é provocar pequenas rupturas na esperança de ver, futuramente, o cartesianismo das pesquisas ruir em definitivo.

Equivalente aos demais gêneros acadêmicos de divulgação científica, esse trabalho está dividido em três capítulos, além da apresentação e das considerações finais, são eles:

- *Um Letramento para cada escrita e os Multiletramentos para diversas escritas – Referencial Teórico.*
- *Documentos falam? O que dizem sobre contextos, textos e atores enunciativos? – Metodologia da Pesquisa.*
- *Dogmas, interdiscursividades e inferências documentais: das quatro competências linguísticas à Pedagogia dos multiletramentos - Análise de dados e discussões sobre a pesquisa.*

Como as semioses devem ser interpretadas a partir de situações contextuais (DUBOC, 2015; ROJO, 2012; KALANTZIS; COPE, 1996), apresentamos no gráfico 1 as cores que indicam as representações e ações necessárias ao entendimento desse texto. No sentido horário, temos a parte azul do círculo em referência às palavras pela mesma cor que apontam para os *links* distribuídos no texto. As citações diretas para fundamentar nossas argumentações permanecem seguindo o padrão estabelecido pela UFT, na normalização dos trabalhos acadêmicos. As palavras inscritas de roxo representam gêneros discursivos multimodais que ajudam a ampliar os sentidos de determinadas argumentações. As palavras e frases de fonte preta indicam os *prints* feitos das postagens nos blogs, considerados aqui como obras.

GRÁFICO 1: CAMINHO PARA A LEITURA



Fonte: Elaboração própria.

Para a avaliação do trabalho, utilizaremos a versão no formato em Adobe Acrobat Pro, pretendemos também publicá-lo como texto interativo e, para tanto, utilizaremos o CANVA, um editor interativo de *ebooks*, dadas as suas possibilidades de produzir e inserir vídeos, áudios, infográficos, figuras em três dimensões, galerias de imagens, *links*, menus de interação, botões de ferramentas, entre outras funcionalidades. Além disso, esse *software* possibilita exportar a obra para diversas plataformas digitais, nos mais variados formatos.

Como o acesso aos blogs é restrito aos professores em formação inicial e aos pesquisadores, os *prints* das postagens analisados foram captados pelo software Ferramenta de captura, produzido pela Microsoft Windows.

No capítulo 2, **Um letramento para cada escrita e os multiletramentos para diversas escritas - referencial teórico**, as discussões sobre as multiplicidades dos multiletramentos (ROJO, 2012) para o ensino de Língua Inglesa, as multiculturalidades e as multimodalidades, por questões metodológicas, serão discutidas em seções separadas, porém, sempre que possível, faremos as retomadas e progressões no próprio texto, entrelaçando nossos argumentos sobre o tema com os postulados dos estudiosos da área.

Antes de iniciar os estudos sobre os multiletramentos, acreditamos ser pertinente discutir a questão dos múltiplos letramentos. Para isso, nos ancoramos nos ideais de

utopia e transformação social de dois professores brasileiros, cujas contribuições são imensuráveis: Paulo Freire e Magda Soares.

Com relação às multiculturalidades, os aportes virão especialmente da Sociologia. Os diálogos nesse desdobramento foram retomados com Freire e Soares, estenderam-se às metáforas de Zigmunt Bauman (sociedade líquida) e de Roxane Rojo (hipermodernidade).

Entrelaçados às discussões sociais, os sentidos das multimodalidades foram alicerçados nos estudos dialógicos do Círculo de Bakhtin, sobre a concepção de textos e de Kalantzis e Cope, sobre as questões dos *Designs*. Outra ancoragem feita assevera a distinção entre gêneros discursivos e tipologias textuais (MARCUSCHI, 2008). Nesse contexto, retratamos os gêneros discursivos como entidades mais abstratas do discurso e os textos como materialidades semióticas da linguagem.

Para o Grupo de Nova Londres (GNL, 1996) e Kalantzis e Cope (2000) enquanto a Pedagogia tradicional é voltada para as formas da língua e como elas se organizam dentro do sistema linguístico da variedade padrão, a Pedagogia dos multiletramentos propõe o estudo da linguagem a partir de três questionamentos: “Por quê?”, “O quê?” “Como?”. O primeiro responde às mudanças nas significações históricas, culturais e sociais pelos processos de globalização (KUMARAVADIVELU, 2006; ROJO, 2015; ROJO; BARBOSA, 2015); o segundo traz o conceito de *Design* como seus elementos semióticos de compreender, inovar, ressignificar e, finalmente, transformar (AUSUBEL, 1968). Por meio das ações contidas na resposta do terceiro questionamento, temos as quatro orientações para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: Prática situada (*Situated Practice*), Instrução aberta (*Over Instruction*), Enquadramento crítico (*Critical Framing*) e Prática transformada (*Transformed practice*).

Por conseguinte, como estamos em contexto de pesquisa cuja linguagem é vista a partir das situações sociais (LA), a orientação postulada pelo GNL (1996, p. 04) delega aos professores novas competências encapsuladas na postura de *Designers* “em processos e ambientes de ensino e aprendizagem” com o uso dos mais diversos gêneros multimodais cujas significações transpõem à perspectiva formal dos textos. Destarte, Duboc (2015, p.109) alerta que a formação de professor de Língua Inglesa requer uma “atitude curricular” capaz de promover rupturas e transformações nas maneiras de interagir e conviver com as diferenças nas três dimensões da vida: o trabalho, a política e a vida privada (GNL, 1996; DUBOC, 2015).

No intuito de oxigenar nossos discursos sobre a atitude curricular, buscamos estabelecer um diálogo entre pensadores das práticas de multiletramentos, sociólogos, filósofos e suas semioses, como as zonas profundas do oceano de Boaventura Sousa Santos, onde são encontrados os monstros abissais, o mercado das trocas simbólicas de Bourdieu e a sociedade como sistema complexo de Edgar Morin. E, a título de exemplificação de um trabalho com gêneros discursivos, discorreremos sobre as ações de Mikhail Bakhtin (1942/1943) que, mesmo no regime autoritário e totalitário, aproveitou as “brechas” de um currículo fechado e ensinou gramática russa por meio da produção escrita autoral dos estudantes da escola onde trabalhava no interior da antiga União Soviética.

Para definir os objetos de investigação, apoiamos nossas colocações nos princípios do pensamento complexo de Edgar Morin (2015) com relação aos sistemas abertos e nas considerações de Rojo e Melo (2018) sobre a forma arquitetônica vazada de acordo com as caracterizações descritas pelo Círculo de Bakhtin (1924/1925) e demonstramos, por meio de um *print*⁴, como o professor em formação inicial preencheu os espaços do seu respectivo blog.

No capítulo 3, **Documentos falam? O que dizem sobre contextos, textos e atores enunciativos? – Metodologia da pesquisa**, trataremos das abordagens metodológicas utilizadas na investigação. As considerações abrangem os postulados teóricos sobre o tipo de pesquisa e o método de análise de dados escolhidos; a descrição dos contextos de produção dos objetos investigados, a concepção adotada sobre estágio supervisionado, a coleta e os critérios de exclusão dos dados.

Como estamos situados no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada e somos direcionados aos contextos de uso da linguagem, o tipo de pesquisa mais adequado para essa composição é a qualitativa. Afinal, a pesquisa qualitativa é capaz de demonstrar o caminho feito nas interações sociais que resultaram na produção de algum objeto que se pretende investigar (MINAYO, 1994).

O método para tratamento dos dados é a análise documental. nela, consideramos como documentos os variados gêneros discursivos que apresentam registros verbais e semióticos sobre as ações e reflexões humanas em determinado período (e-mail, blogs, cartas, relatórios, atas, filmes, músicas, revistas em quadrinhos etc.). De acordo com Cellard (2008), esse procedimento apresenta o distanciamento espacial e, em alguns

⁴ Na versão interativa desse trabalho, apresentaremos a composição do blog “As aventuras de um estagiário”, através de um vídeo.

casos, também temporal entre o pesquisador e a pessoa que produziu o documento. Portanto, a coleta de dados não é prejudicada como no caso de uma entrevista ou observação, em que a presença do pesquisador no mesmo espaço já modifica o ambiente e o comportamento dos atores da investigação. Diferentemente dos humanos, os relatos são uma “voz não humana” que dificilmente é silenciada (LATOUR, 2005, p. 125).

A descrição dos contextos de produção dos objetos de pesquisa, dos blogs dos acadêmicos e da legislação curricular foi feita a partir de outros documentos, anteriores aos primeiros. No caso dos blogs, analisamos: o Projeto Político do Curso (PPC) de Licenciatura em Língua Inglesa da UFT – Câmpus Porto Nacional, o Catálogo de Curso da Fundação Universidade do Tocantins e os regulamentos sobre o estágio supervisionado.

Acreditamos que o estágio supervisionado focalizado possibilita o desenvolvimento de duas identidades aos professores em formação inicial por meio dos eventos e práticas de letramento acadêmico e docente estabelecidos pela UFT em seus documentos. A primeira identidade é a de um professor-pesquisador e a segunda identidade é a de um professor-transformador.

O componente curricular de Prática de Ensino e Estágio I oferece aos acadêmicos diversas ações com intuito de prepará-los para a atividade do estágio supervisionado de observação. Capuchinho (2018), nesse aspecto, além das aulas no câmpus, criou uma sala de aula virtual na plataforma Edmodo⁵. Nesse espaço, foram disponibilizados os materiais de leitura por meio de *links*, pastas, documentos, vídeos, entre outros. O Edmodo também possibilitou aos acadêmicos a entrega de tarefas e momentos de discussões em torno dos temas sobre o estágio e a docência.

Na segunda atividade, podemos observar a tentativa, por meio das oficinas de HQ, cujos temas tratavam dos espaços sociais e o uso cotidiano da Língua Inglesa, de uma ponderação sobre a divisão econômica e social dos estudantes do Ensino Fundamental e como o ensino de Língua Inglesa nessa perspectiva pode transformar esses espaços sociais em ambientes de produção de conhecimentos e reflexões.

A coleta de dados foi feita mediante a autorização dos acadêmicos e da professora –orientadora liberando o acesso aos blogs.

⁵ A plataforma Edmodo foi desenvolvida pelos produtores do LinkedIn e seu formato é semelhante ao microblogging, cuja funcionalidade social é facilitar a interação entre materiais, professores e estudantes. (ABREU; OLIVEIRA, 2015).

No primeiro componente curricular de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado estavam matriculados cinco acadêmicos (quatro mulheres e um homem). No segundo estavam matriculadas cinco mulheres. Foram coletados dados sobre a observação em cinco blogs, cujos títulos descrevemos a seguir:

- Aventuras de um estagiário;
- Confissões de uma estagiária;
- Diário de uma estagiária - UFT;
- Observações da Ray;
- Relatos de uma estagiária.

Os acadêmicos produziram individualmente os blogs e os assuntos em torno de suas experiências nas duas primeiras etapas do estágio supervisionado.

No segundo componente curricular, as professoras em formação inicial organizaram-se em dois grupos e produziram o conteúdo temático de forma colaborativa. Assim, as informações sobre as regências - oficinas de HQ - foram coletados em dois blogs: “Diário de uma estagiária – UFT” e “Relatos de uma estagiária”.

Os dados foram analisados a partir dos sentidos semióticos atribuídos às teorias da investigação – dialogismo, letramentos⁶ e pedagogia dos multiletramentos – pelas professoras e professor em formação inicial nas postagens nos blogs. Nossa interpretação abrange quatro aspectos efetivados nos textos: a progressão temática, os propósitos comunicativos, as interações discursivas e os elementos contextuais. Tal ação está apoiada nas contribuições de Antunes (2010).

O blog “Diário de uma estagiária – UFT” foi produzido com aportes textuais e semióticos de três professoras, que fizeram as oficinas no 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede estadual, localizada na periferia da cidade de Porto Nacional – TO.

O blog “Relatos de uma estagiária” foi alimentado com imagens e relatos das oficinas realizadas por duas professoras no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede conveniada, localizada na região central da mesma cidade.

No capítulo 4, **Dogmas, interdiscursividades e inferências documentais: das quatro competências linguísticas à pedagogia dos multiletramentos - Análise de**

⁶ Letramento acadêmico, letramento docente, letramento digital e letramento visual.

dados e discussões sobre a pesquisa, apresentamos as considerações sobre os PCNs – Língua Estrangeira, em diálogo com as postagens nos blogs de estágio sobre as atividades de observações nas duas escolas concedentes do estágio I. Na sequência, buscaremos compreender, por meio de uma tabela, como se deu a construção dialógica entre as legislações curriculares brasileiras que culminaram na homologação do texto da BNCC para o Ensino Fundamental, em 2017. Após isso, discutiremos as considerações da BNCC sobre o componente curricular Língua Inglesa no Ensino Fundamental em inter-relação com as postagens nos blogs.

Nessas análises, demonstraremos como a escrita das postagens nos blogs revela os sentidos atribuídos à pedagogia dos multiletramentos durante o estágio supervisionado e, conseqüentemente, o cumprimento ou não das implicações propostas pela BNCC para o ensino de Língua Inglesa.

Além dos gêneros prescritivos, mobilizaremos como sustentação epistemológica os pressupostos da Pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996), a teoria dialógica – gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin (1952/1953), os estudos sobre o letramento acadêmico e algumas contribuições da LA (LEFFA, 1996; 2006).

A leitura das postagens nos blogs demonstra como é distante a realidade social de estudantes de duas escolas de Porto Nacional. Em uma mesma escola, há estudantes com acesso a jogos virtuais, redes sociais, músicas e outros recursos tecnológicos que facilitam a interação com a Língua Inglesa e outros sem as mesmas oportunidades, mas matriculados nesse espaço educacional como bolsistas. Por outro lado, noutra escola, os estudantes, de acordo com os relatos, frequentam salas de aulas insalubres devido às altas temperaturas do estado do Tocantins, não são capazes de ler com desenvoltura na própria língua materna e alguns também não possuem nenhum dispositivo tecnológico de acesso à internet.

Diante desses contextos e atores, a pesquisa mostrará, ao final, como a pedagogia dos multiletramentos foi mobilizada durante as observações e as oficinas de HQ de acordo com a realidade e as possibilidades de cada contexto.

Por fim, nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, apresentamos nossa resposta para a hipótese levantada, as mudanças nas identidades docentes favorecidas tanto pela escrita das postagens nos blogs, como pelas experiências vivenciadas nas atividades de estágio supervisionado. Ao final, discutimos as contribuições desse trabalho.

2 UM LETRAMENTO PARA CADA ESCRITA E OS MULTILETRAMENTOS PARA DIVERSAS ESCRITAS – REFERENCIAL TEÓRICO

A seleção das teorias deste referencial obedece ao movimento transdisciplinar das pesquisas em LA, em que o primeiro olhar é direcionado para as questões contextuais do uso da linguagem. Nas postagens nos blogs de estágio supervisionado dos professores em formação inicial de Língua Inglesa, encontramos considerações sobre as duas últimas legislações curriculares do Ensino Fundamental - Língua Inglesa.

Os textos dos PCNs para o Ensino Fundamental e da BNCC, como escrita situada, estabelecem diálogos implícitos com teorias e pesquisas que reconfiguram o ensino e aprendizagem de acordo com as necessidades históricas de cada homologação. Os dois textos se dividem em aportes no sociointeracionismo dos Letramentos até a Pedagogia dos multiletramentos. Diante disso, direcionamos nosso olhar para a possibilidade de inter-relação entre a legislação e a ação docente baseada nas epistemologias citadas nesses documentos.

Relacionaremos as contribuições de Paulo Freire e Magda Soares sobre a emancipação social por meio das práticas de letramentos. Além disso, diante dos atuais discursos direcionados a esses dois educadores, cujos trabalhos são referências internacionais sobre a formação de professores, tomamos a liberdade de, nessa discussão, enfatizar suas vozes. As ênfases representam o desejo de um dia ver as contribuições de Freire e Soares reescritas em placas de ouro maciço. Acrescento ainda que a preciosidade dos postulados de nossos mestres excede o valor de qualquer minério.

Somamos à nossa fundamentação as contribuições de pesquisadores como o Grupo de Nova Londres⁷ (GNL) e Rojo (2012) sobre a Pedagogia dos multiletramentos, cujos apontamentos demonstram:

- O possível diálogo com os discursos de Freire e Soares sobre a valorização das diversidades culturais e linguísticas;
- A multiplicidade de gêneros discursivos que circulam nessas culturas e materializam-se em textos multimodais representativos das interações discursivas nessas localidades;

⁷ Composição do GNL em ordem alfabética: Allan Luke, Bill Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Gunther Kress, James Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough e Sarah Michaels.

- O desenvolvimento de uma atitude curricular “de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua” na formação (inicial e continuada) de professores ([BNCC](#), 2017; DUBOC, 2015 e WOOLDRIDGE, 2001).

No intuito de tornar compreensível o que o texto da BNCC requer para o ensino de Língua Inglesa, buscamos responder três perguntas formalizadas pelo GNL em 1996, e reconfiguradas nessa discussão segundo nossas interpretações, são elas: Por quê? O quê? Como?⁸

Para responder à primeira pergunta o nosso entrelaçamento argumentativo apresenta as reflexões de Rojo e Bauman sobre as diversas possibilidades de interação em tempos de Hipermodernidade.

Para a segunda pergunta, foram consideradas as questões dos gêneros discursivos de acordo com o Círculo de Bakhtin, os entendimentos tradicionais sobre as tipologias textuais em Marcuschi e a ampliação dos significados presentes nos formatos dos textos em Kalantzis e Cope.

Para a terceira pergunta, consideramos a interação da sociedade hipermoderna, juntamente com os textos produzidos a partir de diálogos semióticos nos quais os debates sobre as questões contextuais, sociais e políticas tangenciam nossas reflexões na Pedagogia dos multiletramentos, abarcando as considerações sobre as duas primeiras perguntas nas práticas de ensino e aprendizagem em sala de Língua Inglesa. Para tanto, retomamos Freire e Soares somados aos discursos de Kalantzis, Cope, GNL, Janks, Jordão, Duboc, Bourdieu, Foucault, Santos e o Círculo de Bakhtin.

2.1 Os letramentos múltiplos em Freire e Soares e o surgimento da Pedagogia de Multiletramentos

Um trabalho pautado nas relações de significado não poderia começar sem antes estabelecer “o percurso gerativo do sentido” (PIETROFORTE, 2004, p. 12). Ou seja, a discussão aqui estabelecida pretende estender-se por teorias complexas entrecruzadas com práticas factíveis. O estudo de qualquer tema envolvendo a dinâmica da produção de conhecimento é perpassada, na maioria das vezes, pela via histórica dos fatos. A apreciação do processo histórico colabora na reflexão sobre o presente e o futuro do tema

⁸ Como acreditamos na imersão humana, em um universo de interação discursiva, as nossas exposições são transpassadas e alicerçadas na teoria dialógica do Círculo de Bakhtin.

na sociedade. Ao olhar para trás, vemos a importância das contribuições daqueles que se debruçaram, inquietamente, em busca de respostas para os futuros e constantes movimentos de mudanças sociais e científicas.

Os discursos de [Paulo Freire](#) e [Magda Soares](#) são apreciados, nessa investigação, por duas questões que não poderiam passar despercebidas. A primeira, voltada para nossa própria identidade profissional que acredita na impossibilidade de formar professores no Brasil sem discutir os dois autores. Afinal, as contribuições dos dois foram precursoras no entendimento sobre alfabetização, letramento e relações sociais. A segunda questão de ordem metodológica foram as referências aos dois autores presentes nos dados coletados.

Quando nos afastamos do nosso contexto, encontramos em outros pesquisadores, como os integrantes do GNL, Rojo (2012), Jordão (2016) e Duboc (2015), ponderações capazes de acrescentar mais sentidos às postulações de Freire e Soares. Além disso, ampliamos nosso entendimento sobre as multiplicidades presentes na vida da sociedade globalizada.

Nas discussões teóricas acima citadas, percebemos o afastamento dos padrões e das estruturas rígidas na aprendizagem de línguas. Nelas, a proposta para o ensino não é voltada para o alcance de competências pertencentes a uma determinada classe econômica. Não há hierarquização de classes, ao contrário, as diversidades de cada pessoa, assim como suas culturas, são valorizadas e, em consequência, visibilizadas (FREIRE, 1983; SOARES, 2017, ROJO, 2012, COPE; KALANTZIS, 2000). Além dessa valorização, eles nos advertem sobre as práticas de negação e diminuição de nossa identidade e diversidade, culturalmente imposta a nós por meio da inserção de uma instrução universal ou tradição.

As contribuições do pensador brasileiro Paulo Freire apresentam o conceito de alfabetização como um processo em que os atores enunciativos, o contexto de comunicação, os léxicos pertencentes a esses grupos e a criticidade sobre a própria condição social encontram-se na aprendizagem significativa da leitura e da escrita. Em suma, Freire (1987) entende como alfabetizado o ator enunciativo que aprende a ler e escrever a partir de seus contextos culturais, por meio de sua própria linguagem e com objetivos direcionados à sua emancipação política e social.

Freire acreditava na superação das desigualdades sociais por meio da alfabetização e nos mostrou a importância do desenvolvimento discursivo, a partir da nomeação da própria diversidade. Nesse sentido, entendia que não era possível alfabetizar integralmente uma pessoa silenciando sua voz por meio da imposição das

vozes de uma classe social superior. Desse modo acreditava que a alfabetização de cada pessoa precisa “passar pela leitura da palavra em suas línguas nativas” (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 93).

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento, que eles vão criando do mundo. Seu mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo moderno. (FREIRE, 2016, p. 119)

A compreensão de Soares (1998) sobre as práticas sociais de leitura e escrita apresenta duas definições. A primeira denominada como alfabetização em que o ator enunciativo reconhece e identifica os códigos linguísticos do alfabeto. A segunda nomeada de Letramento, cujo conceito apresenta a leitura e escrita como recursos de compreensão e ação nas diversas práticas e contextos sociais. Na mesma perspectiva de Paulo Freire, Soares (2017, p. 60) nos alerta para a valorização igualitária das múltiplas culturas.

[...] a Antropologia já demonstrou que não se pode considerar uma cultura superior ou inferior a outra: cada uma tem a sua integridade própria, o seu próprio sistema de valores e de costumes [...] O estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro, da mesma forma, que não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social (SOARES, 2017, p.60)

Além da valorização das múltiplas culturas, Soares (1998) apresenta os Letramentos como práticas sociais em que a leitura e a escrita são mobilizadas em diversas situações e contextos. Assim como Soares (1998), outros autores como Rojo (2009), Street (2014) e Francisco (2018) esclarecem sobre a coexistência de múltiplos letramentos na vida da sociedade globalizada. Atividades como: tarefas escolares (letramento escolar), uso das TDICs (letramento digital), análise de um processo civil ou criminal (letramento jurídico); produção de um artigo científico (letramento acadêmico), e outras voltadas para o uso da escrita e da leitura, sobrepõem a simples ação de inter-relacionar letras e fonemas. As práticas de letramentos sociais são tão complexas que os pesquisadores segmentaram os estudos sobre a leitura e a escrita em diversas áreas de investigação e ação.

Os discursos dos dois mestres brasileiros (Freire e Soares) expressos há mais de duas décadas, mesmo editados para novas publicações, ainda nos soam como proféticos. O teor dessas palavras previa as mudanças sociais provocadas pelo fenômeno da globalização na vida de uma parcela considerável da população mundial. Portanto, os dois

pensadores compreendiam as ações com a leitura e a escrita a partir de uma perspectiva de múltiplos letramentos.

As ponderações, mesmo com distintas definições, contribuem consideravelmente nos estudos e pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com os dois autores, os locais de uso real da comunicação são o ponto de partida de qualquer proposta de ensino que pretenda ser significativa para professores e estudantes.

O debate sobre o papel da leitura e da escrita nas diversas situações humanas possibilitou o surgimento de estudos sobre as pluralidades presentes na sociedade. As discussões iniciadas pelo GNL na década de 90 culminaram na elaboração e, posteriormente, na publicação do manifesto chamado “A pedagogy of Multileteracies” (GNL, 1996). De acordo com Rojo (2012), a declaração do GNL alertava aos sistemas de educação para elaboração de matrizes curriculares de ensino voltadas à valorização das diversas culturas coexistentes na sociedade. Essas localidades - outrora reprimidas pelas culturas hegemônicas, consideradas como locais periféricos - foram enfatizadas no documento como ambientes de importantes fluxos culturais.

O GNL da década de 90, assim como outros grupos de estudos, apresentava uma composição pluricultural. Devido a isso, os debatedores do grupo puderam expor suas percepções sobre as complexidades envolvendo o ensino na era globalizada. Cope e Kalantzis (2016, p. 8) relatam um pouco dessa experiência a seguir:

No decorrer da semana tivemos que ouvir atentamente o que os outros tinham a dizer, prestar atenção às nuances de seus argumentos, apreender as diferentes perspectivas de cada membro do grupo negociar nossas diferenças, aprimorar os conceitos fundamentais e elaborar uma declaração que representasse uma visão comum e consensual.

Na seara da previsibilidade, o GNL entendeu quais seriam as reais necessidades discursivas da educação e propôs uma Pedagogia que inserisse nos conteúdos escolares temas como a diversidade das culturas, os artefatos tecnológicos desenvolvidos nos atuais contextos históricos e como a escrita se reestrutura no âmbito desses artefatos por meio dos espaços de interação virtual.

A pedagogia, para o GNL, é um processo de significação entre o ensino e a aprendizagem e se afasta do conceito tradicional de alfabetização, no qual a validação do conhecimento só é aceitável quando o estudante entende o funcionamento de um único sistema formal de língua, geralmente, a variedade padrão. Diferente dessa situação, os pesquisadores do GNL propõem aos envolvidos na esfera educacional uma Pedagogia em

que os estudantes, além de compreender o maior número de gêneros discursivos e seus inúmeros formatos semióticos, sejam capazes de entender, conviver e respeitar as diferenças, partindo dos significados alheios para a criação de seus próprios significados na produção de novos textos multimodais.

Com o objetivo de tornar a proposta da pedagogia dos multiletramentos mais acessível à compreensão dos pesquisadores e educadores nos países onde ela seria estudada e, possivelmente, efetivada, o GNL propõe-se a responder às três perguntas aqui já mencionadas (Por quê? O quê? Como?).

2.2 A interação na sociedade hipermoderna: por que uma Pedagogia para os multiletramentos?

Colaborando com os postulados do GNL, Kumaradivelu (2000, p. 131) ajuda a responder o primeiro questionamento: “[...]as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas de um modo como nunca ocorreu”. Segundo o mesmo autor, a globalização foi vivenciada pelas pessoas em três momentos históricos: o primeiro, durante as grandes navegações; o segundo, com a revolução industrial; e o terceiro (atual), com o advento das tecnologias de informação e comunicação.

O atual processo de globalização diminuiu as distâncias entre as pessoas e seus contextos e incentivou o desenvolvimento de pesquisas nessas localidades. A era digital aproximou uma parcela considerável da população mundial. Essas pessoas estão atualmente em constante fluxo de interação através das redes de comunicação e informação.

Os incluídos digitais são influenciados por outras culturas e, ao mesmo tempo, também as influenciam. Além disso, percebeu-se que esses atores não são monoculturais, mas sim, multiculturais. Ao mesmo tempo que estão adaptados à cultura familiar, tornam-se parte da cultura dos locais que frequentam (GNL, 1996). Vão para igreja e lá procuram comportar-se segundo as normas do local. Depois, em uma festa com amigos, conversam sobre moda, carros, jogos, namoros etc. Nos diálogos, usam o discurso mais adequado para cada tema e cada interlocutor (BAKHTIN, 2016). Até mesmo nas mídias sociais, as palavras, os gestos e a postura será distinta da reunião com os colegas de trabalho. Assim como os contextos, esses atores sociais também são híbridos, flexíveis e multifacetados.

Diante de tão rápidas mudanças, a proposta do GNL para a Pedagogia dos multiletramentos adverte para as abordagens aplicadas em sala de aula, assim como incentiva o trabalho com gêneros discursivos⁹ multimodais, chamados de *Design*, capazes de propiciar o afastamento dos padrões canônicos de ensino (ROJO; MOURA, 2012; AGUIAR; FISCHER, 2012). “Um texto multimodal é aquele que admite mais de um modo de representação semiótica como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, dentre outros.” (OLIVEIRA, 2013, p. 3).

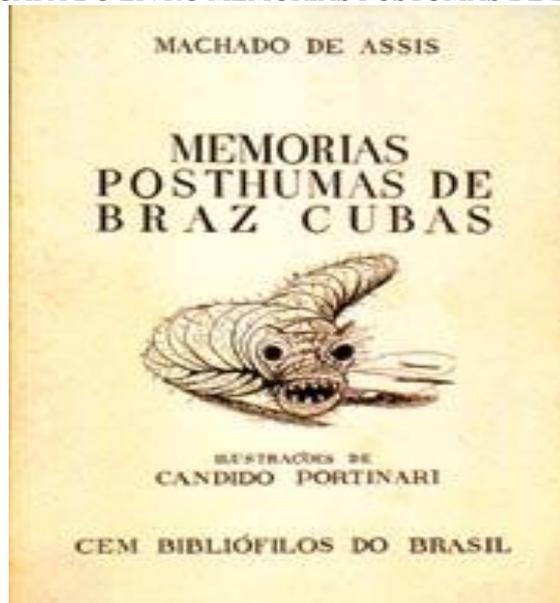
Diante das representações, o estudante deve interpretar e compreender suas significações, e como o GNL (1996, p. 21, tradução livre) afirma em seu manifesto: “Em um sentido profundo, todo significado é multimodal”. Sustentando essa afirmação, Bakhtin (2011, p. 319) evoca: “Nenhum fenômeno da natureza tem ‘significado’, só os signos (inclusive as palavras) têm significado. Por isso, qualquer estudo dos signos, seja qual for o sentido em que tenha avançado, começa obrigatoriamente pela compreensão”.

Na contramão de muitos discursos, a Pedagogia dos multiletramentos pode até ser batizada de mais um modismo vindo das Universidades, onde a “balbúrdia impera e os pesquisadores e teóricos, além de viverem às custas de bolsas de pesquisa, inventam métodos de ensino que não funcionam na sala de aula”. Contudo, nesses discursos, predomina a amnésia ou a falta de análise sobre a própria realidade, afinal, a produção de semioses nas comunicações humanas é uma tendência tão remota quanto a articulação de palavras.

Vale recordar dos disquinhos de vinil coloridos com as narrações dos clássicos contos de fadas e fábulas repletos de sons, fazendo-nos adentrar nas aventuras das fadas, princesas, duendes etc. Na literatura realista, uma das edições da década de 70 do livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, apresentava uma ilustração feita por Cândido Portinari cujo entendimento da imagem está vinculado à leitura da obra.

⁹ Beth Brait e Maria Helena Cruz Pistori, no artigo “A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo” (2012) descrevem com minúcias as concepções sobre o gênero discursivo na teoria dialógica do Círculo de Bakhtin. Além disso, na sequência de nossas argumentações, trataremos sobre os conceitos dos gêneros discursivos.

FIGURA 1: CAPA DO LIVRO MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS



Fonte: [Portinari](#), 1943.

A leitura e a escrita da humanidade, possivelmente, originaram-se nas imagens, como as primeiras materialidades imagéticas das pinturas rupestres atestam. Na atualidade, as duas práticas ganharam movimento e complexidade, sobretudo com a produção dos próprios gêneros do discurso, assim como a oportunidade de interferir no texto alheio, através da inserção de outras semioses.

A terceira globalização possibilitou, por meio do acesso às tecnologias e às mídias sociais, a ampliação do nosso repertório linguístico e semiótico com a produção e circulação de gêneros discursivos cujos textos são constituídos por palavras, imagens, sons, movimentos, gráficos e demais elementos produtores de sentidos (as semioses). De acordo com Kress e van Leuween (2006), as práticas de letramento atuais englobam nos textos as inúmeras representações dos contextos em que são produzidos os discursos. Aqueles que investigam as práticas de multiletramentos no ensino de línguas são capazes de escutar nelas as vozes de Freire e Soares sobre o reconhecimento e a valorização dos múltiplos contextos em que cada ator social está inserido.

O GNL (1996) encapsulou os múltiplos contextos em três dimensões da vida: o trabalho, a cidadania e a vida pessoal. Nesses três aspectos, as competências exigidas das pessoas pregam o domínio de uma centelha de significados e responsabilidades como a produção de capital simbólico e a tolerância com posturas e pensamentos contrários.

Rojo (2015) compreendeu, por meio de Lipovetsky (2004), que vivemos o período da hipermodernidade. Em outras palavras, a sociedade *hiper* demonstra o protagonismo por meio das redes de interação virtual e social. Em que todos aparecem, apresentam suas semioses, fazem demonstração dos seus bens de consumo material e emitem opiniões sobre si e sobre os demais a partir dos nivelamentos pessoais ou filosóficos. Sobre isso, Rojo e Barbosa (2015, p. 118) dizem que “a narrativa prepondera sobre a reflexão”.

Na hipermodernidade, os grandes projetos coletivos não têm mais lugar. Os partidos políticos, sindicatos e associações, formas de mobilização do século anterior, vêm perdendo sensivelmente a sua influência e capacidade de mobilização das pessoas. As grandes ideologias perderam sua legitimidade [...]. No contexto da hipermodernidade, o prefixo se desloca, se recoloca ou se instala em outros contextos: hipercomplexidade, hiperconsumismo e hiperindividualismo (além de hipertexto e hipermídia, dentre outros) (ROJO; BARBOSA, 2015, p.118)

Essa mesma sociedade é metaforicamente chamada por Bauman (1999) de líquida devido às semelhanças com os vários estados químicos e dinâmicos da água (sólida, líquida e gasosa). Ora é uma sociedade semelhante a um rio agitado que corre no mesmo sentido, levando tudo a sua frente, sem refletir, sem a vivência de momentos, apenas em busca de coisas (hiperconsumismo), numa corrida sem chegada, ora uma sociedade gasosa, em que as relações são rápidas e fluídas, sem contatos e implicações. Algumas dessas relações até parecem duráveis, mas basta a simples manifestação de uma opinião contrária para o início de um conflito que resultará na evaporação dos diálogos (hiperindividualismo).

Para esse autor, assim como a água muda de estado de acordo com a situação, do mesmo modo as ideias e os comportamentos não são sólidos e acabam produzindo uma sociedade frágil e suscetível às mudanças bruscas (hipercomplexidade). Como exemplo disso, temos a interferência das grandes empresas de tecnologia de informação no comportamento das pessoas. As decorrências dessas intervenções mediáticas são visíveis nos resultados das eleições internas dos países, onde a maioria dos eleitores são (foram) influenciados pela produção e divulgação das *fake news*.

Por outro lado, há implicações da hipermodernidade extraordinárias! Entre elas, os efeitos da WEB 2.0 nas interações discursivas, na produção de conhecimentos e na divulgação de pluralidades.

Nesse ponto, retornamos o questionamento do manifesto de GNL (Por que?), citado nessa seção sobre a previsibilidade dos pesquisadores para este momento

histórico em que os temas discutidos no interior desses gêneros retratam as problematizações e peculiaridades de cada localidade culminando na inter-relação das situações contextuais e na complexidade global (ROJO; BARBOSA, 2015; MORIN, 2015).

Dentre os gêneros multimodais da hipermodernidade, o hipertexto tem destaque. Nele, a leitura ganha movimento, sons, cores e imagens e é possível estabelecer elos dialógicos com outros textos através dos *links*. Considerado como um conjunto de elos ligados por conexões, onde os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. (GONÇALVES *et al.*, 2012, p. 387)

O leitor hipermoderno, por sua semelhança ao curso do rio, é incitado a percorrer vários caminhos movido pela inquietação da busca (hiperconsumismo). Diante disso, a leitura e a escrita tornam-se uma ação, em que o ator enunciativo não sente satisfação no entendimento parcial de um determinado tema e lança mão de todos os recursos disponíveis para compreender o objeto de sua análise (protagonismo).

Outra consequência da hipermodernidade é a visibilidade política, social, cultural e discursiva das localidades. Quando reúne e materializa nos textos, dos diversos gêneros multimodais situados, permite aos estudantes assumir seus contextos como locais de produção de saberes. Por conseguinte, todo esse processo culminará no exercício das demais práticas de letramentos (profissionalização, engajamento político, relações de consumo etc). Para Kress e van Leeuwen (2006), a pessoa somente é considerada letrada quando desenvolve a capacidade de ler, interpretar e compreender as semioses que compõem o formato dos textos (escritos ou não escritos). Sobre isso, as palavras do mestre Freire nos orientam:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p. 30).

Para o GNL (1996, p.12), os projetos educacionais desse contexto histórico se orientam para duas multiplicidades: a diversidade/pluralismo cultural coexistente nos grupos sociais, inclusive no espaço escolar, e os textos multimodais produzidos no âmbito dessas comunidades que representam seus valores, crenças e atitudes. Assim diz:

[...] os processos de aprendizagem precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e apagar, as diferentes subjetividades - interesses, intenções, compromissos e propósitos - que os alunos trazem para a aprendizagem. O currículo agora precisa se misturar com diferentes subjetividades, e com as respectivas línguas, discursos e registros, e usá-los como um recurso para aprendizado (tradução livre)

2.3 Gêneros discursivos e textos multimodais: O que utilizar na Pedagogia dos multiletramentos como recurso de ensino e aprendizagem?

Para compreender a abrangência dessas reflexões e quais os objetos de ensino e aprendizagem significativos nas atuais sala de aula, iniciaremos pelas postulações teóricas do Círculo de Bakhtin¹⁰ sobre os gêneros discursivos. Em seguida, Marcuschi (2012) contribuirá na explanação sobre o conceito tradicional de texto e, por fim, apresentaremos a definição do GNL sobre o *Design*, na Pedagogia dos multiletramentos, ampliada pelas ponderações de Kalantzis e Cope (2012) em diálogo com Bakhtin.

Antes dessas discussões, nossas compreensões sobre os gêneros partiam da retórica de Aristóteles e ali mesmo permaneciam. As contribuições do Círculo retiraram dos nossos olhos as vendas e agora somos capazes de enxergar a infinidade de gêneros discursivos em nossa volta e em outros contextos. Há, entre muitos estudiosos dos gêneros, aqueles que afirmam a impossibilidade de comunicação sem gêneros (BAKHTIN, 1952; MARCUSCHI, 2008). Através dos gêneros, reconhecemos nas interações estabelecidas, nossa própria diversidade enunciativa.

Os gêneros são construídos a partir dos discursos anteriores aos nossos sobre determinado **tema**. Nas sequências interacionais, ao retomar a discussão sobre o tema

¹⁰ Trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitesbsk e, depois, em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado). Era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V Pumpianski e os três que vão nos interessar mais de perto neste livro: Mikhail Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev. (FARACO, 2009, p.13)

anteriormente ouvido e debatido, reformulamos o discurso e empregamos no gênero¹¹ escolhido para esse evento o nosso **estilo verbal**. Assim, organizamos a **forma composicional** (*designs, textos, discursos*) desse enunciado com sentenças linguísticas e semioses (palavras, orações, símbolos, imagens, sons) materializadas nos textos (orais/escritos/multimodais). O direcionamento e as escolhas das palavras utilizadas na forma composicional são estabelecidos pela **forma arquitetônica** dos contextos onde nos encontramos durante a interação. Nas localidades, as palavras e imagens são signos cujas interpretações e valorações mudam de acordo com a formação cultural e linguística dos atores enunciativos. (BAKHTIN, 1952-53; MEDVEDEV, 1928; VOLOCHINOV, 1929).

Comumente o entendimento sobre os textos refere-se àqueles escritos nos formatos das tipologias textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Entretanto, Rojo e Barbosa (2015) nos dizem que, na atual sociedade, os textos apresentam formas composicionais cujas inter-relações imagéticas, sonoras, dinâmicas, visuais culminaram na produção de novos *formatos* de texto. Bazerman (2005) esclarece que os textos organizam os gêneros em sua forma linguística (gramática, coerência, coesão, referenciação, visualização, sonoridade, entonação).

Dessa feita, os gêneros discursivos são construções sociológicas abstratas e sua materialidade aparece na produção de textos. Marcuschi (2012) revela que em um mesmo gênero discursivo pode ser organizado por vários tipos textuais. Marcuschi (2008, p.11) também metaforiza em imagens a definição dos gêneros discursivos. Ele diz:

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes.

A Pedagogia dos multiletramentos apresenta uma perspectiva mais ampla para as modalidades de textos utilizados como recursos semióticos de ensino e aprendizagem, chamando-os de multimodais, pois são processos dialógicos que encapsulam diversas semioses em seus escopos. O GNL (1996) apontou para seis formatos, mas Kalantzis e Cope (2012) avançaram para sete, porém como eles reiteram, esses números não são rígidos, podem e devem sempre se expandir. Chamados de processos de significação e criação, ou simplesmente de semioses, eles representam as palavras, símbolos, ambientes,

¹¹ O tema pode ser retomado no mesmo perímetro do gênero presente no discurso anterior ou por meio da seleção de um gênero familiar ao nosso destinatário ou auditório social. Em outras palavras, caso as superstições em torno da borboleta preta tenham sido debatidas por meio de uma conversa informal, na próxima interação sobre o tema, o ator enunciativo pode contar uma piada.

movimentos, ícones, sons e expressão oral que expressam os sentidos sobre a realidade (virtual e analógica) a partir do olhar de cada ator enunciativo.



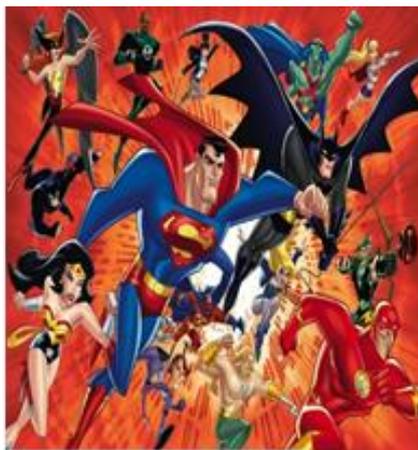
As semioses chegam a nós por meio das interações com outros atores, através da comunicação¹² ou diálogo (oral, visual, gestual, escrito etc), ocorrido quando há reciprocidade entre os envolvidos, quem enuncia e quem se interessa pelo enunciado: “as pessoas só ouvem ou veem o que elas são capazes de ouvir e ver” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 260, tradução livre). Quando as semioses coexistem em um mesmo gênero discursivo e o significam, a materialidade disso é o texto multimodal.

Os textos multimodais, quando chegam, atribuímos às semioses nossas significações e as ressignificamos segundo nossos valores, como evoca Bakhtin (2011, p. 311) sobre a constituição do texto: “É o encontro de dois textos – do pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores”.

Como podemos ver abaixo, no diálogo entre a versão americana e a versão tocantinense dos super-heróis, em que as semioses de uma HQ influenciaram na produção de outra. Na segunda, as semioses representam as pluralidades do estado do Tocantins e ressignificam o próprio conceito de super-herói. A Liga do cerrado, nas identidades, é mais próxima do herói clássico grego e nas semioses como cores das roupas, espaço de reuniões e configuração do grupo se assemelha à liga da justiça. Na liga do cerrado, o herói é aquele que se destaca por seu comportamento social e não pelos superpoderes.

¹² Os pesquisadores consultados chamam de comunicação, nesse trabalho, optamos pela referência postulada pelo Círculo de Bakhtin e utilizamos os termos processos dialógicos, ou simplesmente, diálogo.

FIGURA 1: LIGA DA JUSTIÇA



Fonte: Fox, Gardner, 1960.

FIGURA 2: LIGA DO CERRADO



Fonte: Messias, Gomes e Oliveira, 2011.

Kalantzis e Cope (2008) e Catto (2013) consideram como *Design* um projeto de criação de sentidos em que as ações (*verb*) estendem-se desde o planejamento até a produção final de uma obra semiótica (*noun*), cujas representações são situadas. Bakhtin (2011, p. 319) esclarece: “Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado”.

A pedagogia é considerada pelos pesquisadores do GNL (1996; 2000) como uma metodologia capaz de envolver significativamente o ensino e a aprendizagem na relação professor-estudante. Portanto, a proposta do grupo direciona-se nas duas perspectivas supracitadas cujos objetivos devem afluir para o que Rojo (2012, p.28) traduziu do GNL (1996; 2000; 2006) como “princípios¹³ sobre como encaminhar uma “pedagogia” dos multiletramentos que seriam alcançados por meio de quatro práticas: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada”.

¹³ Vide a seguir o gráfico 3: A pedagogia dos multiletramentos.

2.4 As práticas da pedagogia dos multiletramentos: como ensinar Língua Inglesa com textos multimodais?

Definido o que são os recursos da Pedagogia dos multiletramentos, agora discutiremos como ocorreram os processos cognitivos de significação e ressignificação nos princípios. Buscaremos, com auxílio das mesmas contribuições teóricas (GNL, 1996; KALANTZIS; COPE, 2012; BAKHTIN, 2011; 2014) responder à última questão estabelecida pelos pesquisadores em 1996.

FIGURA 4: CRIADOR DE SENTIDOS



Fonte: Ferreira (2019).

O primeiro princípio traduzido por Rojo (2012) tem relação com os letramentos do estudante, chamado de **usuário funcional**, nele, são mobilizadas as noções de significar, contextualizar, interagir e compreender o texto. Nesse ponto, o entendimento de Soares (1998) sobre alfabetização e letramentos colabora para o entendimento deste princípio. O discurso do professor e suas metodologias de ensino são relevantes para inserir e conduzir os estudantes na familiaridade com os múltiplos letramentos da vida privada e social.

O *design* na Pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996; KALANTZIS; COPE, 2012), também chamados de *designs* disponíveis são recursos de ensino e aprendizagem mediadores do diálogo nas estruturas cognitivas¹⁴ (AUSUBEL, 1968) entre os estudantes e quem produziu o texto contemplado: a compreensão dos significados expressos nas

¹⁴ David Ausubel (1918-2008) foi um médico psiquiatra americano dedicado aos estudos da Psicologia Educacional, sua maior contribuição para área de pesquisas foi o desenvolvimento da teoria da aprendizagem significativa. Para Ausubel (2000), as estruturas cognitivas organizam, mentalmente, as informações através das representações preexistentes sobre o tema estudado. A cognição, nessa perspectiva, relaciona as experiências anteriores com a novas e auxilia o cérebro na ampliação dos conhecimentos (MOREIRA, 2014).

semioses, ou seja, a fase em que o estudante visualiza as escolhas semióticas e percebe como o texto alheio funciona (visão, audição, ação etc), quais são os enunciados transmitidos, que tipo de tecnologias foram utilizadas para sua produção (lápiz, lápis de cor, canetinhas, aplicativos, *softwares* etc). Nos princípios citados por Rojo (2012), o estudante, nessa ação, torna-se um “**criador de sentidos**” (*meaning maker*), pois compreende o gênero, suas significações, sua multimodalidade e os seus recursos tecnológicos.

O estudante também precisa compreender que o texto e suas semioses são projetos multimodais cujos elos dialógicos são ininterruptos. Todo texto é constituído por outro texto, porque seu autor compreende as funcionalidades enunciativas do outro autor, nesse prisma, Bakhtin (2011, p. 316) afirma que: “na compreensão existe duas consciências, dois sujeitos [...] a compreensão é sempre dialógica”. Para Rojo (2012, p. 29), nessa ação o estudante é um “**analista crítico**” pois deve estabelecer as pontes entre o que foi e o que é e em que o texto pode se transformar. Como analista crítico, o estudante avalia a mensagem inserida nas semioses por um viés em que são consideradas: as intencionalidades da mensagem, a discussão social e a posição (política) de quem elaborou o texto contemplado. Após esse momento, ele experimenta o *redesign*, ou seja, “o processo de transformação ou reprodução dos significados” das semioses presentes no texto alheio.

Sobre a questão da reprodução, novamente Bakhtin (2011, p. 311) a elucida ao defini-la em dois sentidos: a “mecânica”, quando se copia, e a “reprodução pelo sujeito”, quando esse retoma a leitura e cria outro texto em continuidade ao tema tratado ou no debate sobre outro tema. Na esfera enunciativa, o texto material pode até ser reproduzido (copiado), entretanto, ele será parte de outro contexto e desempenhará ali outra função (BAKHTIN, 2011).

No *redesign*, o estudante produzirá o seu *design* em Língua Inglesa inspirado no *design* apresentado, como também em outros elos dialógicos. Nosso ator, agora “**transformador**” enunciativo (ROJO 2012, p. 29; BAKHTIN, 2011) deverá criar um novo *design* com seus valores e sua cultura: “Eu devo experimentar a forma como minha relação axiológica com o conteúdo, para prová-la esteticamente: é na forma e pela forma que eu canto, narro, represento, por meio da forma eu expresse meu amor, minha certeza, minha adesão” (BAKHTIN, 2014, p. 32).

Nos contextos de acesso à internet, o diálogo entre os estudantes e seus *designs* pode ser estabelecido através de uma produção colaborativa entre pessoas de diversos

lugares, com suas pluralidades, além do aprendizado das variações linguísticas da Língua Inglesa. Os *designs* devem também materializar o reconhecimento dos saberes situados. Da mesma forma que as semioses alheias chegam a nós, as nossas irão percorrer o caminho inverso.

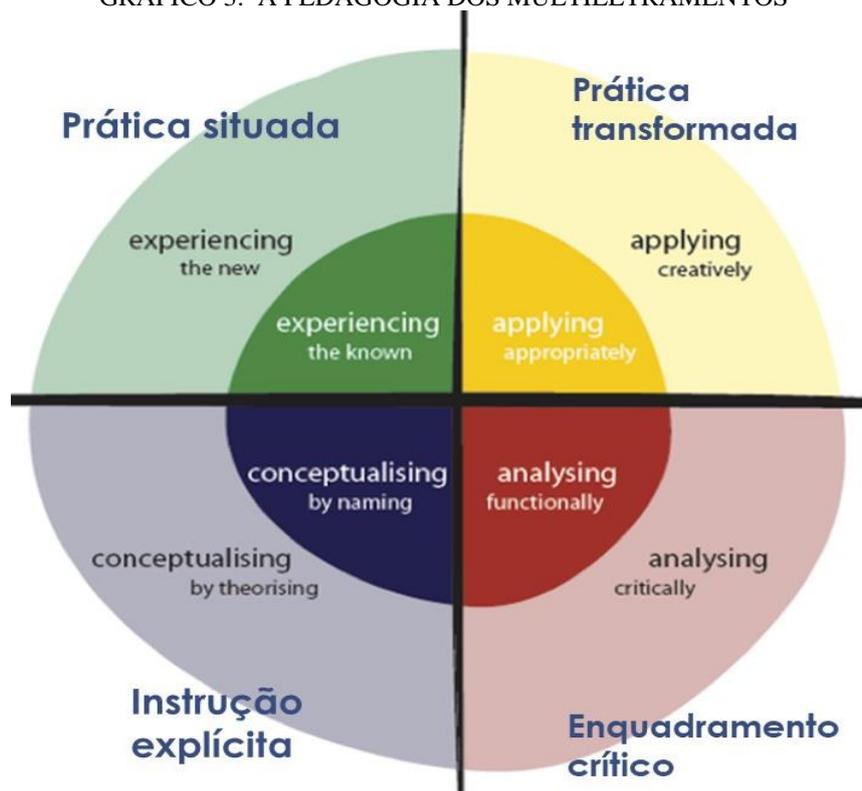
O círculo de Bakhtin também apresenta sua dinâmica para o uso dos recursos dialogicamente. Como os diálogos se movimentam em diversas direções, os gêneros discursivos seguem essa movimentação. Eles mudam de acordo com as necessidades comunicativas de cada comunidade. Na obra “Problemas da poética de Dostoévski”, Bakhtin apresenta gêneros da antiguidade que não anularam os “gêneros velhos”. Ele diz: “Assim ocorreu, por exemplo com a influência do romance, como gênero novo, sobre todas os velhos gêneros literários: na novela, no poema, no drama, na lírica” (BAKHTIN, [1961] 2015, p. 340).

Como podemos notar, o surgimento do gênero romance não suprimiu os demais gêneros que o antecederam. O mesmo ocorreu também com os primeiros *comics books norte-americanos*. Inspirados neles, outros gêneros das HQs foram surgindo, como é o caso dos *cartoons*¹⁵ (esse gênero ficou conhecido assim por ser produzido em cartões e pelo teor das narrativas, que ironiza situações corriqueiras). No interior dos *cartoons*, além das características do gênero *comic book*, percebemos a presença de outros gêneros, como: o discurso filosófico, o diálogo cotidiano, a piada, entre outros. O surgimento dos *cartoons* não acabou com a existência dos gêneros que o compõem, ao contrário, evidenciou ainda mais a presença deles nas suas esferas de circulação e inspirou a criação de outros gêneros. Bakhtin (2011, p. 307) define o texto “subtendido” como “pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos”.

Desse modo, os princípios desenvolvidos pelo GNL, traduzidos por Rojo podem ser resumidamente configurados de acordo com o Ciclo produzido por Kalantzis e Cope (2012)

¹⁵ Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2012/resumos/R30-0750-1.pdf>.

GRÁFICO 3: A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS



Fonte: Adaptado de Kalantzis e Cope, 2012

<https://newlearningonline.com/learning-by-design/pedagogy>

O GNL (1996; 2000) propõe para o desenvolvimento desses princípios, quatro práticas aos professores para o trabalho com a Pedagogia dos multiletramentos nas aulas de línguas: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

2.4.1 Prática situada (*Situated Practice*)

Na prática situada, o professor trabalha com o *Design*, sugerindo a revisão significativa dos fatores linguísticos, culturais e sociais presentes nas semioses. Na leitura, o estudante deverá estabelecer as conexões com outros *designs*, descobrindo novas semioses e atribuindo novos sentidos às suas semioses. Também na prática situada, deve ocorrer as explicações sobre as experiências de outras comunidades. O professor encoraja os estudantes a pesquisar, conhecer, interpretar, compreender e tolerar as

diferenças, tanto entre as comunidades linguísticas como os gêneros discursivos conhecidos e desconhecidos desses jovens.

Na adoção da Pedagogia de multiletramentos em sala de aula deve-se observar que as definições teóricas sobre os gêneros, textos, pluralidades podem resultar em práticas escolásticas quando a prática situada não avança para as outras práticas, e isso não era o objetivo do Círculo de Bakhtin e menos ainda do GNL. O ensino e aprendizagem nessa Pedagogia deve ser pautado na distinção e uso social dos gêneros presentes nos múltiplos diálogos dos atores sociais. Os estudantes devem reconhecer as diferenças entre a fofoca e o noticiário de TV, compreendendo que cada gênero é destinado a alguém (público ou pessoa); serve a uma finalidade social; agrega em si semioses que o compõem como *design* e representa os valores históricos e sociais de quem os produz. Além disso, é de suma importância para a formação de atores sociais emancipados o desenvolvimento das competências escritas e leitoras de diversos gêneros discursivos (contextuais ou universais) (FREIRE, 1996; BAKHTIN, 1952-53).

2.4.2 Instrução explícita (*Overt Instruction*)

Nessa prática, o professor estabelece com os estudantes sua forma de dialogar e explorar a diversidade linguística e semiótica dos *designs* oferecidos para a valoração, explicando a construção das semioses, mediado pelo diálogo entre os gêneros multimodais. Enquanto, o estudante significa e ressignifica, por meio dos seus saberes, as representações diante de si, o professor pode conduzi-lo a outras culturas e localidades utilizando os signos adequados à compreensão de aprendizes e inserindo novos signos para expansão da aprendizagem significativa. Uma importante contribuição para o entendimento da aprendizagem significativa vem de Ausubel (1968), que a conceitua como o percurso cognitivo em que as novas informações se interseccionam com as informações anteriores e produzem novos conhecimentos como subsunções¹⁶.

2.4.3 Enquadramento Crítico (*Critical Framing*)

Como todo processo de ensino é em si uma atitude política, o professor ao adentrar na prática de enquadramento crítico, promove discussões sobre a mensagem por traz das

¹⁶ A palavra *subsunção* é uma forma em Língua Portuguesa de usar a palavra *subsumir*, que significa inseridor, facilitador.

palavras, das semioses e da autoria do *design*, propondo em sala de aula um evento de Letramento Crítico cujos debates sobre os problemas contextuais vivenciados pelos estudantes, em muitos casos, não são percebidos pela comunidade como gargalos para o desenvolvimento humano e social de suas populações.

O Letramento Crítico (LC), na prática em questão, ajudará na compreensão dos sentidos nas semioses, nas entrelinhas, nas polissemias e nas ideologias presentes em cada texto. Jordão (2016, p. 44-45) assim esclarece:

O LC entende a língua como discurso, concebendo-a como uma prática social de construção de sentidos, sentidos que são atribuídos aos textos pelos sujeitos (em coparticipação com suas comunidades interpretativas). Nessa concepção, textos ou quaisquer unidades de sentido, verbais ou não-verbais, são construídos ativamente em ações interpretativas [...] Nesse contato, o leitor mobiliza recursos, ele os constrói nas práticas de letramento com que tem contato, desenvolvidas e modificadas desde a mais tenra idade e ao longo de toda sua vida [...] Desse modo, para o LC, é extremamente importante que os professores se percebam (e percebam seus alunos) enquanto partícipes nesse processo de valoração de saberes e das pessoas com eles identificadas e posicionem-se reflexivamente perante os diversos processos de construção de sentidos que informam a sociedade.

Por meio de lentes finas, o Letramento Crítico deve conduzir, resistentemente, as reflexões em sala de aula através de outros *designs* sobre as problemáticas sociais de cada comunidade. Mesmo utilizando as atividades de letramento escolar, o professor não deve prender-se aos gêneros produzidos para os fins escolares. Gradativamente, utilizará em sala de aula outros letramentos por meio dos textos presentes em redes sociais, jornais, revistas, livros etc.

Destarte, nós, os professores, estaremos oferecendo às crianças e aos jovens a possibilidade de discursivamente exercer a sua cidadania.

Assim, a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às camadas populares a aquisição de conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social. Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, 2017, p. 114)

Duboc (2015, p. 61) diz que o trabalho do professor no enquadramento crítico é semelhante a uma [postura filosófica](#). Por conseguinte, a leitura suscita análises dialógicas dos elementos verbais e extra-verbais dos discursos/textos (BAKHTIN, 1926) como:

- a identificação do “herói”, ou seja, os temas apresentados nesses gêneros;
- a pesquisa em grupos sobre as fontes e origens dessas informações;
- a apresentação da identidade e trajetória do autor;
- a centralização do estudante no tema, questionando se os discursos ali materializados são favoráveis à sua identidade e respeitam às diversidades presentes na comunidade em que esses jovens se encontram;
- a identificação do destinatário desses discursos (a quem isso se dirige?);
- a reflexão sobre as perspectivas excluídas dos temas abordados;
- a análise das tipologias textuais utilizadas para construir tais gêneros;
- a exposição das próprias considerações a respeito do tema;
- a concessão aos estudantes de projetarem suas reflexões discursivamente; e
- a postura democrática diante das considerações distintas às suas.

Com essas e outras questões, o professor afasta de sua prática docente as atividades de interpretação e compreensão dos textos com perguntas objetivas e óbvias, que apenas identificam alguns elementos gramaticais da língua estudada e avança rumo ao uso dialógico da língua, seus sistemas e suas variedades.

Para um melhor aproveitamento dessa prática consideramos ser importante aos professores de Língua Inglesa a adoção do que Duboc (2015) e a BNCC (2017) chamam de “atitude curricular”.

2.4.3.1 Atitude curricular dos professores de Língua Inglesa: a formação de um *designer*?

Os elos dialógicos sobre a formação de professores em nossa discussão sobre o enquadramento crítico são estabelecidos entre as concepções e contribuições dos pesquisadores sobre práticas de multiletramentos, pensadores da Sociologia e da Filosofia da Linguagem. A primeira área representada por [Janks, Jordão e Duboc \(2015\)](#); segunda por [Pierre Bourdieu](#), [Michael Foucault](#), [Louis Althusser](#) e a terceira pelo [Círculo de Bakhtin](#).

Os discursos de Bourdieu, Foucault e do Círculo citados apresentam muitas complexidades. No entanto, buscaremos demonstrá-los a partir de uma perspectiva pragmática. É mister esclarecer que nenhuma citação foi retirada dos textos e contextos

como pretextos para embasar nossas inferências e interpretações, nosso objetivo foi produzir um diálogo teórico.

Como vimos nas seções anteriores, os *designs* (textos) efetivam a língua e demonstram por meio das semioses nossa trajetória histórica, a formação de nossa identidade e a organização de nossas ideologias que, segundo Bourdieu, refere-se à “história incorporada” ou “*habitus*”. As experiências pessoais, segundo Bourdieu (1983), influenciam e direcionam o nosso olhar para o mundo e para as pessoas em nossa volta, fazendo-nos compreender, comparar todas as ações pessoais e sociais a partir de nossos percursos e valores.

Nas sociedades ocidentais influenciadas pelo neoliberalismo, a noção de *habitus* influenciou o desenvolvimento do que Bourdieu (2008) chama de economia das trocas simbólicas (diálogo – interação), em que o discurso em determinado *mercado simbólico* (evento comunicativo) gera o *lucro simbólico* (legitimidade discursiva) para aquele que o produz. Dessa forma, a Economia das trocas simbólicas concede àqueles cujos discursos se aproximam das ideologias do Estado o lucro simbólico ou a clareza da ordem direta.

O discurso que se afasta das imposições torna-se semelhante a palavra de um louco¹⁷ que sofre com a violência simbólica (silenciamento). [Loucos](#) são todos aqueles cujas ações e palavras destoam daquilo aceito pelos aparelhos ideológicos do Estado como a Igreja, a Família, a Escola e a Universidade (ALTHUSSER, 1970), cujo poder exercido sobre nossos corpos e grupos é pautado não no capital financeiro, mas na capacidade de manipulação através do “Biopoder” (FOUCAULT, 1995), quando o autoritarismo é exercido por alguém ou um grupo capaz de segregar ou unir através de conhecimentos desenvolvidos para isso. No biopoder, a legitimidade discursiva em um ator não é estática, ao contrário, movimenta-se conforme os saberes acumulados sobre a posição social alcançada dentro do seu contexto (FOUCAULT, 1995).

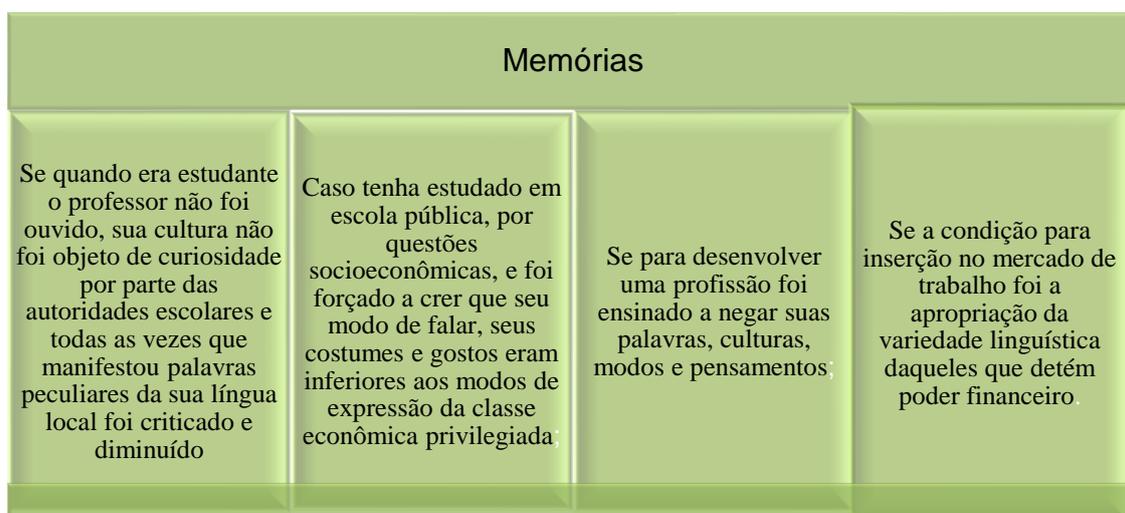
Porquanto, a *Economia das trocas simbólicas* perpassa nossos cotidianos e nos fazem ora com os *lucros simbólicos*, ora vítimas da *violência simbólica*, em uma rotatividade discursiva. Ora o vigia da escola (a quem muitos sequer cumprimentam) é o melhor pregador de sua igreja e persuade os fiéis em um determinado dogma. Ora a babá

¹⁷ A definição da palavra “louco” é inspirada na seguinte citação de Foucault (1987, p. 11): “Existe em nossa sociedade outro princípio de exclusão: não mais interdição, mais uma separação e uma rejeição. Penso na oposição razão e loucura. Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato”.

dos nossos filhos se torna a dona de sua própria casa e gerencia pelo discurso a rotina daqueles que ali vivem. Como vimos, o discurso materializado pela língua, juntamente com os signos ideológicos atribuídos a determinado ator enunciativo, outorga a ele autoridade sobre alguma situação.

Como o ator de nossas discussões é a voz do sul, professor de Língua Inglesa e sua postura pedagógica, o discurso e a imagem desse profissional urge pela legitimidade. De acordo com Kleiman (2001), os professores são profissionais cujos discursos estão desacreditados, injustiçados e silenciados pelas autoridades, pelas condições de trabalho, pelos interesses econômicos e políticos. Tudo isso porque eles devem ser os responsáveis pelo desenvolvimento crítico nos estudantes. Mas o que o professor pode fazer para exercer o *Biopoder* em suas salas de aula e assim obter o *lucro simbólico*? Sugerimos começar pelas memórias, elas devem ser um parâmetro para tomada de decisões rumo à formação de uma atitude curricular para as práticas de multiletramentos.

GRÁFICO 4: MEMÓRIAS¹⁸



Fonte: Elaboração própria.

Após a contemplação do passado para reflexão sobre o presente e o futuro, propomos, baseados no GNL (1996, p. 73), que a atitude curricular dos professores seja semelhante à de um *designer* “de processos em ambientes de aprendizagem, não como

¹⁸ O conceito empregado se relaciona à noção atribuída ao gênero discursivo “memórias” no Projeto “Escrevendo o Futuro: Olimpíadas de Língua Portuguesa” (ALTENFELDER; CLARA, 2019). As memórias consistem em estabelecer um diálogo entre o passado e o presente através das lembranças dos discursos, gestos, imagens e sentimentos em paralelo com as ações atuais, em que pesam ressignificações de situações agradáveis e reflexões sobre momentos difíceis.

chefes que ditam o que os estudantes devem pensar e fazer”, e sim motivando e conduzindo a formação de outros *designers*. Para isso, as competências a serem desenvolvidas são múltiplas e não caberiam nessa discussão, contudo, entre elas, selecionamos duas: a interação dialógica e a resistência (interpretação crítica).

A primeira competência sobre o diálogo (BAKHTIN, [1959/1960] 2011; FREIRE, 1983) trata da legitimidade dos discursos, pois, no diálogo, as pessoas se encontram por diversos motivos. Elas retomam os diálogos anteriores usando as palavras de outrem sobre o tema e assim respondem aos interlocutores reais ou semióticos e ao contexto em que se encontram. Nesse processo, ambos, professor e estudantes, educam-se.

Vimos nas discussões como somos historicamente formados dentro de uma ótica de *mercado de trocas simbólicas* (BOURDIEU, 2008) e, nessa situação, fomos ensinados a atribuir valor a outro ator enunciativo por meio da apreciação e valoração do seu discurso mediante o *biopoder*, que ele exerce no contexto enunciativo. Entretanto, o professor com postura respeitosa ao discurso do estudante e suas heterogeneidades entende o diálogo como “o encontro amoroso dos homens que mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para humanização de todos” (FREIRE, 1983, p. 28). Escutar o discurso do estudante e suas formas de significar perpassa todo conjunto de qualquer projeto educacional sério:

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1996, p. 119).

Por conseguinte, quando ignoramos as vozes presentes nas salas de aulas, elas se tornam fontes de conflitos (FREIRE, 1996). Quando visualizadas e expressadas são, sobretudo, fontes de melhorias para as convivências e aprendizagem em conjunto (JORDÃO, 2016). Bakhtin (1942), Freire (1983; 1996) e Soares (2017) já nos alertaram sobre isso: não há como educar sem dialogar!

O diálogo é uma ação de mão dupla em que a capacidade de ouvir o outro é tão importante quanto a capacidade de dizer ao outro. Quando o professor ouve o estudante, ambos constroem redes de interação mais significativas entre eles. O professor não perde sua autonomia e nem os estudantes são diminuídos, ao contrário, todos aprendem juntos por meio do compartilhamento de suas pluralidades e pela expressão de suas culturas. O

que, conseqüentemente, favorecerá a aceitação de suas identidades. Nesse sentido, o professor deixa as certezas de lado e procura a mediação e o diálogo com todos que o cercam. Assim será possível “construir saberes com seus alunos, aprender com eles ao mesmo tempo em que lhes ensina” (JORDÃO, 2016, 46).

A segunda competência à qual nos referimos é a resistência e está fincada nos sentidos de oposição e aproveitamento diante das oportunidades (brechas) deixadas pelos currículos produzidos a partir das ideologias de determinados grupos sociais. Tais ideologias da realidade estão materializados em documentos, regulamentos e portarias de ensino.

A resistência que defendemos não atribui ao professor o *status de* salvador da pátria, o mártir capaz de suportar todos os problemas da escola com firmeza e resignação. Para Jordão (2016), a resistência refere-se à prática social da leitura reflexiva e da identificação dos sentidos atribuídos aos gêneros que circulam no contexto escolar, no cotidiano local e global. Dentro da escola, o professor compreende a legislação educacional vigente, a matriz curricular, o projeto político pedagógico, as atividades escolares como gêneros cujos textos apresentam as intencionalidades a serviço de uma proposta política e social.

A atitude curricular é uma prática desafiadora, afinal de contas, nas escolas onde muitos professores trabalham, além de salas de aulas lotadas, há, muitas vezes, o desconforto do clima local e os recursos são, aparentemente, escassos. Além disso, o tempo para planejamento e estudo das aulas é curto, em alguns casos, somente oito horas semanais. Conseqüentemente, o que em muitos casos acontece, é a entrega para a coordenação pedagógica dos planos de cursos (anual) e de ensino (mensal) copiados de algum site da internet ou mesmo atualizados dos anos anteriores. Nesses planos de curso e de ensino, a matriz curricular apresentada ainda traz a aprendizagem pautada nos conteúdos, e não, no desenvolvimento de competências como prescreve a BNCC. Sendo que uma parcela considerável dos nossos professores de línguas sequer consegue compreender as legislações educacionais vigentes (KLEIMAN, 2001).

A atitude curricular proposta por Duboc (2015, p.103), inspirada em Foucault (1987) trata do *éthos* e une duas palavras de sentido antagônicos: “atitude” - conceito maleável e identitário, no qual as relações contextuais apontam a direção que o currículo, “à aceção fixa”, deve seguir.

A título de exemplificação, retrataremos as experiências de Mikhail Bakhtin na Escola Ferroviária nº 39, em Saviólovo, e na Escola Básica nº 14 e Kimri, em 1942 e

1945. Nesse manuscrito, o professor russo depara-se com uma matriz curricular de ensino de língua voltada para as formas lexicais e gramaticais: “o conteúdo das aulas de língua materna é a gramática pura.” (BAKHTIN, [1942] 2013, p. 31).

Brait (2016), na apresentação da tradução brasileira do manuscrito de 1942, pondera sobre o grande e insistente gargalo da educação linguística, o ensino das formas da língua por um viés abstrato. Para a autora, mesmo diante dessa problematização, Bakhtin considerou a questão dialógica como centro da aprendizagem da gramática. A prescrição da matriz curricular não imobilizou sua prática docente no ensino puramente formal da língua. Ao contrário, a partir de tal desafio, o professor russo decidiu ensinar estilística e orações subordinadas assumindo uma postura enunciativa com textos de [Púchkin](#) e [Gógol](#).

Abaixo, vemos o início dos diálogos de Bakhtin com seus estudantes:

Fazemos a seguinte pergunta aos alunos: qual é a diferença entre a oração com conjunção criada por nós e a oração sem conjunção de Púchkin? Sem grandes dificuldades obtemos a resposta de que nossa reformulação foi perdida a expressividade emocional da frase de Púchkin e que na variante reformulada a oração ficou mais fria, seca e lógica. (grifos nossos) (BAKHTIN, 1942, p. 31).

Nesse manuscrito, Bakhtin levou para à sala de aula textos literários amplamente conhecidos na Rússia para destacar o papel do estilo verbal de cada autor na escolha das construções sintáticas.

- 1) *Triste estou: o amigo comigo não está. (Puchkin)*
- 2) *Ele começou a rir – todos gargalham. (Púchkin)*
- 3) *Acordei: cinco estações tinham ficado para trás. (Gógol)*

Diante dos três exemplos, os estudantes deveriam acrescentar nas enunciações as conjunções adequadas ao período composto. Na primeira enunciação de Púchkin, os estudantes reformularam e, em um dos exemplos, o texto ficou assim: *Triste estou, porque o amigo comigo não está.* Após a reescrita, os jovens leram em voz alta; perceberam na construção marcada pelo uso das conjunções a perda da expressividade e concluíram “que a omissão ou a recolocação da conjunção não é um procedimento simplesmente mecânico: ela determina a ordem das palavras na oração e, por conseguinte, as ênfases dadas às palavras” (BAKHTIN, 1942, p. 24). Assim, juntos, professor e estudantes entenderam a gramática russa a partir da expressão estilística do autor.

Portanto, a escolha da forma sintática deve ser, preferencialmente, adequada ao estilo verbal daquele que escreve. O foco apenas na análise formal da escrita do outro, não permite ao leitor o desenvolvimento da sua competência autoral e muito menos o sentido das aulas de gramática.

A mudança da forma sintática resultou também em uma melhora geral do estilo dos alunos, que se tornou mais vivo, metafórico e expressivo, e o principal começou a revelar-se nele a individualidade do autor, ou seja, passou a soar a sua própria entonação. [...]. Do mesmo modo que as análises estritamente gramaticais podem ser tediosas, os estudos e exercícios de estilística podem ser apaixonantes. Mais do que isso, ao serem realizadas corretamente, essas análises explicam a gramática para os alunos: ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles. (BAKHTIN, 1942, p. 40)

Com os textos dos dois autores, os estudantes fizeram as comparações e descobriram como poderiam atribuir a seus próximos textos um pouco mais de emoção.

Os eventos narrados acima ocorreram em meados da década de 40, mas é possível observar na postura do professor Bakhtin traços daquilo que hoje compreendemos como atitude curricular. Primeiro, o relato no manuscrito mostra como os estudantes dessas escolas não compreendiam o estudo de línguas, o professor descobriu esse problema por meio do diálogo com esses jovens.

Os ditados e as conversas posteriores com os alunos convenceram-me de que, ao encontrar o período composto sem conjunção em um texto alheio pronto, os alunos o entendiam bem, lembravam das regras e quase não erravam a pontuação. Porém, ao mesmo tempo eles não sabiam em absoluto utilizar essa forma em seus próprios textos, não sabiam utilizá-la de modo criativo (BAKHTIN, 2013, p. 29)

Na sequência, é possível ver a resistência de Bakhtin em não querer ceder à uma matriz curricular totalmente gramatical. Bakhtin entendia que a aprendizagem da língua e de suas normas precisava ter sentido: “Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística” (BAKHTIN, 2013, p. 24-25).

Por fim, criativamente e com poucos recursos pedagógicos, Bakhtin reformulou o ensino das formas gramaticais por meio da inter-relação com as questões estilísticas. No manuscrito, Bakhtin não somente propõe a leitura dos textos em voz alta, como pede a dramatização por gestos e entonações (p.30). A proposta foi preponderante para as descobertas dos seus estudantes sobre o uso da sintaxe no idioma russo e da forma de

avaliar do professor: “Depois, junto com os alunos, analisaremos os resultados de todo o trabalho estilístico que foi feito” (p. 39).

Para Duboc (2015, p.109), uma “atitude curricular nas brechas é, então entendida como uma prática transformada”.

2.4.4 Prática transformada (*Transformed Practice*)

Como vivemos em uma sociedade [híbrida](#), dinâmica e complexa, as receitas didáticas de metodologias para trabalhar os “conteúdos” não são aplicáveis em todas as salas de aula. Cada espaço educacional é único, assim como cada estudante e cada objetivo de ensino. Acreditamos na capacidade dos nossos professores de esquecerem das atividades de educação artística que lhes foram proporcionadas na infância, em que os desenhos chegavam prontos para receber as cores. Os profissionais da hipermodernidade devido suas próprias complexidades não deveriam seguir receitas e desenhos prontos, eles podem criar e recriar seus *redesigns* segundo as próprias percepções, peculiaridades e necessidade discursivas.

Os professores de línguas, e no caso especial, os de Língua Inglesa, precisam compreender as práticas dos multiletramentos e procurar aplicá-las em sua postura docente. Os discursos de Rojo e Moura (2012, p.13), Rojo (2009) e Rojo e Barbosa (2015) sintetizam o trabalho com as “multiplicidades” claramente identificada na sala de aula devido à pluralidade de contextos ali representados pelos estudantes e professores, cujas representações cognitivas sobre as experiências se efetivam na prática de produzir textos semióticos que retratam as diversidades e suscitam debates e reflexões sobre questões sociais.

(...) 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. 08)

O *redesign* dos gêneros discursivos para a prática de ensino de Língua Inglesa deve ser feito após um trabalho pautado em uma troca de bens simbólicos em que o lucro esteja na legitimidade do discurso dos estudantes (BOURDIEU, 2008).

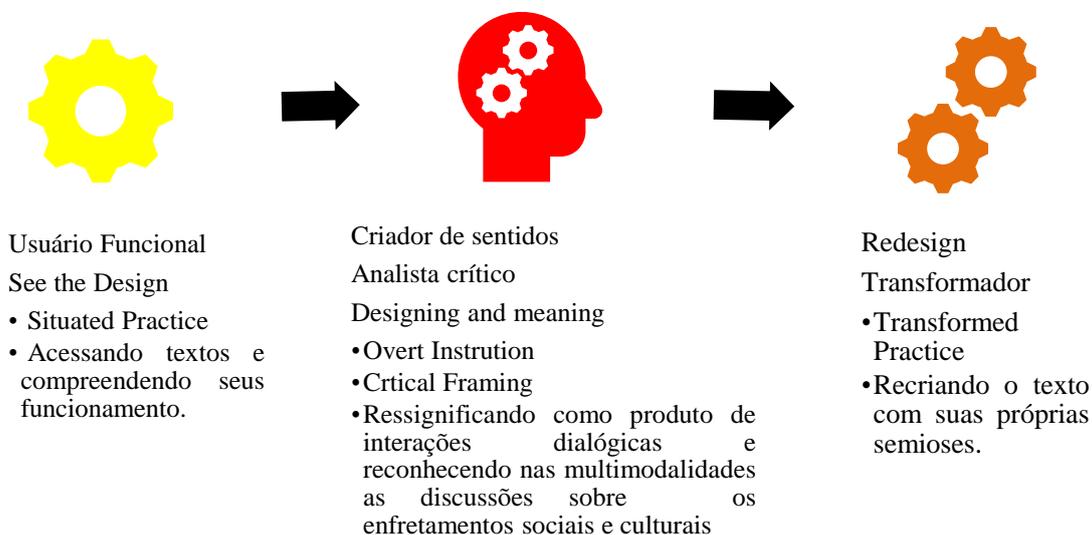
Quando colocados na posição de enunciar para gerar ações, os estudantes ofertarão aos seus professores pistas das melhores estratégias para sua própria aprendizagem. Assim, o professor de línguas envolve os estudantes em redes de interação

em que além da interpretação dos textos, há a produção de outros gêneros e também a ressignificação sobre a cidadania, a política e a legitimação de seus contextos.

A prática transformada em atividades colaborativas mediadas pela WEB oportuniza aos estudantes a expansão de reflexões sobre os problemas de outras localidades e, conseqüentemente, devem modificar os subentendidos e pressuposições, que em alguns casos, são frutos de pensamentos preconceituosos, sobre o cotidiano e o comportamento de outra comunidade.

Por conseguinte, a pedagogia dos multiletramentos, atualmente como implicação obrigatória na sala de aula de Língua Inglesa do Ensino Fundamental no Brasil (BNCC, 2017), atrela a aprendizagem à conscientização política e social dos estudantes. Espera-se que o professor seja resistente às intempéries educacionais e consiga desenvolver atitudes significativas de ensino e aprendizagem por meio das práticas supracitadas e assim reacendem a esperança na *utopia* (FREIRE, 1987), sentimento preponderante na luta pela autonomia e transformação social.

GRÁFICO 5: A INTEGRAÇÃO ENTRE O *DESIGN*, PRINCÍPIOS E AS PRÁTICAS DOS MULTILETRAMENTOS



Fonte: Criação da pesquisadora inspirada em Kalantzis e Cope (2012) – *Our redesign*.

No trecho abaixo, retirado do poema “O guardador de rebanhos”, de Alberto Caeiro (PESSOA, [1946] 2005, p. 27) é possível desenhar um paralelismo com as perguntas motivadoras (Por quê?, o quê?, como?), do GNL (1996), quando apresentou a Pedagogia (ensino e aprendizagem) dos multiletramentos.

VII

Da minha aldeia vejo o quanto da terra se pode ver do Universo...
 Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
 Porque eu sou do tamanho do que vejo e não do tamanho de minha altura...

O mundo passou por tantas mudanças e a pedagogia do ensino de Língua Inglesa não poderia manter-se estática. A visibilidade proporcionada pela globalização das múltiplas culturas, Línguas Inglesas e modos de comportamento diminuiu as distâncias, o fluxo de informações ressignificou as semioses de acordo com os sentidos locais e direcionou o olhar das pessoas em suas aldeias para outras aldeias, favorecendo o acesso à informação e, conseqüentemente, o desenvolvimento de outros conhecimentos por meio da recriação de textos. Sim, a Pedagogia significativa nos torna cada dia maiores.

A contribuição dos multiletramentos foi tamanha que, no caso do Brasil, infere-se a sua influência na escrita da nova matriz curricular para a educação básica: a BNCC.

Na seqüência, trataremos da caracterização dos objetos de investigação, os blogs de estágio supervisionado. As considerações do paradigma da complexidade (MORIN, 2015) junto aos postulados do Círculo de Bakhtin e como as conclusões de Rojo e Melo (2017) fundamentam nossas análises.

2.5 Blogs: uma definição complexa

A discussão sobre os gêneros discursivos apoiada nos postulados do Círculo de Bakhtin, mesmo materializada na primeira metade do século XX, em que o mundo ainda não vivenciava as possibilidades interativas da web, consegue clarear as caracterizações sobre o blog e outros suportes de interação como Facebook, Instagram, WhatsApp etc. Portanto, assim como o Círculo (1926; 1929) criticou os formalistas russos pela incapacidade de repensar suas considerações “sobre aspectos extralinguísticos que permeiam e constituem os textos/enunciados, sejam estes cotidianos ou mais sofisticados” (ROJO; MELO, 2018), a solicitação imposta nesse momento histórico também é pautada em compreender o blog a partir de um pensamento mais complexo.

Para isso, além das contribuições do Círculo, encontramos em Morin (2015) o diálogo necessário para a definição sobre o blog. Contudo, como o blog é um objeto cuja efetivação está na internet, em que as configurações mudam, transmutam ou inovam, não pretendemos estabelecer uma definição fechada sobre o tema. Mesmo forjados

academicamente a compreender o mundo e as relações por um pensamento estrutural, simplificador e segmentado, o esforço empregado aqui é uma tentativa de reestruturar nossa visão sobre a produção do conhecimento no formato dos blogs.

Morin (2015), no livro *Introdução ao pensamento complexo* apresenta alguns princípios para pensar a ciência através da complexidade, em que a desordem é o caminho para encontrar as respostas sobre nossos questionamentos.

Assim, os gêneros discursivos como relatórios, diários de campo, fichas de acompanhamento, documentos, gráficos, imagens fotográficas, HQs, entre outros, quando conceituados a partir de uma teoria linguística, provocam a sensação de alívio em seus investigadores. Afinal, nessas situações, o conceito atende os limites do objeto e de sua forma, permitindo uma descrição mais tranquila. Entretanto, o que dizer quando a estrutura rui? Quando não é possível visualizar uma base fixa? No caso do Facebook, Instagram, Twitter e Blogger, como definir formas que se modificam a cada nova atualização?

Para Morin (2015, p.19), o pensamento disjuntivo nos fez dominadores por meio da ilusão baseada na posse dos nossos objetos de investigação, sejam eles materiais ou subjetivos (*esse tema eu domino*). Para ele, “não há mais solo firme”, a complexidade nos convida ao diálogo com os artefatos e à negociação de conceituações. Em outras palavras, as considerações sobre o objeto de investigação, blogs de estágio supervisionado, expostas nesse espaço temporal não estão fechadas. Até mesmo porque o próprio blog se assemelha ao que Morin (2015, p. 20) chama de “sistemas abertos” em que a desordem conduz a fluxos e refluxos contínuos estabelecidos pelas atualizações temporárias exigidas tanto pelas plataformas como por nosso próprio comportamento ao modificar os *layouts*.

Nesse sentido, Rojo e Melo (2017, p. 1277), ancoradas nas postulações do Círculo de Bakhtin, apresentam o entendimento das plataformas Facebook, Twitter e Blogger como formas arquitetônicas vazadas, cuja compreensão requer um olhar exotópico, ou seja, o afastamento desses objetos para “contemplá-lo por inteiro”.

O resultado desse distanciamento foi descrito no manuscrito de 1923/1924 do Círculo de Bakhtin, ao declarar: “na forma eu encontro a mim mesmo”. Nela, é possível ao autor visualizar sua própria pessoa e também as esferas de comunicação social que o cercam, assim como a relação presente entre o conteúdo e os valores predominantes nesse espaço temporal: “[...] todos os momentos da obra, nos quais podemos sentir a nossa

presença, a nossa atividade relacionada axiologicamente com o conteúdo [...]” (BAKHTIN [1924], 2014, p.58-59).

Nesse exercício de contemplação sobre a forma, o Círculo aponta para duas direções: a primeira relacionada ao contexto ideológico, aos valores e sentidos pertinentes nos espaço-temporais em que o objeto foi produzido. No caso dos blogs, o espaço da web possibilita o *remix* e o *mashup* dos gêneros discursivos no seu interior, caracterizados por Araújo (2016), como processo de reelaboração dos gêneros. No *remix*, o gênero é produzido pelo ator enunciativo a partir dos sentidos materiais e valorativos atribuídos ao tema dentro da forma. Como é o caso do gênero discursivo Relatório, produzido por Araújo (2018).

Araújo (2018), na postagem, relatava as atividades do componente curricular de Práticas de ensino I e, para organizar os sentidos de seu enunciado, inseriu no *corpus* do gênero relatório, o vídeo educativo sobre a utilização dos blogs. Assim, ele hibridizou o gênero com as possibilidades oferecidas pela forma.

IMAGEM 1: PRINT BLOG “AVENTURAS DE UM ESTAGIÁRIO”



Fonte: Araújo, postado em 19 de maio de 2018.

O *mashups* segundo Araújo (2016, p. 59) são os “remixes de natureza híbrida mais acentuada. Assim a considerável liberdade criadora [...] a manipulação de gêneros se faz presente, e seu exercício pode levar à produção de possíveis novos gêneros [...]”. Como foi na produção na criação dos gêneros discursivos memes.

A segunda direção tratada é a composicional. Nela, são materializados os conteúdos. Desse modo, o ator enunciativo inspirado pela forma arquitetônica, seleciona as palavras, as entonações, as pontuações e as multissemioses adequadas para descrever sua obra, lançando mão dos tipos de textos adequados ao evento e à compreensão dos destinatários. Assim, a forma composicional é determinada pela arquitetônica (BAHKTIN, 1926; ROJO; MELO, 2018).

No caso dos blogs de estágio supervisionado, a forma arquitetônica encontra-se aberta ou vazada, como afirmam Rojo e Melo (2018). Neles, foram inseridos gêneros discursivos que demonstram os letramentos e axiologias do professor e da professora em formação inicial. Os letramentos são:

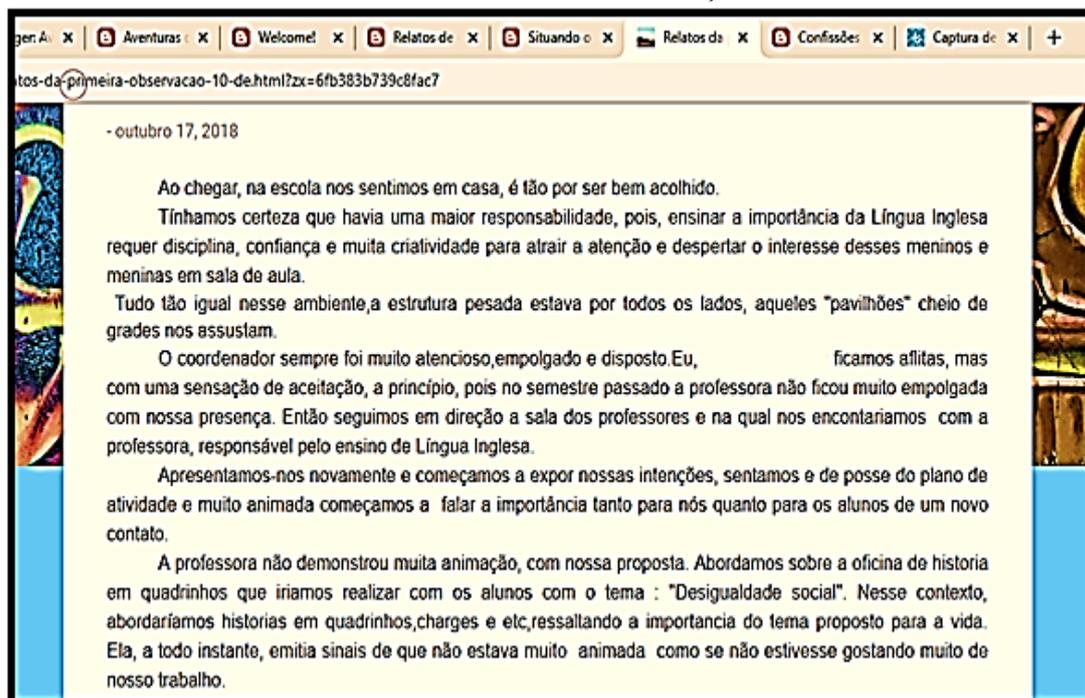
- **Digital** por meio do acesso à web e à compreensão de como funciona os recursos do blog.

As orientações de Capuchinho (2018) trataram também da interação com outras formas arquitetônicas como o Edmodo e o YouTube para a produção e retroalimentação do blog.

- **Acadêmico e docente na atitude curricular.**

Analisemos os relatos sobre as atividades e vivências do estágio supervisionado.

IMAGEM 2 : PRINT BLOG AS “OBSERVAÇÕES DA RAY”



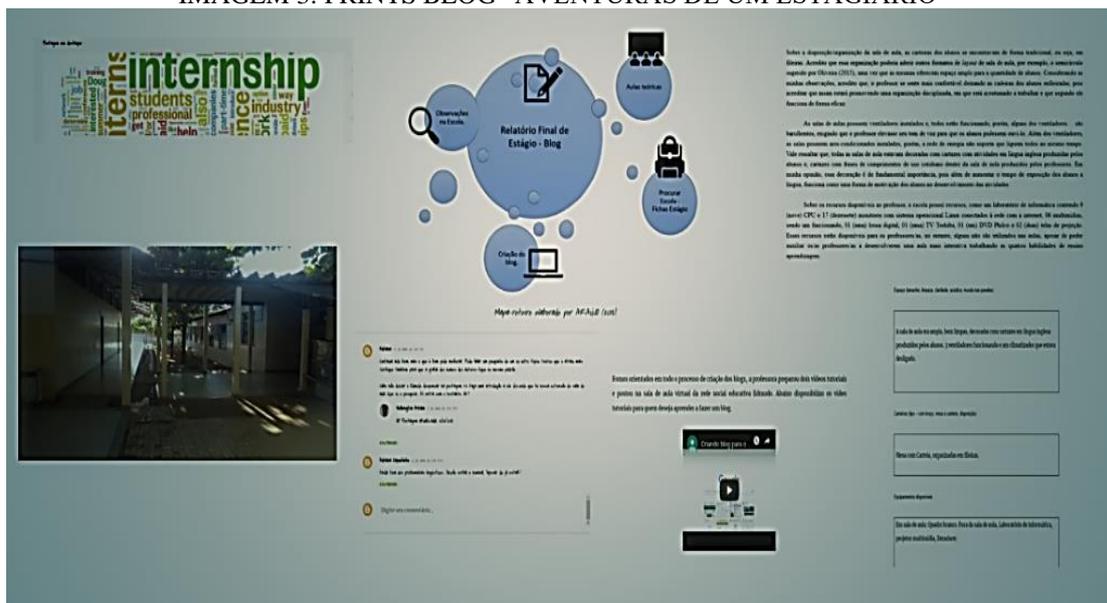
Fonte: Almeida, postado em 17 de outubro de 2018.

Nos três parágrafos iniciais, Almeida (2018) descreve os sentimentos que antecederam a entrada em sala de aula: o acolhimento, a responsabilidade e a apreensão. O primeiro sentimento, referente ao contato com a escola, o segundo com relação ao ensino de Língua Inglesa e os valores pertinentes ao trabalho docente e o terceiro relacionado, possivelmente, a outro diálogo sobre a estrutura da escola, já que, para defini-la, ela utilizou uma palavra entre aspas, que remete à voz de outro não identificado na postagem. Esse diálogo, provavelmente, a fez ter uma sensação de insegurança no ambiente escolar.

Nesse relato, são demonstrados na escrita os sentidos atribuídos aos letramentos supracitados. No diálogo com o coordenador, Almeida (2018) apresenta uma identidade acadêmica quando percebe a aceitação de sua atividade de estágio nessa escola. No evento com a professora, sua posição social é docente, pois demonstra, através dos documentos, quais as ações serão desenvolvidas com os estudantes. Ao apresentar sua proposta de trabalho para a professora, baseada no tema selecionado - a desigualdade social, sua atitude curricular emerge, justificada na Pedagogia dos multiletramentos, na qual a produção de designs em Língua Inglesa retratará a diversidade social dos estudantes, possibilitando discussões tanto linguísticas como sociais.

Desse modo, a forma arquitetônica vazada do blog admite a inserção de diversos gêneros discursivos em que os múltiplos letramentos dos professores em formação inicial são demonstrados. Abaixo, seguem os diversos gêneros discursivos ou postagens (cartazes, fotografias, gráficos, comentários, vídeos, relatórios, tabelas) inseridos por Araújo (2018) no blog “Aventuras de um estagiário” e a materialidade dentro da forma, sem preenchê-la totalmente.

IMAGEM 3: PRINTS BLOG “AVENTURAS DE UM ESTAGIÁRIO”



Fonte: Registro da pesquisadora.

A flexibilidade dessas formas é tamanha que Araújo (2016, p. 53) admitiu o equívoco de outras publicações (2003; 2006) quando definiu a WEB como uma esfera de comunicação ao perceber a capacidade de coexistência, nesse ambiente, de inúmeras esferas de interação:

[...] Portanto não os considero como esferas de comunicação humana -, já que eles adaptam muitas esferas em suas atividades rotineiras (publicitária, cotidiana, jornalística, pedagógica, jurídica etc) [...] não apenas abrigam os discursos e os gêneros, mas provocam neles alterações decorrentes de apropriações sociais da tecnologia pelo indivíduo.

Os blogs investigados, no momento da coleta de dados, apresentavam a esfera ideológica de comunicação acadêmica. O que não impede a modificação e a transição para outras esferas de comunicação. As possibilidades de hibridização (*remix* ou *mashups*), as configurações e as reconfigurações são inúmeras, cabendo apenas ao administrador ou administradores desenvolver os letramentos necessários para assim fazê-lo e seguir influenciados pelas axiologias da WEB em que as paredes, as estradas e os caminhos não estão definidos, tudo está aberto. A produção desse material tinha como objetivo, além da função reflexiva suscitada pela escrita (BAZERMAN, 2015), servir como memoriais da formação docente dos acadêmicos.

3 OS DOCUMENTOS FALAM? O QUE DIZEM SOBRE TEXTOS, CONTEXTOS E ATORES ENUNCIATIVOS? – METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 Panorama da metodologia de pesquisa

Nesse trabalho, propomo-nos a analisar a escrita dos blogs produzidos nos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura I e II da Universidade Federal do Tocantins/Câmpus Porto Nacional em comparação com os gêneros discursivos documentais que tratam da educação brasileira em línguas estrangeiras no Ensino Fundamental. O foco das análises dos relatos de observação estará direcionado aos sentidos presentes na escrita das postagens das ações observadas em sala de aula e como as professoras em formação inicial rememoraram e refletiram sobre as epistemologias e legislações estudadas na academia. Nas análises dos relatos do segundo componente curricular, enfocaremos a descrição das ações docentes desenvolvidas pelas professoras em formação inicial em Língua Inglesa durante as oficinas de HQs com ênfase nas práticas de multiletramentos cujos aportes fundamentam a nova legislação curricular brasileira: a BNCC – componente curricular Língua Inglesa.

Nosso arcabouço teórico-metodológico está situado no âmbito transdisciplinar da Linguística Aplicada (LA), campo do conhecimento que investiga o uso da linguagem nas mais diversas situações sociais de comunicação humana. Como a LA tem o caráter transdisciplinar, tomamos a seguinte direção para as análises dos nossos objetos de investigação: os estudos dos multiletramentos e dos letramentos acadêmicos e docente, a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin sobre os textos, a linguística textual, questões sobre a formação inicial de professores e a legislação brasileira sobre o ensino de línguas e suas influências na formação de professores.

Partimos do pressuposto que os blogs sobre estágio supervisionado são textos acadêmicos cujas finalidades atendem apenas às questões burocráticas e a sua escrita não fornece nenhum dado colaborativo para a formação do professor.

A investigação tem abordagem qualitativa fundamentada em três paradigmas sociais: o paradigma do conflito (Karl Marx), o pensamento abissal (Boaventura Sousa Santos) e Paradigma da Complexidade (Edgar Morin).

A natureza da pesquisa é documental, cujos dados foram analisados através de três procedimentos: a conceituação sobre análise documental; a relação entre o conceito de

documento explicitado e os objetos de investigação e categorias de análise dos dados presentes na produção escrita dos blogs.

Por meio dessas escolhas metodológicas, nosso objetivo é apresentar as contribuições da escrita dos blogs nos componentes curriculares de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura I e II como avaliação da identidade profissional dos futuros professores formados pela Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Porto Nacional.

3.2 A pesquisa e seus paradigmas: dos fragmentos à complexidade e às zonas abissais

A pesquisa na modernidade foi bastante influenciada pelo modelo do pensamento cartesiano de René Descartes. O pensamento positivista defendido por Descartes não ignorava a existência das demais ciências, porém advertia para a incerteza dessas áreas de conhecimento e, em consequência disso, a impossibilidade que elas traziam de uma comprovação científica pura (DESCARTES, 2012). Ao contrário das ciências exatas que, segundo o pensador, tratavam de coisas simples e certas. De acordo com ele:

É por isso que, talvez, não concluamos mal a partir disso se dissermos que a física, a astronomia, a medicina e todas as ciências que dependem da consideração das coisas compostas são muito duvidosas e incertas; mas a aritmética, a geometria e as outras ciências dessa natureza, que só tratam de coisas simplíssimas e generalíssimas, sem se preocupar muito se elas estão ou não na natureza, contém algo de certo e indubitável pois, desperto ou adormecido, dois e três juntos sempre formarão o número cinco, e o quadrado jamais terá mais de quatro lados; e não parece possível que verdades tão claras e tão patentes possam ser suspeitas de falsidade ou incerteza. (DESCARTES [1596-1650] 2012, p. 79).

A demonstração da pesquisa científica pelos pressupostos de Descartes ignorava as situações sociais e foi considerado na Modernidade o paradigma de pensamento vigente da época. Nesse período, o mundo moderno compreendia a ciência como solucionadora das questões sociais e humanas, e a rapidez na evolução científica contribuiria para o desenvolvimento da sociedade.

Porém, a mesma rapidez para apresentar resultados palpáveis às pessoas também trouxe questionamentos sobre as exclusões feitas pela ciência. O que despertou críticas à maneira de fazer científico, pois a “verdade científica una e única” era a responsável pela seleção dos temas relevantes à própria ciência.

Para Demo (2012, p. 8), o pensamento lógico-experimental influenciou também a maneira de compreender as ciências naturais, afinal, o racionalismo havia alicerçado no

âmbito das pesquisas científicas apenas um método: *o analítico*. Ou seja, para compreender um objeto seria necessário, o decompor em partes menores até chegar ao seu cerne. Demo (2012, p. 9) diz ainda que “Estabeleceu-se a expectativa analítica de que a realidade seria um todo estruturado e permanente, formalizável matematicamente, linear e definitivo, sendo a soma das suas partes”.

Por conseguinte, as diferenças, as dinâmicas, a parte não quantificável, acabavam excluídas do interesse científico. Os interesses da ciência estavam voltados para a ascensão do capitalismo, por isso o apego aos números e ao rentável.

Nessa busca incessante pelo progresso científico, surge a Sociologia, não como um estudo da sociedade, mas como o objetivo de torná-la mais padronizada e ordenada. Segundo Costa (1997), para Auguste Comte, a Sociologia ajudaria os homens na aceitação da ordem social, o famoso *ordem e progresso*. Em outras palavras, os avanços econômicos somente ocorreriam em uma sociedade organizada a partir de cidadãos fiéis às diretrizes do capital.

FIGURA 5: ORDEM E PROGRESSO



Fonte: [Os gêmeos](#) (2015).

Na mesma perspectiva de Comte, também influenciado pelas teorias evolucionistas das ciências naturais, Emile Durkheim compreendia a sociedade como um organismo de seres vivos interligados com propósitos de manter a sua própria sobrevivência e equilíbrio. De acordo com Durkheim (2011), o equilíbrio social era semelhante em todas as sociedades e estava fundamentado nos fatos sociais. Esses fatos sociais eram entendidos como o conjunto de regras e condutas coletivas orientadoras da vida em sociedade. Para ele, as três características dos fatos sociais eram: *a exterioridade*, *a coercitividade* e *a generalidade*. Entenda-se por exterioridade as normas de conduta criadas não individualmente, mas por uma coletividade. Quando o sujeito toma consciência dessas normas passa a ser coagido a cumpri-las, influenciado pela generalidade, ou seja, as normas são universais, podem ser percebidas em todos os lugares e, em regra, são cumpridas pela maior parte da sociedade.

Em contraposição ao paradigma positivista de Comte e Durkheim, Karl Marx propõe o **paradigma do conflito**. Influenciado pela dialética em Hegel, Marx (1986) encontra-se entre os pensadores desse paradigma por considerar a simetria, a ordem estabelecida e as normas, passíveis de controvérsias. Afinal, o capitalismo implantou na sociedade problemas sociais graves.

No contexto de reflexões de Marx, os trabalhadores eram as [variáveis excludentes](#) em nome do “progresso social”. Não se pensava nas condições de trabalho e vivência dessas pessoas. A única coisa em mente era a ordem e o progresso das indústrias e do capital financeiro dos grandes industriários.

As críticas tecidas por Marx e seus seguidores terminaram por influenciar o desenvolvimento de pesquisas científicas, em que as variações identificadas nas classes sociais (trabalhadores e patrões) tornaram-se objeto de questionamentos. Entretanto, o contexto da época não permitia à academia o desenvolvimento de metodologias capazes de estudar os fenômenos sociais, uma vez que as muitas variações sociais não “entram” em tubos de ensaio ou em fórmulas matemáticas.

Pelo fato de serem extremamente mecanicistas, as pesquisas sociais nas universidades também adotaram o mesmo modelo científico analítico do todo para as partes (DEMO, 2012; MORIN, 2000), modelo esse até hoje encontrado em muitos programas de pesquisa. O pesquisador, nesse modelo, obedece a uma sequência de delimitação do campo de pesquisa, seleção do objeto, a categorização dos dados, as análises e os resultados. Além disso, os saberes produzidos são muitas vezes fundamentados em teorias que se pretende comprovar. O que ocasionalmente pode levar o pesquisador ao erro e à ilusão sobre o objeto/ator estudado e a produção de conhecimento equivocado. Sobre isso, Morin (2000, p. 21) diz:

O desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Entretanto, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro. Além disso, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos.

Como vimos acima, as contribuições de Marx foram importantes no sentido de colaborar na visibilidade das variações excludentes do positivismo em nome do capital. Seus postulados foram a mola propulsora dos demais pensadores que o sucederam e ainda inspiram pesquisadores e pensadores atuais sobre a vergonhosa divisão de classes ainda preponderante na maioria das sociedades.

Na sequência, as discussões sobre as mudanças sociais apresentam outros argumentos. Entre eles, destacamos as contribuições de Edgar Morin e o **paradigma da complexidade**.

De acordo com Morin (2015), vivemos em um sistema complexo e incerto, em que o homem e sua jornada neste planeta necessitam ser analisados não pela singularidade, como quis Comte e Durkeim, mas pela multiplicidade de facetas: a biologia, a cultura, a interação, as ideologias e o processo contínuo de desordem e ordem.

Em contraposição também a Descartes, que acreditava na disjunção e na separação das ciências, Morin traz considerações sobre a complexidade da sociedade em que o todo não elimina as partes e nem as partes suprimem o todo. Para Morin, a complexidade não separa as ciências de acordo com a importância, ao contrário, todas as pesquisas mesmo isoladas contribuem para o desenvolvimento do conhecimento sobre determinado objeto ou ator.

Ampliando a contribuição de Morin e o paradigma da complexidade, todavia com viés mais humanístico, encontramos em Boaventura Sousa Santos e no **Paradigma abissal moderno** as consequências das segregações originadas do pensamento de disjunção. Para Santos (2009), a ideia de separação presente na modernidade gerou as linhas abissais. Em termos de oceanografia, Santos define como separação abissal, a divisão estabelecida nas grandes navegações com o Tratado de Tordesilhas, após a divisão entre o reino (Velho Mundo), localizado ao norte da linha do equador e suas colônias localizadas ao sul. Da parte superior das linhas abissais estão os visíveis (o reino) e do outro lado os invisíveis (a colônia). Considerados visíveis aqueles cujos discursos são legitimados, e invisíveis os que sequer são ouvidos. Sendo a visibilidade dos primeiros sustentada pela invisibilidade dos segundos.

Ampliando as considerações de Santos, a atual sociedade quando se depara com os invisíveis os considera como **peixes ogros**, “monstruosos”, “aparência estranha”, “terríveis”, “insignificantes”. Para Santos (1997), as linhas abissais ocuparam nossos pensamentos e direcionam o olhar e as avaliações sobre determinados grupos e pessoas. Olhamos um país do

FIGURA 6: PEIXE OGRO



Fonte: obviousmag.org/archives.

norte e não enxergamos em um país do sul; cumprimentamos o reitor da Universidade e esquecemos de desejar um “bom dia” ao faxineiro. Os tais “monstros abissais” vivem nos nossos espaços e ainda permanecem invisíveis e mudos a muitos de nós.

Assim, da soma das ideias do racionalismo de disjunção com o pensamento abissal sobre os invisíveis, juntamente ao capitalismo devorador, temos, em linhas gerais, a narração das histórias dos “vencedores contadas por eles próprios” (SANTOS, 1997, p.14). Destarte, esquecemos ou ignoramos as vozes do sul, ou seja, as vozes das pessoas que vivem na parte baixa da linha abissal social e estão invisibilizadas, sem condições mínimas de sobrevivência, exploradas, desvalorizadas, massacradas devido a sua raça, sua classe social, seu gênero, sua orientação sexual e até mesmo a sua [profissão](#) como visualizado nas imagens da reportagem “A Batalha do Centro Cívico” do Jornal Gazeta do Povo em alusão ao dia 29 de Abril de 2015.

GRÁFICO 6: A BATALHA DO CENTRO CÍVICO



Fonte: Jornal Gazeta do Povo, 2015. (Foto 1: Alexandre, 2015; Foto 2: Castellano, 2015; Foto 3: Castellano, 2015; Foto 4: Covellho, 2015.)

A ferida não vai cicatrizar nunca. Não tem remédio, não tem tempo que cure. Eu, pelo menos, vou sempre lembrar deste dia. Vou lembrar quem foram os algozes, mesmo porque o governo continua massacrando a educação de outras maneiras. A gente lutou e não foi em vão. Essa luta precisa persistir. (Professora Ângela Alves Machado – Foto 3).

Mesmo diante de um quadro tão terrível e das tentativas de silenciamento de nossas vozes, a alegria e a esperança invadem nossas mentes ao ler as palavras animadoras de uma voz do sul, a professora em formação inicial no blog “Observações da Ray”, ao encerrar a primeira etapa de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e suas literaturas I:

IMAGEM 4: PRINT BLOG “OBSERVAÇÕES DA RAY”

Percebi assim como é ser um professor, e principalmente um mestre de escola pública, com muitos alunos carentes, percebi que a realidade é outra do que aprendemos nos bancos das universidades, mais sei de uma coisa, a experiência foi válida e sei o que quero para o meu futuro, desta forma só tenho a agradecer a Unidade de Ensino que me recebeu de portas abertas e aos docentes e discentes daquele espaço de educação.

Antes de entrar em uma sala de aula eu tinha uma visão romântica da mesma, após observar uma classe percebi o quão difícil é o desenvolver de uma atividade do dia – a- dia como é difícil a arte de lecionar, pois ai inclui diversos fatores preponderantes como: ambiente físico, sala de aula pequena, material físico e humano insuficiente alunos com suas especificidades, o próprio sistema de ensino.

Cresci como pessoa, e profissional, já posso hoje em dia diferenciar o professor e o educador, o profissional que tem compromisso e o que não tem. O profissional de educação hoje em dia ele é multifuncional, pois além de compartilhar conteúdo, conhecimento ele é pai, mãe, amigo e psicólogo dos seus alunos além de deparar com diversas dificuldades como: violência, falta de material suficiente para desenvolver suas atividades, etc.

De uma coisa eu tenho certeza se queremos uma sociedade mais justa e igualitária é justamente através da educação que conseguiremos se nós que somos a nova geração não nos atentarmos para isso a coisa tende a piorar.

Digo isso com a experiência vivida durante o estágio que se nós nos empenharmos juntos conseguiremos mudar esse quadro através da educação desta forma só tenho a agradecer a todos o meu muito obrigado.

Fonte: Almeida, postado em 21 de maio de 2018.

O depoimento de Almeida (2018) mostra o processo de ressignificação da realidade na direção da mudança na formação docente (2º parágrafo), a visão romântica deu lugar a um olhar mais abrangente da prática docente, em que pesa, além do ato de ensinar, o ato de ensinar em estruturas insalubres. Como disse Almeida (2018), a profissão de docente é multifuncional e também uma posição política e de enfrentamento.

Enquanto a educação for apenas no viés capitalista, veremos poucos jovens concluindo seus estudos e, mesmo aqueles com uma formação mais elevada, o retorno ao primeiro contexto social com olhar transformador não ocorrerá e, conseqüentemente, permaneceremos nesse ciclo de lutas pelas mesmas causas, por anos a fio.

Diante das reflexões acima tratadas, é possível concluir que as pessoas, suas associações e contextos distanciam-se cada vez mais dos padrões. Aliás, a tentativa de qualquer padronização sobre as questões sociais é uma ação fracassada. Os atores sociais não poderiam e nem devem ser colocados em tubos de ensaio e quantificados através de

números, como ainda insistem alguns ao estabelecer estatísticas sobre as vítimas de violência urbana e nem ser comparadas às outras espécies do reino vegetal, como fez Durkeim (2011). Para Demo (2012) um dos primeiros termos atribuídos ao homem social refere-se as suas associações. Logo, “o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo” (MINAYO, 1994, p. 14) cuja a abordagem é voltada para uma centena de questões em volta dos atores investigados como exemplificadas nos autores, imagens e relato acima.

Reichmann (2015) nos diz que a identidade profissional do paradigma positivista trazia, e em alguns casos ainda apresenta, uma estrutura imutável, rígida e sem transformações nas práticas profissionais e sociais. A partir das concepções pós-modernistas de Marx, Foucault, Freud, Teorias *Queen*, feminismo e demais movimentos sociais, as identidades são reconstruídas em contradição com outras identidades (RAJAGOPALAN, 2003) e transformadas dentro das estruturas sociais a que pertencem.

Suassuna (2008) entende as questões sociais pautadas na interpretação dos contextos e relações interpessoais. Portanto, uma pesquisa qualitativa não traz conclusões exatas sobre seu objeto de estudos, mas oferece aos pesquisadores e à própria sociedade encaminhamentos para possíveis soluções de demandas ou sugestões para outras pesquisas.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Dentre as questões referentes ao homem, a linguagem ocupa essencial importância em todas as suas ações (BAKHTIN, 1952). Nenhuma das conclusões, reflexões, contribuições teria chegado a nós sem as interações discursivas. Desse modo, a pesquisa social passou a reconhecer no processo dialético de reformulações a influência da linguagem na produção científica.

3.3 O surgimento de uma teoria metodológica: a Linguística Aplicada e seus contextos de investigação

Com as discussões sobre a linguagem nos contextos interativos, os estudos da Linguística se aproximaram das teorias enunciativas que tratam dos atos da fala, do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e das problematizações relacionadas ao uso da língua nas comunidades discursivas. A partir dessa concepção interativa e contextual, surge, oriunda da Linguística teórica, a [Linguística Aplicada](#) (LA).

A LA acode nos Estados Unidos em meados da década de 40 com objetivos voltados para a produção de materiais didáticos e metodologias de ensino de línguas no período da Segunda Guerra Mundial. Ficou primeiramente conhecida como uma área voltada para o ensino e aprendizagem de línguas, em especial, da Língua Inglesa (MOITA LOPES, 1998). Além disso, esse campo do conhecimento era considerado como aplicação da Linguística. Para Moita Lopes (1998), a LA passou por duas viradas: a primeira foi abordada por Widdowson (2000) ao criticar a dependência da LA à Linguística Teórica. Para esse autor, as questões envolvendo o ensino e aprendizagem de línguas não seriam jamais explicadas por uma única teoria. A segunda virada da LA, segundo Moita Lopes, ocorre quando os linguistas aplicados começam a investigar além dos contextos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras os

contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.). (MOITA LOPES, 1998, p.17)

Atualmente, a pesquisa em LA é caracterizada pela postura política (RAJAGOPALAN, 2003), representada pelos contextos sociais e pelo caráter transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006): “a LA no Brasil é quase totalmente qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado” (MOITA LOPES, 2013, p. 17).

O pesquisador em LA não está preso a uma determinada teoria, ao contrário, ele utiliza as diversas teorias dos mais variados campos do conhecimento com finalidade de contribuir com encaminhamentos nas demandas sociais que se propôs a investigar (MOITA LOPES, 1998).

Para a LA, o mais importante não é a teoria em si, mas a postura crítica diante dos fatos ocorridos nas diversas esferas sociais. Kleiman (2013) entende a LA como mais

próxima das Ciências Sociais pois procura entender a linguagem a partir dos locais onde é utilizada. Segundo a autora, esses contextos sofreram (e sofrem), por séculos, com a discriminação e o silenciamento das vozes daqueles que vivem ali. Kleiman apropria-se, discursivamente do termo de Santos (2009), vozes do sul, para indicar quais são os atores participantes das investigações em LA: as pessoas invisibilizadas pelo paradigma dominante. No caso das pesquisas desenvolvidas por Kleiman e outros mais na LA, a voz do professor é considerada uma das vozes do sul.

Essas pesquisas se focalizam na formação dos professores a partir dos eventos e práticas de letramentos:

- Acadêmico: Estágio Supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2012; STREET, 1984); REICHMANN, 2012; 2015; e FIAD, 2015);
- Docente: (KLEIMAN, 2001; REICHMANN, 2015).

Além dos esforços dos pesquisadores acima citados em tornar a voz do sul da educação audível, demonstramos, na sequência, como outras interdiscursividades colaboram na ampliação das redes de interação sobre a formação docente. Como exemplo, podemos citar a relação entre as pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa ERGAPE – *Ergonomie de l'Activité des Personnels de l'Education*, na França, que se alinha ao grupo de pesquisa do CNPq - “Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho” (GELIT – UFPB) - , na Paraíba, que, por sua vez, dialoga com o grupo de pesquisa ALTER, da Universidade de São Paulo, e esse por sua vez, dialoga conosco em Porto Nacional - TO.

Os estudos supracitados não obedecem a um mecanismo cíclico de repetição, ao contrário, o processo acima demonstrado é baseado na interação das pesquisas com relatos de estágio supervisionado, seja por meio dos relatórios tradicionais, seja por meio de postagens em arquitetônicas vazadas, em que cada pesquisa é única, muitas vezes, com uso de teorias e procedimentos semelhantes, mas os resultados são irrepetíveis, pois os sujeitos que produziram os relatos ou postagens são únicos, insubstituíveis e formados a partir de valores distintos (Bakhtin, 2015). Os relatos ou postagens são frutos de suas interações locais e globais que, organizadas no interior de cada Ser, terminam por expressar as características sociais dos contextos vividos por ele. (BAKHTIN, 2013)

Essa investigação parte desses pressupostos, debates e propõe-se também a ouvir as vozes do sul dos professores no processo de formação inicial durante o estágio supervisionado, entendido aqui como momento no qual a teoria estudada na academia encontra-se com a prática da atividade docente (PIMENTA; LIMA, 2012). Ouçamos

mais uma vez a voz do sul de Almeida (2018) em seu blog “Observações da Ray”, essa postagem relata bem o encontro entre a teoria e prática.

IMAGEM 5: PRINT RETIRADO DO BLOG “OBSERVAÇÕES DE RAY”

7º e 9º ano .

A primeira observação foi realizada na turma do 7º ano, contendo 10 alunos, na segunda aula e começou por volta de 13:55. A sala é mediana e limpa, tem uma boa claridade e não tem murais nas paredes. Contém mesas com cadeiras , confortáveis só que velhas e muito desorganizada. O único equipamento disponível é o quadro branco.

A professora nos apresentou para a turma e começou sua aula, trouxe um conteúdo do livro didático *Time to Share* que abordava a forma afirmativa, negativa e interrogativa dos verbos *There is, are, was, were*. No tempo presente, passado e futuro dos mesmos verbos *There to be*. A professora é muito conteudista e não trabalha com multiletramentos.

Os temas centrais do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira.

O ensino de língua inglesa foi criado para servir como base para ensinar gramática de uma forma mais ligada à funcionalidade da língua, aproximando-a da realidade do aluno. Para conseguir esse objetivo, a proposta dos PCN é de que o educador trabalhe com gêneros textuais diversificados em sala de aula. Mario Sérgio Cortella, realmente nos faz refletir de forma crítica sobre questionamento do “*fazer sempre a mesma coisa esperando resultados diferenciados*”, devemos nos empenhar em uma prática realmente engajada na mudança de metodologias, conectadas com o contexto atual, com a nossa prática profissional, social.

Sendo assim, é nessa perspectiva que a professora, poderia se enquadrar para melhorar o ensino/ aprendizagem de seus alunos.

Fonte: Almeida, postado em 17 de outubro de 2018.

Primeiro, Almeida (2018) descreve a turma, a quantidade de alunos, a qualidade da sala. A leitura feita dessa situação parece bem propositiva. Possivelmente, Almeida (2018), já estaria elaborando mentalmente como poderia ministrar aulas de inglês em circunstância semelhante. Mas, ao terminar a descrição da turma e do ambiente, Almeida percebeu o tipo de formação da professora regente, e intrigada, sentiu falta dos multiletramentos, já que, mesmo em uma escola com “cadeiras confortáveis, velhas e desorganizadas”, haveria sim a possibilidade estudar inglês de forma mais significativa.

Nesse comentário, vemos a influência de duas legislações educacionais fundamentadas nas devidas epistemologias: a primeira pautada no método léxico-gramatical e a segunda em que a professora em formação inicial tem uma visão global da sala de aula e, possivelmente, estava visualizando as práticas de ensino propostas pela Pedagogia dos multiletramentos.

Leituras desses contextos são possíveis por meio das atividades de estágio supervisionado. Na sequência, abordaremos os contextos em torno dos nossos objetos de investigação, a fim de situar o leitor em nossa realidade. Além da situacionalidade, retrataremos por meio de nossas interpretações, alicerçadas nas discussões sobre a complexidade e a transdisciplinariedade das questões sociais e o estágio supervisionado na Licenciatura focalizada.

3.4 Contexto de produção dos blogs: situados na Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e respectivas Literaturas

A Licenciatura em Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal do [Tocantins](#)/Câmpus Porto Nacional tem como objetivo geral: “Oportunizar ao futuro profissional das Letras formação teórico-crítica em Língua Inglesa e respectivas literaturas” ([UFT](#), 2009, p.19).

Para o alcance desse objetivo, são estabelecidos quatro objetivos específicos agrupados em:

- análises linguísticas das esferas formais e funcionais da Língua Inglesa;
- estudo da literatura como representação da realidade;
- pesquisas nos campos interacionais, científicos, culturais e tecnológicos;
- formação de profissionais habilitados para o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica (Fundamental e Médio).

Os objetivos descritos demonstram a importância do estágio na Licenciatura pesquisada. Segundo [PPC](#), a UFT almeja dos acadêmicos o desenvolvimento de competências e habilidades para a atuação docente por meio de estudos teórico-práticos para a pesquisa focalizada no ensino e aprendizagem da área de atuação.

O PPC da Licenciatura do Câmpus de Porto Nacional – TO optou por organizar a formação dos professores em habilitação simples: Língua Portuguesa ou Língua Inglesa e respectivas Literaturas. Para isso, a estrutura curricular está dividida em núcleo comum obrigatório, cujos componentes curriculares são complementares e eletivos. Nos dois primeiros semestres, os acadêmicos cursam os componentes curriculares comuns e, no terceiro semestre, escolhem a habilitação que atenda mais o seu perfil.

O estágio é justamente o momento em que as teorias estudadas são revisitadas nas atividades e incorporadas ao perfil profissional do acadêmico (REICHMANN, 2015). Pimenta e Lima (2012, p. 44-45) defendem que todo o conteúdo discutido na Licenciatura deveria envolver o estágio supervisionado, momento da prática profissional. “Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis”.

As atividades relacionadas ao estágio supervisionado iniciam a partir do quinto período e somam, ao todo, 420 horas divididas em quatro componentes curriculares com

105 horas cada e pertencem ao núcleo comum, conforme estabelece a legislação federal e o PPC da Licenciatura no capítulo sobre o Estágio Supervisionado (UFT, 2009).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, nos seus artigos 61 e 65, o estágio nas licenciaturas é um componente curricular obrigatório. O parecer CNE 28/01 e a resolução CNE/CP 02/02 estabelecem a carga horária destinada para o currículo dos componentes curriculares e demais atividades dos cursos de formação de professores. No caso do Estágio Supervisionado, a carga horária é de 400 horas e se realizará após cumprido 50% dos créditos da Licenciatura cursada:

A Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso direciona-se a adequar-se ao proposto nas Resoluções CNE/CP 01 e 02 de 18/02 e 19/02, respectivamente publicadas no Diário Oficial de 04/03/02, que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior e a sua duração e carga horária. (UFT, 2009, p.21)

No PPC da Licenciatura e na resolução CNE/CP 02/02¹⁹, o estágio, além de ser o espaço para a prática docente, é o momento transdisciplinar entre teorias e práticas com finalidade educativa para a

formação teórico-prática centrada na competência técnica, científica e política, instrumentalizando-os de competências e habilidades para continuar tematizando e reorganizando permanentemente suas atividades pedagógicas. (UFT, 2009, p. 36)

Nas referências, trazidas tanto da legislação federal, como da institucional, vemos o apelo para que a “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado” nas Licenciaturas seja atividade de inter-relação entre as teorias e a prática. Infelizmente, as universidades, em sua maioria, ainda apresentam uma matriz curricular com a teorias distribuídas disciplinarmente, mesmo possuindo “autonomia pedagógica” (UFT, [2017, p. 9](#)) para rever suas questões didáticas. No caso do novo PPC da Licenciatura em Língua Inglesa da UFT, que entra em vigor em 2020, o engessamento do currículo ficou mais evidente com a exclusão de componentes curriculares que tratam dos multiletramentos e do uso das TDICs como recursos e metodologias de ensino.

A organização disciplinar do curso muitas vezes conduz o pensamento do acadêmico para o discurso separatista entre teoria e prática: “a teoria é uma, na prática que são elas...”. Desse modo, o susto que muitos levam quando chegam à sala de aula

¹⁹ Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno.

pela primeira vez pode ter como origem a definição atribuída ao estágio supervisionado como mais um componente da matriz curricular.

Na Licenciatura focalizada, a situação não começou muito bem nas aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado quando a professora-orientadora apresentou o material de estudos. A receptividade aos conteúdos não recebeu boa aceitação, pois a quantidade de textos gerou discussões, como nos relata Araújo (2018):

IMAGEM 6: PRINT BLOG “AVENTURAS DE UM ESTAGIÁRIO”

Voltando as aulas teóricas,

houve muita resistências dos alunos para com a quantidade de texto apresentados pela professora, e aqui confesso que fui um desse alunos. Reclamamos muito com a professora sobre isso, chegando a gerar o que acredito hoje ter sido discussões desnecessárias, já que a professora explicou que sabia que não era fácil lidar com a quantidade de material, mas que era necessários para a nossa formação como docente. E de fato vejo que os texto contribuíram muito para o nosso amadurecimento enquanto futuros professores.

Fonte: Araújo, postado em 17 de maio de 2018

Até mesmo uma situação desgastante contribuiu na pauta das reflexões sobre o estágio. Mesmo considerando desnecessário e excessivo a leitura teórica, o professor em formação inicial admitiu no momento da escrita dessa postagem, a condição inseparável da teoria à prática (SACRISTÁN, 1999). Pimenta e Lima (2012, p. 49) alertam:

Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Vejamos como os conteúdos teóricos foram ressignificados nas observações de nosso “aventureiro”.

IMAGEM 7: BLOG “AVENTURAS DE UM ESTAGIÁRIO”

A esse respeito, concordo com Peixoto (2017) ao destacar que, o uso dos *smartsphones* nas aulas de língua inglesa contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno e, ainda, amplia o vocabulário dos alunos na língua inglesa. Nas palavras do autor:

Durante as minhas aulas, exceto em dias de prova, o uso do celular é liberado para o acesso a dicionários e aplicativos que auxiliem na ampliação do vocabulário e pesquisas que levem além do "mundo plástico" (PRODROMOU, 1988; SIQUEIRA, 2012) apresentado na maioria dos nossos livros didáticos. (PEIXOTO, 2017, Pg. 172)

O autor afirma ainda destaca que:

A inserção de recursos tecnológicos no ensino de línguas representa um diferencial significativo, pois possibilita que a prática diária ultrapasse as barreiras da leitura e tradução e coloque à disposição dos alunos uma outra forma de aprender língua na escola pública, geralmente tão distante deste contexto, através da utilização de materiais Audiovisuais. Além disso, essas ferramentas exercem um papel importante na motivação, participação e, conseqüentemente, nos resultados de aprendizagem. (PEIXOTO, 2017, Pg. 175)

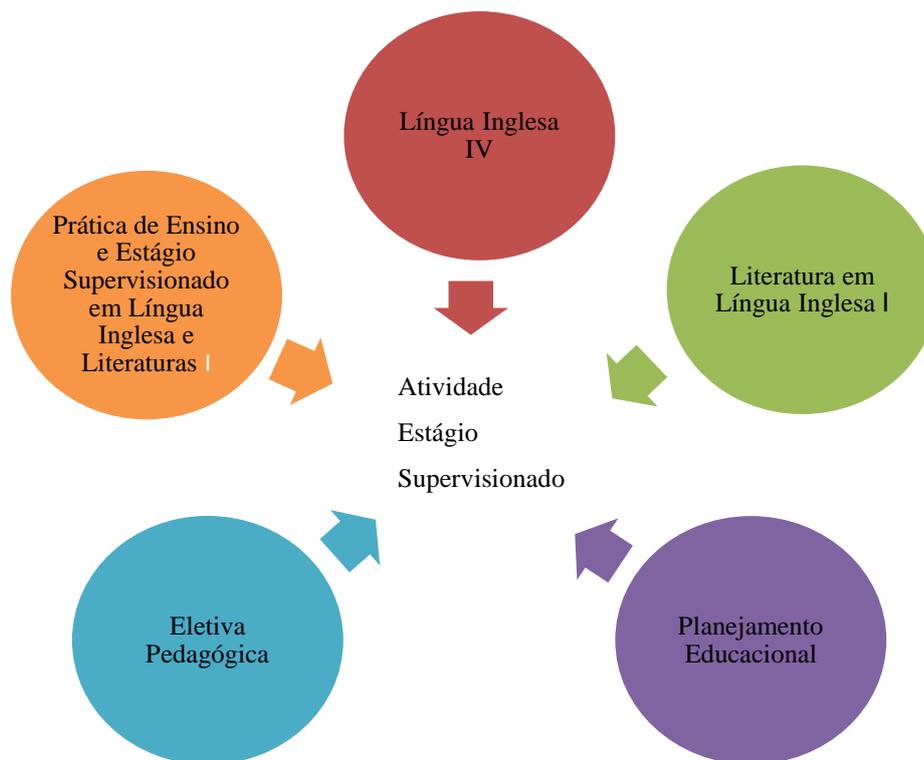
Fonte: Araújo, postado em 25 de maio de 2018.

Nesse relato, o aprendiz de professor recorre a três autores para fundamentar suas palavras. Percebemos pelas postagens a partir do segundo parágrafo como os teóricos influenciaram sua prática com o uso dos celulares e suas multifuncionalidades, o que, segundo ele, tornará suas atividades pedagógicas significativas e com possibilidade de aprendizagem da língua inglesa em escola pública.

A insatisfação gerada pela quantidade de conteúdo para os estudos, possivelmente, tem suas origens na divisão em caixas do conhecimento. Os acadêmicos, provavelmente, acreditavam que esse componente curricular seria somente prática e seguindo as características oriundas de um pensamento racional, entendiam a prática de ensino pautada no agir por agir, somente para fazer a avaliação e cumprir mais um componente curricular. Longe de ponderação, criticidade e repetindo apenas o modelo de produção capitalista.

Como propositiva para evitar situações como as descritas no blog supracitado, Pimenta e Lima (2012, p. 44-45) veem o estágio como o centro da Licenciatura e em torno dele deveriam orbitar todas as demais áreas de conhecimento. Tomemos como exemplo os componentes curriculares do 4º período da Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Literatura da UFT/Porto Nacional, a partir de uma perspectiva transdisciplinar ao estágio supervisionado.

GRÁFICO 7: ATIVIDADE – ESTÁGIO SUPERVISIONADO



Fonte: Criação da pesquisadora inspirada no conceito de transdisciplinaridade e no PPC da UFT/2009

Desse modo, o diálogo entre os conhecimentos seria estabelecido em torno da prática do estágio supervisionado. Alguns podem até argumentar que tal formato é excessivamente utópico, sobretudo na academia, onde os conhecimentos são cada vez mais afunilados. Mas é preciso compreender que, na prática do estágio, a postura exigida dos professores em formação inicial é similar ao gráfico 7. Eles, ao centro da sala, cumprindo as horas destinadas ao estágio e os estudantes aguardando e merecendo ter a articulação de todos esses conhecimentos durante a aula de Língua Inglesa. Parafraseando Morin (2012), a realidade é complexa e transdisciplinar, a academia e a escola ainda acreditam que é tudo separado: “É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 44-45).

Acreditamos na revisão e reavaliação e abandono do pensamento positivista de Descartes, mesmo diante pensamentos que insistem na segregação e na separação, o esforço empregado na Licenciatura para formar perfis profissionais progressistas, multifuncionais e reflexivos deve seguir os rumos do prescrito abaixo:

Tendo em vista a multiplicidade de papéis que o docente exerce ou pode vir a exercer no quadro da sociedade em geral e nas diversas aplicações profissionais, entende-se que o graduando do Curso de Letras deve demonstrar capacidade de articular a expressão linguística e literária. Sua atuação social e profissional tem como intencionalidade a construção da consciência de cidadania que pressupõe diferentes formas, meios e modos de linguagem, correspondentes a diferentes interesses em constante confronto e conflito, exigindo do cidadão a capacidade de situar-se e afirmar-se no interior dos conflitos. (UFT, 2009, p. 208).

Nessa linha de raciocínio, Reichmann (2015, p. 29) também acredita em “uma prática letrada, um trabalho coletivo e interativo voltado para a aprendizagem situada, forjado cotidianamente pela possibilidade da ressignificação profissional”. No estágio, os acadêmicos entram em contato com as práticas profissionais da docência e constroem a sua identidade pedagógica.

Consoante a esse direcionamento, os componentes curriculares de estágio são chamados de “Prática de Ensino” e “Estágio Supervisionado” em Língua Inglesa e Literaturas (I, II, III, IV). Cada um exige o cumprimento das seguintes habilidades práticas:

TABELA 1: COMPONENTES CURRICULARES DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Prática de Ensino I	Investigação Pedagógica: estrutura e funcionamento da escola, Realidade Escolar, Relatórios e Memorial de atividades.
Prática de Ensino II	Observação e Regência no Ensino Fundamental; Realização de Oficinas pedagógicas; e Escrita de Memorial.
Prática de Ensino III	Observação e Regência no Ensino Médio; Realização de Oficinas Pedagógicas; e Escrita de Memorial.
Prática de Ensino IV	Realização de Curso de Extensão; Assessorias nas atividades escolares; Relatório Final de Estágio.

Fonte: Adaptado do PPC/Letras- Língua Inglesa e respectivas Literaturas - UFT, 2009.

No primeiro componente curricular de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura, o PPC estabelece a investigação pedagógica como uma das habilidades praticas, conforme tabela 2. Nela, o instrumento de coleta de dados é a observação. Para Marconi e Lakatos (2013, p. 76),

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar[...] Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto de descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

O objetivo da Licenciatura e, em especial, dos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio é a formação de um professor-pesquisador com capacidade crítica de investigar e propor encaminhamentos na educação linguística de seus estudantes. Como afirma Demo (2006, p. 14), “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista, explorador, privilegiado e acomodado”. A docência requer, como disse Almeida (2018) em seu blog, “um profissional multifuncional”. Que fuja da imitação ensinando seus estudantes às práticas de investigação em que a “educação criativa começa na e vive da pesquisa” (DEMO, 2006, p. 44). Afinal, o despertar da curiosidade no estudante o faz ver no conhecimento, na escola e no professor a esperança de emancipação e transformação. Professor-pesquisador-motivador: multifuncional é preponderante no encaminhamento para as futuras profissões.

Portanto, o estágio deve ser concebido com um

prevalente caráter de pesquisa das condições do exercício da profissão [...] não com o intuito de neles atuar para modificar algo, mas impulsionados pela necessidade de melhor conhecê-los, de buscar respostas às suas indagações sobre eles e de testar suas hipóteses (UFT, 2009, p. 38)

A prática de ensino e pesquisa precisa direcionar o olhar dos acadêmicos. Não basta chegar na escola do Ensino Fundamental e não saber para onde olhar. Quando isso ocorre, a observação se focaliza em uma única direção e as demais nuances desse espaço somem. Quando o olhar é direcionado para diversas perspectivas, é possível ver a complexidade do espaço e objeto. Como fez Almeida (2018) na observação da aula de Língua Inglesa do 7º ano, que percebeu em toda complexidade da sala de aula, assim como a possibilidade do trabalho com a Pedagogia dos multiletramentos. Portanto, a partir do exemplo citado, a observação foi direcionada pelas contribuições dos conteúdos teóricos.

As demais dinâmicas para o cumprimento dos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado são estabelecidas pelo Regulamento do

estágio supervisionado (a partir da página 106, do PPC), que prescreve também as ações de cada um dos envolvidos.

As aulas e orientações do estágio são ministradas pelo professor-orientador procedente da Licenciatura em Letras da UFT ou de outras instituições de Ensino Superior, desde que as estas sejam credenciadas e os parceiros aceitos pelo colegiado da Licenciatura.

O professor-orientador é responsável pela área dos estudos linguísticos e literários que serão observados, investigados e executados nas ações dos acadêmicos durante o estágio de sua responsabilidade. Cabe a ele também estabelecer a programação das práticas pedagógicas: cronograma, seleção dos conteúdos temáticos para as aulas na academia, acompanhamento dos estágios e avaliação do desenvolvimento das atividades. Ressaltando que a avaliação não é analisada apenas pelo professor-orientador, os colaboradores das escolas concedentes e o professor de estágio da Universidade também participam do processo

Os professores em formação inicial são responsáveis pela escolha das instituições de ensino (públicas ou privadas) para realização do estágio, desde que estas estejam de acordo com os objetivos dos componentes curriculares e aceitem previamente, via documentos de autorização dos órgãos responsáveis, a presença dos acadêmicos no espaço escolar.

No blog “Relatos de uma estagiária”, a professora em formação narra os contratempos ocorridos no início das atividades de observação por causa das questões burocráticas. Contudo, a organização de ambas instituições e seus envolvidos é necessária tanto no âmbito escolar como acadêmico.

IMAGEM 8: PRINT - BLOG “RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA”

Assim que fomos atendidas pela coordenadora ela nos avisou que não poderíamos estagiar porque além da escola não ter recebido nossa documentação, eles não sabiam que iríamos estagiar lá, foi nesse momento que ela nos explicou que antes de tudo, nós estagiários, temos que ir na escola para saber se eles podem nos receber, porque a escola tem uma quantidade limite de estagiários que eles podem receber por semestre. Mas para a nossa sorte eles ainda tinham vagas e poderiam nos receber, só que antes precisariam que nossa documentação fosse encaminhada para eles pela DRE (Diretoria Regional de Educação).

No momento em que saímos da escola entrei em contato com nossa professora e explicamos tudo que havia ocorrido, foi quando ela nos disse que já havia encaminhado nossos documentos para a central de estágio (a central de estágio é a responsável por encaminhar nossos documentos para a DRE, para que a DRE encaminhe para a escola) há

Fonte: Messias, postado em 21 de maio de 2018.

Não é recomendável que a escola receba uma quantidade significativa de pessoas alheias ao seu contexto. Ali são estabelecidas a rotina, a cultura escolar, as regras e demais particularidades do ambiente. A presença de pessoas estranhas a isso pode interferir no andamento das ações escolares e também na aprendizagem dos jovens e crianças (FARIAS, 2002).

Portanto, como o estágio é também uma investigação científica sobre o ambiente educacional é imprescindível que o professor em formação inicial tenha uma postura discreta, responsável e comprometida com padrões historicamente construídos na escola concedente (UFT, 2009, p. 107).

Outro fator que tem dificultado o acesso às escolas é o número considerável de estágios e “pesquisas” que vão aos colégios, coletam dados, analisam as informações com duras críticas aos servidores e gestores, não oferecendo, posteriormente, nenhuma contribuição ao espaço investigado. Esse criticismo em excesso têm perturbado aqueles que estão no “chão” da escola e esses sentimentos de inquietação e impossibilidade de ação terminam por rechaçar qualquer intervenção externa. Pimenta e Lima (2012), inclusive, narram experiências de estágio cuja realização ocorreu somente após a interferência da Secretária de Educação no local.

A partir da análise dos nossos dados de pesquisa, os blogs de estágios produzidos nos contextos descritos pelos documentos supracitados, pretendemos trazer contribuições oferecidas às escolas concedentes e não apenas críticas à sua cultura e rotina. As escolas concedentes, ao receber os professores em formação inicial, devem disponibilizar espaços e recursos disponíveis para o desenvolvimento do estágio. Como também fiscalizar a postura e o compromisso dos estagiários com a rotina escolar (UFT, 2009, p.108).

Na sequência, trataremos dos métodos de análise adotados nessa investigação e retomaremos a questão investigativa do estágio na seção “A representatividade dos blogs no contexto de produção”.

3.5 Os documentos têm voz? O que dizem?

“Diferente dos humanos são uma ‘voz não humana’ que dificilmente é silenciada”

(LATOURE, 2005, p. 125).

Dentre os diversos métodos de análise dos dados, selecionamos a pesquisa documental. Para entendermos como serão tratados os blogs de estágio supervisionado dentro dessa pesquisa, é preciso esclarecer o entendimento dos especialistas sobre a pesquisa documental.

Autores como Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) relatam que a pesquisa documental foi utilizada pelos historiadores positivistas no século XIX, porque os documentos produzidos pelas pessoas eram provas e relatos dos contextos passados. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6), “documento assumia o peso da prova histórica e a objetividade em garantia pela fidelidade ao mesmo”.

Os procedimentos para a análise documental adotados nessa investigação são:

1. Definir o que é uma análise documental;
2. Relacionar o conceito de documento com os objetos de investigação – a importância, a credibilidade e a representatividade;
3. Descrever o *lócus*, os atores investigados, os objetos, a coleta de dados e as categorias de análise.

A análise documental é aquela que considera os objetos de investigação como artefatos históricos produzidos enunciativamente através de diversos gêneros discursivos (escritos ou multimodais, reais ou virtuais). Para o pesquisador, esses artefatos fornecem informações sobre os fenômenos sociais e culturais vivenciado pelos atores enunciativos que os produziram. Cellard (2012) esclarece que nem todos os artefatos podem ser considerados como documentos representativos da realidade dos fatos. Ao analisar um artefato, o pesquisador precisa considerar três premissas para categorizá-lo como documento: a **importância**, a **credibilidade** e a **representatividade dos blogs no contexto de produção**.

A análise de documentos, para Cellard (2012), em geral, não tem a colaboração de outras técnicas de coleta de dados como (questionários, observações) e isso proporciona ao pesquisador algumas conveniências. A primeira delas é o distanciamento espacial e, em alguns casos, temporal entre o pesquisador e quem produziu o documento.

Assim, a coleta de dados não é prejudicada, como no caso de uma entrevista ou observação, em que a presença do pesquisador no mesmo espaço já modifica o ambiente e o comportamento dos sujeitos da investigação. A segunda, diz respeito aos próprios documentos, quando esses são fontes primárias, em outras palavras não receberam anteriormente nenhum “tratamento analítico”, o pesquisador não é influenciado por outras interpretações sobre o mesmo fato (CELLARD, 2008).

As duas conveniências possibilitam ao pesquisador liberdade interpretativa e compreensiva dos seus dados. É importante também esclarecer que, uma análise interpretativa é também fadada ao erro e à ilusão (MORIN, 2000). Afinal, o intérprete vivenciou processos histórico-discursivos, sociais e culturais que influenciam, preponderantemente, a sua forma de considerar a realidade.

Cellard (2012) categoriza os documentos em públicos (arquivados e não arquivados) e privados (arquivos privados e documentos pessoais). Para melhor organização de nossas análises, tratamos primeiro dos documentos privados – pessoais (os blogs) e, após, discorreremos sobre os gêneros prescritivos ou documentos públicos (PCNs e BNCC).

Desse modo consideramos os blogs produzidos a partir do contexto da Licenciatura em Letras Língua Inglesa e suas Literaturas da Universidade Federal do Tocantins pelo viés teórico-metodológico adotado, como formas arquitetônicas vazadas, cujos gêneros discursivos nelas inseridos estão privados, produzidos nos eventos e práticas de letramento acadêmico dos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura I e II.

3.5.1 A importância dos blogs

Embora seja um documento utilizado para finalidades acadêmicas, a importância atribuída ao blog não poderia envolver apenas as questões avaliativas. Por meio dos *prints* dos blogs “Aventuras de um estagiário” e “Relatos de uma estagiária” iremos demonstrar as demais ações proporcionadas por essa escrita através de seis critérios que os tornam relevantes na formação inicial das vozes do sul investigadas.

O blog possibilita ao professor em formação inicial:

1. Planejar as ações da atividade de estágio supervisionado;

IMAGEM 9: PRINT - BLOG “RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA”

Durante alguns dias do mês de abril e maio, quando farei as observações de estágio, pretendo, conseguir, observar algumas aulas; participar das atividades escolares tanto no Ensino Fundamental II como no Ensino Médio; reconhecer a totalidade do espaço físico escolar; examinar o Projeto Político Pedagógico e a utilização dos recursos didáticos oferecidos pela escola (livros didáticos, lousa digital, projeto Lego e outros); se possível, participar também de atividades escolares como reuniões. Algumas questões guiarão minha observação voltada para o uso dos recursos didáticos na promoção de ensino centrado no aluno:

Fonte: Messias, postado em 12 de maio de 2018.

2. Dialogar consigo mesmo reflexivamente;

IMAGEM 10: PRINT - BLOG “RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA”

escolares como reuniões. Algumas questões guiarão minha observação voltada para o uso dos recursos didáticos na promoção de ensino centrado no aluno:

- _ A escola possui projetos educativos?
- _ como funciona o quadro de professores da escola? Quais as formações e atuações dos mesmos.
- _ quais são os recursos que a escola tem à disposição dos alunos?
- _ A escola possui espaços de lazer? (Como quadra de esporte)
- _ como funciona o espaço da biblioteca? Quais as atitudes da escola para incentivar a leitura dos alunos?
- _ como os alunos se comportam durante as aulas de inglês?
- _ o professor utiliza dos recursos oferecidos pela escola em suas aulas?
- _ os ALUNOS saem muito da sala durante as aulas, e qual a atitude da escola em relação a isso?

Fonte: Messias, postado em 12 de maio de 2018.

3. Dialogar com as teorias estudadas;

Abordamos, diversos assuntos ligados ao ensino aprendizagem de língua na educação básica, a saber: Estratégias de ensino aprendizagem de língua inglesa; Aquisição de segunda língua sobre diversas perspectivas, por exemplo, complexidade/ sociocultural entre outras; Tecnologias digitais no ensino aprendizagem de línguas; métodos de ensino aprendizagem de línguas entre outros.

Entre os autores/as estudados na disciplina, cito a seguir alguns deles: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, Rebecca L. Oxford, H. Douglas Brown, A. Lin Goodwin, Penny Jr, Luciano Amaral Oliveira, N. S. Prabh, B. Kumaravadivelu, Ana Maria Ferreira Barcelos, Alex Garcia da Cunha, Laura Miccoli e José Carlos Paes de Almeida Filho.

IMAGEM 11: PRINT- BLOG “AVENTURAS DE UM ESTAGIÁRIO”.

Fonte: Araújo, postado em 17 de maio de 2018.

4. Dialogar com a professora-orientadora em tempos e espaços diferentes sobre seu processo de aprendizagem;

IMAGEM 12: PRINT - BLOG “RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA”

The image shows a screenshot of a blog post with three comments. Each comment is preceded by a circular icon containing the letter 'E'. The comments are as follows:

- Comment 1:** Posted on 18 de outubro de 2018 09:29. Text: "A professora incentivar a compreensão do texto de que maneira Ela utiliza alguma estratégia de leitura com eles como vimos no estágio 1?"
- Comment 2:** Posted on 18 de outubro de 2018 11:08. Text: "Posso tentar argumentar sobre a escola ser conteudista. Não entendi se é para eu complementar isso sobre os PCNs? Explico melhor sobre a prova SAS no post seguinte, pois foi apenas naquele dia que a professora nos explicou sobre ela, achei interessante seguir minhas anotações e acho que consegui encaixar bem lá. Procurarei sobre estratégias de leitura."
- Comment 3:** Posted on 20 de outubro de 2018 19:51. Text: "Lembrar q o material e a aula se baseia nesse enfoque na leitura q em 98 talvez fizesse um pouco mais de sentido, mas ainda assim foi um retorno à gramática tradução."

Fonte: Messias e Capuchinho, postagens em 18 de outubro de 2018.

5. Organizar a vida acadêmica através dos links inseridos (documentos, imagens, sons) para revisões posteriores;

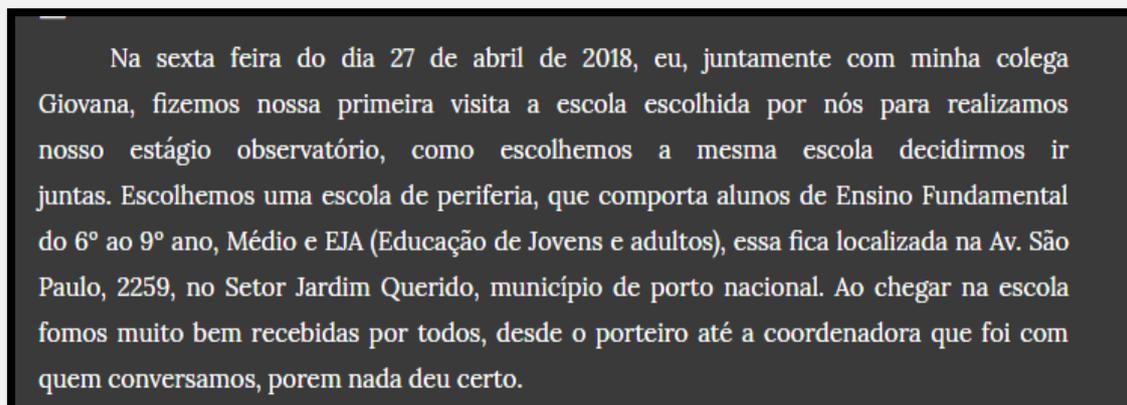
IMAGEM 13: PRINT - BLOG “RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA”



Fonte: Messias e Medrado, 2018.

6. O blog é um registro histórico do processo de profissionalização do professor de Língua Inglesa e Literatura da UFT.

IMAGEM 14: PRINT - BLOG “RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA”

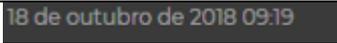


Fonte: Messias, postado em 21 de maio de 2018.

3.5.2 A credibilidade dos blogs

Podemos atribuir credibilidade às ações descritas nos blogs por meio das datas das postagens e dos debates entre a professora orientadora e os professores em formação inicial. Essas marcas linguísticas são indícios da veracidade dos fatos.

TABELA 2: CREDIBILIDADE DOS BLOGS

Imagem	Postagens
6	
7	
8	
9	
10	Na imagem aparecem as datas das postagens
11	

Fonte: Elaboração própria.

Ainda sobre a credibilidade, julgamos importante esclarecer que, os professores em formação inicial não foram informados dessa pesquisa no início do semestre acadêmico e, quando permitiram o acesso aos blogs, eles já haviam concluído a produção do material para o componente curricular de Prática de ensino e estágio supervisionado.

3.5.3 A representatividade dos blogs nos contextos de produção

A última premissa de Cellard (2012) sobre a configuração de um artefato como documento, sua representatividade é focalizada nos componentes curriculares de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Literatura I e II. [Capuchinho](#) (2018), professora responsável pelas atividades docentes, propôs a criação dos blogs como recursos de ensino e aprendizagem apoiada por suas experiências acadêmicas com as práticas de multiletramentos. Além dos blogs analisados, Capuchinho (2018) utiliza outras mídias de comunicação com seus estudantes, como plataforma Edmodo em que é possível criar salas de aulas virtuais. Nessa plataforma, são inseridos diversos gêneros acadêmicos como livros, atividades, slides, planos de aulas e gêneros documentais como as fichas de estágio, as declarações de autorizações, os resumos das aulas na Universidade e nas escolas durante o estágio e as legislações sobre a matriz curricular do ensino de Língua Inglesa (PCN e BNCC). Como as salas de aula da plataforma do Edmodo são de acesso restrito, não será possível conceder aqui o acesso ao conteúdo da sala virtual de Práticas de Ensino I. Além das representações contextuais, o blog precisa trazer em seu

corpus algumas marcas das competências e habilidades exigidas na Licenciatura. Além de registros escritos ou visuais sobre os contextos onde aconteceram as atividades.

Por meio dos blogs, Capuchinho (2018) conduz as práticas de letramento digital, acompanha os relatos, orienta o direcionamento do olhar e dialoga reflexivamente com os acadêmicos. Ao final de cada semestre, faz sua avaliação a partir das semioses e textos inseridos nessa arquitetônica vazada.

3.5.4 Lócus, atores investigados, objetos, coleta de dados e categorias de análises

As escolas onde ocorreram as observações da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I estão na área urbana de Porto Nacional. De acordo com os relatos, os seis acadêmicos matriculados nesse componente curricular dividiram-se em três escolas, duas da rede estadual localizadas na periferia da cidade e uma escola conveniada que fica na área central.

Na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literatura II, estavam matriculadas cinco acadêmicas. De acordo com o Regulamento do estágio, uma das habilidades desenvolvidas nessa fase é a realização de oficinas, cujos conteúdos temáticos são selecionados de acordo com sua área de pesquisa da professora-orientadora. Coerente com suas pesquisas, Capuchinho (2018) indicou o trabalho com as multimodalidades na produção de Histórias em quadrinhos.

Como no Estágio I as professoras haviam produzido blogs, não houve a necessidade de criar outros, elas apenas selecionaram o blog de uma das integrantes de cada grupo para uma escrita colaborativa. Um grupo foi formado por três integrantes e outro por duas. As atividades aconteceram no segundo semestre de 2018.

As análises dos conteúdos do primeiro componente curricular foram realizadas em quatro blogs já mencionados (“Confissões de uma estagiária”; “Diário de uma estagiária – UFT”; “Observações da Ray” e “Relatos de uma estagiária”). Já as análises das oficinas do segundo foram feitas em dois blogs: “Diário de uma estagiária – UFT” e “Relatos de uma estagiária”.

Como recursos visuais de investigação utilizamos a “Ferramenta de Captura de tela” do programa Windows 10 para retirar os prints dos blogs. Portanto, não houve nenhuma alteração ou correção gramatical nos textos. A subjetividade e intersubjetividade presentes na escrita dos blogs foram preservadas e, assim, não ocultamos “o reflexo da individualidade” (BAKHTIN, 2016, p.17) dessas vozes do sul.

As legislações curriculares foram discutidas juntamente com as análises para facilitar as contextualizações dos eventos e como elas funcionam no ambiente de sala de aula. Os prints foram identificados pelos nomes dos blogs e os atores investigativos referenciados. As análises foram feitas a partir dos sentidos atribuídos às epistemologias e legislações curriculares na prática de estágio supervisionado registrados nas postagens dos blogs (relatórios, atividades desenvolvidas em sala de aula, diálogos, comentários, gráficos e imagens). A missão foi explorar dialogicamente os aspectos globais desses gêneros como: forma arquitetônica (os contextos), a progressão do conteúdo temático, o alcance dos objetivos propostos pelas legislações educacionais, as escolhas enunciativas (léxicas ou imagéticas), inter-relacionando-os com as práticas da Pedagogia dos multiletramentos. Dos prints, não foram retirados léxicos avulsos, pois entendemos que o isolamento de palavras empobrece a representatividade do todo enunciativo. Segundo Antunes (2010, p. 46): “No momento em que se isola a frase, ela perde suas amarras com o quadro conceitual, referencial e discursivo de que faz parte”.

Para colaborar nas discussões sobre os resultados da investigação interpretamos os eventos de acordo com suas singularidades e, no escopo das análises, as vozes sulistas dos atores investigados foram inscritas em fonte *itálico*.

Os prints sobre a Prática de ensino I - observação seguem em ordem alfabética. Os prints sobre as oficinas, Prática de ensino II, mesclam-se de acordo com os paralelos representados nas práticas de multiletramentos dos contextos. Os critérios para a seleção dos prints foram:

- Enunciados em que as referências teóricas e documentais, em discursos diretos ou indiretos orientam o olhar das professoras em formação inicial;
- Enunciados reflexivos sobre as ações dos professores observados;
- Enunciados nos quais as práticas de multiletramentos emergem com mais representatividade.

4.0 DOGMAS, INTERDISCURSIVIDADES E INFERÊNCIAS DOCUMENTAIS: DAS QUATRO COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS À PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS - ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÕES SOBRE A PESQUISA

Neste capítulo, discutiremos a inter-relação entre os gêneros prescritivos brasileiros que organizam e regulamentam legislativamente o ensino de Língua Inglesa no Brasil (PCN e BNCC) com as postagens (gêneros acadêmicos) produzidas pelas professoras e o professor em formação inicial em blogs, como atividade do componente curricular de Estágio Supervisionado das professoras e do professor em inicial da Licenciatura em Letras – Língua e Literatura da UFT.

No sentido de ambientar o interlocutor, abaixo discutiremos primeiro, resumidamente, alguns pontos sobre os PCNs – Ensino Fundamental – Língua Estrangeira.

Com a Lei 9394/96²⁰, a escolha da língua estrangeira moderna a ser ensinada atenderia às necessidades de cada comunidade. Como os PCNs (1997, p. 69) tratam-se de documentos elaborados pelo Ministério da Educação com propositivas para o currículo escolar, a recomendação para o ensino de línguas estrangeiras indicava “o desenvolvimento de capacidades” por meio de conteúdos sobre três tipos de conhecimentos: sistêmico (léxico-semântico), de mundo (gramática contextualizada) e textual (organização dos tipos de texto)²¹. A principal abordagem defendida nos PCNs de LE é a Sociointeracional.

Cada uma das legislações supracitadas apresenta pressupostos de epistemologias de ensino e aprendizagem representativas dos seus respectivos períodos históricos. Os PCNs do ensino fundamental para língua estrangeiras propõem o ensino e aprendizagem por meio do desenvolvimento de quatro habilidades: leitura, escrita, audição e oralidade. Com foco especial na leitura: “Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.” (PCNs, 1998, p. 21). Para os colaboradores da produção desse texto, a ênfase na leitura seria factível e atenderia às necessidades acadêmicas dos estudantes nos processos seletivos para estudos ou trabalho (Parâmetros Curriculares Nacionais – língua estrangeira 3º e 4º ciclo – Ensino Fundamental, 1998)

²⁰ Lei Darcy Ribeiro <https://globoeditora.com.br/autores/biografia/?id=4269>.

²¹ Os PCNs classificam os gêneros discursivos como tipos textuais.

Mas, como proposta, o documento advertia aos sistemas de ensino para observarem suas necessidades linguísticas e optarem pela habilidade que melhor atendesse à cada localidade. Em se tratando de situações práticas é possível inferir que a influência dessa perspectiva nas ações docentes ainda seja latente nas salas de aula, em parte porque os professores que se formaram entre os anos de 1999 e 2017, e possivelmente estudaram²² as prescrições dos PCNs e, por outro lado, os livros didáticos (principal recurso didático de muitas escolas) foram elaborados com as orientações desse documento e acabaram privilegiando a habilidade escrita.

As linhas gerais do documento trazem considerações sobre o sociointeracionismo, a interdisciplinariedade e a variedade linguística. Questões interculturais e as variedades linguísticas ficaram a cargo dos temas transversais, no item conhecimento contextual, com especial destaque para a Pluralidade Cultural, inseridas nos conteúdos distribuídos ao longo do currículo de Língua Inglesa e dos demais componentes curriculares. A tradução é proposta como um paralelo entre as duas línguas com finalidade de ampliar os conhecimentos em ambas.

Desse modo, à luz de diversas análises, as críticas aos PCNs versavam sobre quatro prerrogativas: a rapidez na produção, distribuição e divulgação dos materiais pelo Brasil; a velha-nova proposta de uniformizar o currículo de ensino em um país cuja diversidade cultural é mais extensa que o território geográfico; a efervescência provocada nas escolas devido à implantação das avaliações²³ governamentais e a influência dos [modelos educacionais](#) de outros países com relações comerciais estreitas com o Brasil na educação nacional. Tais acontecimentos, conseqüentemente, geraram resultados na formação humana dos estudantes. Moreira (1996, p.12) previa tal comportamento quando disse:

O problema é o tipo de indivíduo que as propostas de currículo nacional parecem desejar formar. As ênfases caminham na direção da valorização do indivíduo, de sua capacidade de iniciativa e de seu espírito de competitividade. Deseja-se formar, em síntese, uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo.

Assim, nossas interpretações e inferências fundamentam-se nas práticas de letramento acadêmico, nos sentidos sobre as legislações e epistemologias de referência

²² A ementa do componente curricular de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Licenciatura em Letras Língua inglesa e respectivas literaturas em vigência ainda traz o PCNs, conforme tabela 1.

²³ Além dos PCNs, outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação também prescrevem as avaliações que são produzidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

dos atores envolvidos no estágio supervisionado. Para isso, consideramos os postulados de Pimenta e Lima (2012) sobre os formatos de estágio supervisionado; as interdiscursividades e responsabilidades dos discursos nas contribuições do círculo de Bakhtin e a materialidade dessas representações na escrita em Antunes (2010). Não iremos abordar as práticas das professoras observadas, pois esse não é o foco da investigação, nosso olhar é unicamente direcionado às reflexões (ou não reflexões) sobre as observações e como a ampliação do olhar sobre a escola e suas práticas de ensino e aprendizagem favorecem a formação de professores.

Para organizar a leitura e as análises, inserimos nesse texto os links das duas legislações. No caso dos [PCNs](#), indicaremos as páginas no PDF e utilizaremos para a [BNCC](#) a versão interativa disponível no portal do MEC.

Caso haja interesse sobre o percurso histórico e dialógico feito pelo ensino de línguas nas legislações curriculares brasileiras, disponibilizamos o link do artigo “O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional”, de Vilson Leffa (1999). Dessa maneira, o interlocutor poderá inferir suas considerações sobre os valores e propósitos do currículo nacional presentes nos gêneros prescritivos, desde a colonização.

As primeiras discussões e análises serão sobre as atividades do componente curricular de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I com foco nos sentidos atribuídos às ações docentes observadas em sala de aula. Após, discutiremos os relatos e sentidos das ações realizadas na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II. Dessa forma, pretendemos demonstrar os fluxos ou possíveis refluxos na formação identitária das vozes do sul por meio das práticas de multiletramentos.

Abaixo, iniciaremos as análises sobre as postagens dos blogs de estágio supervisionado.

O print retirado do blog “Confissões de uma estagiária” foi produzido sobre a observação da aula no dia 17/08/2018, do 7º ano.

IMAGEM 15: PRINT - BLOG “CONFISSÕES DE UMA ESTAGIÁRIA”

• Observação de aula do dia: 17/8/2018, no 7º ano.

Essa aula foi observada com a turma do 7º ano no período da tarde (aula iniciada 13:50), contando com a presença de 8 alunos. O espaço da sala possuía dois ventiladores funcionando.

As aulas do dia 17/8/2018 foram divididas em dois momentos: a 1ª aperfeiçoamento leitura e escrita e 2ª aula de inglês.

No entanto, para a atividade de aperfeiçoamento de leitura e escrita, a professora pediu a leitura de dois contos, com proposta para que os alunos entregassem o resumo dos contos e os recontasse. A professora entregou dicionários de língua inglesa para auxiliar os alunos a atividade, porém não houve tempo para sua execução, indo assim, para o segundo momento da aula.

O segundo momento da aula, intitulada como “inglês”. A professora fez a correção de uma atividade passada, exercícios sobre o presente - There is/There are. A professora passou no quadro as questões e pediu para os alunos responderem com seu auxílio e correção. Ao fim, passou mais frases para que eles completassem e entregassem como atividade.

Os alunos chutam a maioria das respostas e apresentam dificuldades com a própria língua portuguesa em saber classificar: singular e plural; passado e presente. Dada a pouca quantidade de alunos em sala, não são muito barulhentos.

Fonte: Queiroz, postagem em 18 de setembro de 2018.

A observação de Queiroz (2018) inicia descrevendo os elementos da sala de aula. Queiroz demonstra a divisão da aula e faz menção a uma atividade focalizada em duas habilidades previstas nos PCNs para o ensino de língua estrangeira (a leitura e a escrita).

Ela define a primeira atividade (*a leitura de dois contos*) e as escolhas léxico-gramaticais feitas na produção de um texto narrativo-descritivo, como demonstram os verbos no pretérito perfeito do indicativo (*pediu, entregou*) e no pretérito imperfeito do subjuntivo (*entregasse e recontasse*). Não houve, nessa postagem, retomadas para reflexões sobre a atividade e Queiroz segue descrevendo.

Na progressão do tema, ela descreve o segundo momento da aula e as ações utilizando os mesmos tempos e modos verbais do 3º parágrafo (*fez a correção, pediu para os alunos, eles completassem e entregassem*). Não dialogou com epistemologias ou legislações, nem identificou as fontes de agir da professora. Antunes (2010, p. 52) diz que no texto descritivo os “objetos de referência apresentam-se parados, estáticos, sem remissão a uma progressão temporal”.

Relata as poucas reflexões sobre os embaraços dos estudantes com relação à língua (*eles chutam e apresentam dificuldades com a própria língua portuguesa*), possivelmente, a reflexão de Queiroz consistia em entender a aprendizagem de outros idiomas por meio do paralelismo com a língua materna como prescrevem os PCNs (1998,

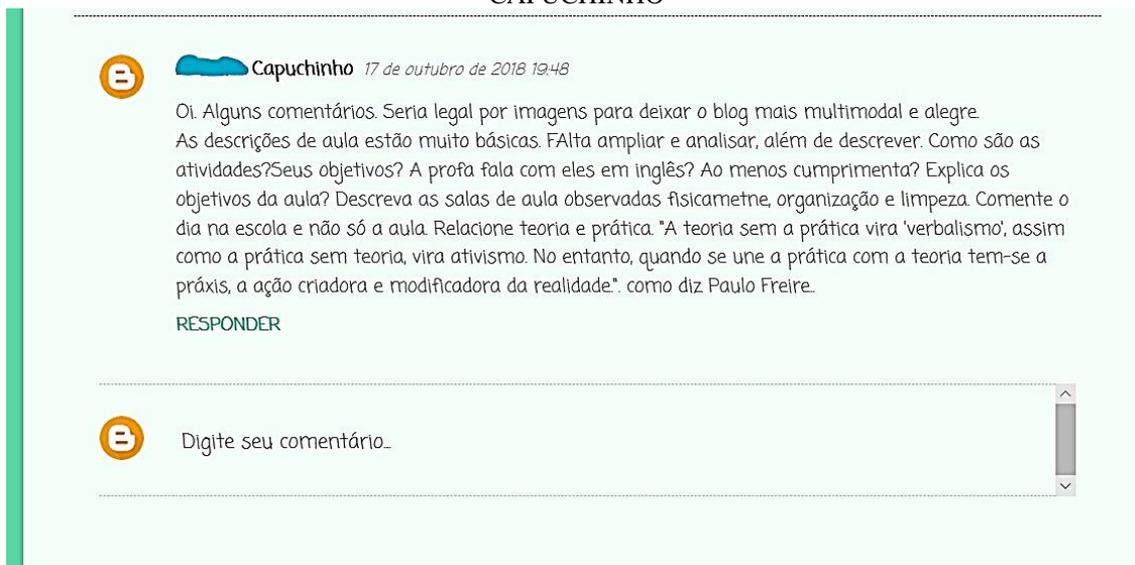
p.20): “A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.”

O texto escrito, prioritariamente, no hibridismo tipológico (narração /descrição) não demonstrou os elos dialógicos de Queiroz e comprometeu as reflexões sobre sua prática docente. Nessa circunstância, um dos objetivos da escrita dos relatos não foi alcançado. Tápías-Oliveira (2013, p. 39-40) demonstra que um dos focos da produção desses gêneros (relatórios, diários de campo, postagens) é “verificar nos diários, indícios linguísticos da construção identitária do profissional em formação”. Portanto, um texto com elementos parados, sem retomadas, parece-nos um texto escrito sem reflexões. Quando as imagens, ações e situações experienciadas não são capazes de estabelecer elos dialógicos com outros discursos e práticas, o gênero, mesmo com um caráter enunciativo, aproxima-se da perspectiva dos gêneros burocráticos, cuja função é preencher vazios linguísticos em textos, com poucas respostas e ponderações (BAKHTIN, 2011). Os blogs e suas múltiplas possibilidades de interação, quando utilizados da mesma forma que as tradicionais práticas de escrita, repercutem atos estatizantes e não transformadores.

Os blogs²⁴ como forma arquitetônica vazada (ROJO; MELO, 2017) permitem outras postagens (gêneros acadêmicos) como os diálogos entre a professora em formação inicial e a orientadora no mesmo espaço virtual. No print abaixo, percebemos a inquietação de Capuchinho (2018) sobre a escrita do relato.

²⁴ Vide página 52.

IMAGEM 16: PRINT - BLOG “CONFISSÕES DE UMA ESTAGIÁRIA” - COMENTÁRIOS DE CAPUCHINHO



Fonte: Capuchinho, postado em 17 de outubro de 2018.

O comentário de Capuchinho (2018) sugere algumas alterações na escrita (*por imagens para deixar o blog mais multimodal*); questiona sobre a falta de análises das descrições (*as descrições estão muito básicas*); direciona, por meio de perguntas, o olhar de Queiroz para aspectos importantes da observação e, por fim, sustenta seus argumentos com uma citação de Paulo Freire.

Após o comentário de Capuchinho (2018), o espaço para outra postagem está vazio, Queiroz não respondeu. Essa situação foi explicada por Bakhtin (2011, p.272) na obra “A estética da criação verbal”, no capítulo dedicado aos Gêneros discursivos em que ele pondera sobre “a ativa compreensão responsiva”. Em outras palavras, a reação ou resposta do ouvinte/leitor sobre o enunciado do seu interlocutor, após a compreensão do dito. A resposta de Queiroz foi silenciosa. Possivelmente, as muitas interlocuções acadêmicas, as ideologias - *habitus* (BOURDIEU, 2008) sobre os estágios, a escrita dos diários de campos, assim como as leituras sobre as epistemologias de ensino/aprendizagem e as legislações ainda não conseguiam dialogar nas suas estruturas cognitivas. Contudo, de acordo com Bakhtin (2011, p. 272) “o efeito retardado cedo ou tarde é ativamente entendido e responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”.

O print abaixo relata a experiência de Silveira (2018) em uma aula de inglês com fatores desestimulantes. Entretanto, será que a professora em formação inicial é capaz de

refletir sobre as possibilidades de reconfigurar a aula para torná-la mais significativa mesmo com as adversidades?

Nesta postagem, as reflexões de Silveira (2018) marcam textualmente o diálogo entre as epistemologias que fundamentam as duas últimas legislações curriculares.

IMAGEM 17: PRINT - BLOG “DIÁRIO DE UMA ESTAGIÁRIA UFT”

6º Ano: Vespertino

Na aula do 6º ano observamos uma aula com uma temática diferenciada quando a professora sem objetivo e definições aparente, apresenta aos 15 alunos uma receita de bolo em inglês e com os dicionários *Oxford Escolar* pediu que traduzissem a receita. Ao decorrer da aula a professora os orientou em como traduzir o texto que como era uma receita de bolo com ingredientes o uso do imperativo estava presente em suas sentenças. Os alunos se mostraram extremamente agitados e inquietos devido ao calor e o espaço sufocantemente pequeno no qual se encontravam, porém conseguiram finalizar a atividade em sala de aula.

Pequena observação

- É notável o quanto a professora não consegue utilizar formas de tranquilizar os alunos em sala de aula, pois os mesmos não prestam atenção no que a professora passa nas aulas. Ela poderia trabalhar com a afetividade, criando laços afetivos e sociais talvez assim, ela conseguiria cativa-los, mantendo diante disso, uma aula mais tranquila, pois antes de tudo eles são crianças e vemos claramente em suas aula que ela não possui, não usa do afeto com os seus alunos. Como podemos ver no PCN "A inclusão de atividades significativas em sala de aula permite ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa." Ou como aponta Dolz, Noverraz e Schneuwly a professora poderia oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos

Fonte: Silveira, 18 de setembro de 2018.

No primeiro parágrafo, Silveira inicia a descrição da aula e apresenta categorizações para o tema, os atores, recursos, metodologias e ambiente da aula:

- Tema: *Diferenciada – Receita de bolo*;
- Prática docente: *sem objetivos e definições aparentes* (inferimos que ela se refere ao tema e à metodologia);
- Número de estudantes: *15*;
- Recursos: *textos com as receitas e os dicionários Oxford escolar*;
- Ação dos estudantes: *agitados e inquietos (por causa do calor)*;
- Sala de aula: *sufocantemente pequena*;
- Resultados da aula: conseguiram (estudantes) finalizar a atividade.

A escrita do primeiro parágrafo de Silveira, entretanto, apresenta duas incoerências nas categorizações da prática docente. A observadora diz que a professora

estava *sem objetivos e definições sobre a atividade*. Porém, no mesmo parágrafo, o objetivo aparece: *uso do imperativo*. Sobre as definições, o parágrafo também descreve que a professora *orientou em como traduzir o texto*, ou seja, apresentou sua metodologia, baseada em duas habilidades dos PCNs leitura e escrita e no paralelo entre os dois idiomas.

Para Antunes (2010, p. 117): “a coesão é uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto”, encadeando-as em uma sequência de acordo com os sentidos determinados pelos propósitos comunicativos. Uma coesão adequada torna o texto visivelmente coerente. Portanto, os objetivos e as definições, possivelmente, não foram explicitados aos estudantes, mas, segundo Silveira, a professora *orientou sobre isso*.

As reflexões de Silveira analisam os desencontros da relação professor-aluno e responsabiliza a professora pelo insucesso da aula. Para ela, os laços de afetos entre a professora e os estudantes promoveriam uma *aula tranquila*, pois suas reflexões descrevem a faixa etária (crianças) e o distanciamento da professora (*vemos claramente em suas aulas que ela não possui, não usa de afeto com seus alunos*) e, em diálogo com os PCNs, procuram consubstanciar seus argumentos com apontamentos para os possíveis resultados das atividades significativas na *ampliação dos vínculos afetivos*.

Mesmo vivenciando um contexto complexo, em que as consequências da não aprendizagem significativa não devem ser atribuídas a um único aspecto/ator do espaço escolar, Silveira demonstra preocupação sobre as relações interpessoais dentro da sala de aula e consegue estabelecer conexões discursivas entre suas reflexões e os PCNs, que propõem a abordagem sociointeracional e a Pedagogia dos multiletramentos.

No final do segundo parágrafo, as reflexões de Silveira dialogam com outras vozes, Dolz, Noverraz e Scheneuwly (marcadas textualmente) e a Pedagogia dos multiletramentos (implícitas nas ações desenvolvidas pelos estudantes). Nessa interdiscursividade, ela assinala para uma ação docente mais planejada em que *a professora poderia oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais* (prática situada) e, conseqüentemente, os estudantes “*possam inspirar-se para suas produções*” (analista crítico) *saber utilizar diferentes fontes de informação* (criador de sentidos) *e recursos tecnológicos* (usuário funcional) *para adquirir e construir conhecimentos* (transformador).

Os prints da sequência demonstram duas situações na formação das vozes do sul de Língua Inglesa. Na primeira, Almeida (2018) apresenta considerações críticas à prática

docente observada e, assim como em outros relatos dos estágios supervisionados, ela parece delegar à professora toda a responsabilidade pelo fracasso escolar.

No segundo print, vemos como a mesma voz do sul formação inicial, por meio das observações direcionadas pela complexidade dos fatos, pelas teorias e os diálogos oportunos com a orientadora, reconfigurou sua identidade, ampliou o seu olhar e seus pensamentos acerca da docência.

IMAGEM 18: PRINT - BLOG “OBSERVAÇÕES DA RAY”

Durante o período de observação pude observar duas aulas de Língua Inglesa ministradas pela professora 👉 na qual foram agitadas e tensas, pois a mesma não procurava mecanismos tornando-as muito cansativas.

A primeira aula assistida foi no 6º ano, com uma faixa etária entre 11 a 16 anos, essa turma tinha 20 alunos muito inquietos e reclamavam das atividades, a aula demorou cerca de 20 minutos e escrever, e não foram participativos durante a apresentação das atividades. A professora corrigiu atividades propostas na aula passada, sobre os países em inglês, a mesma não me forneceu o plano de aula.

A segunda aula do dia, pude realizar a observação numa turma do 8º ano, essa turma foi bem difícil, conversas paralelas o tempo todo. E a professora passou muito conteúdo no quadro negro para que os alunos copiassem. O conteúdo que ela trabalhou foi o *Simple Past e verbos regulares e irregulares*. A aula todo só foi passando conteúdo no quadro não houve explicação do mesmo. A professora possuía domínio do conteúdo, boa pronúncia, só não tinha dinâmica e didática na sala de aula.

Segundo OLIVEIRA 2014, o ato de ensinar pode ser concebido de duas maneiras distintas: transferência de conhecimento e facilitação da aprendizagem. Na observação da professora ensinar quer dizer transferir conhecimento, ao observar a aula pude perceber que a professora conhece muito a língua, e sua metodologia enfoca na transferência de muito conteúdo no quadro, e a aula não teve interação do professor com o aluno e nem entre os alunos.

O que faltou na aula foi a mediação que pode ser definida como o processo de intervenção do professor com o aluno.

Fonte: Almeida, postado em 21 de maio de 2018.

Os sentidos dos relatos de Almeida aparecem na sua progressão temática (ANTUNES, 2010). No texto, ela contextualiza as condições das aulas, descreve os estudantes e suas ações, indica os conteúdos trabalhados e analisa a ação docente. Nos três primeiros parágrafos da postagem, não há marcas de aportes sobre uma epistemologia ou legislação (curricular ou estágio). Nos dois últimos, as reflexões dialogam com dois discursos indiretos. Resumidamente, os parágrafos se organizam e enunciam considerações sobre a prática docente, os demais elementos do ensino não foram abarcados nas reflexões de Almeida (2018).

Contextualiza e estabelece um sentido de consequências e causas para as aulas observadas, as consequências elencadas foram *aulas agitadas* [agitadas], *tensas/cansativa* e a causa: *a professora não procurava mecanismos*. Para o leitor do blog, esse mecanismo

citado, entende as reflexões de Almeida como a repetição de críticas à outra voz do sul, professora regente.

Na constituição da primeira aula foi observado: o atraso no 6º ano, os vinte alunos inquietos que reclamavam e não participavam das atividades. A ação docente foi apenas descrita, sem valorações.

No relato da constituição da segunda aula no 8º ano, ela aponta a turma agitada e a metodologia focalizada na escrita (*muito conteúdo no quadro para copiar*). Mas, ao relatar a ação docente, a escrita apresenta uma incoerência: *escrevendo o conteúdo no quadro sem explicação* e, na sequência, diz que a professora tem *domínio do conteúdo*, como ela chegou a essa conclusão? Possivelmente, por meio da professora regente, explicando o conteúdo.

Almeida dialoga com a voz de Oliveira (2014) refletindo, sobre duas práticas de ensino: *transferência de conhecimentos e facilitação da aprendizagem* e as ações observadas. De acordo com a escrita, o resultado desse diálogo a fez identificar na observação da aula, a primeira metodologia indicada por Oliveira (2014), só conteúdos e sem diálogos.

A postagem é finalizada com um conceito de mediação, que Almeida não apresenta a fonte dessa informação.

Sobre isso, podemos inferir que Almeida, quando produziu esse relato, assim como Queiroz (2018 – “Confissões de uma estagiária”), estava com dificuldades de refletir por meio da escrita, as razões para essas dificuldades e como elas podem estar relacionadas a inúmeros fatores, desde o *habitus*, que inconscientemente e culturalmente atribui ao professor a responsabilidade pelos fracassos escolares (KLEIMAN, 2001), até a maturidade dialógica de estabelecer conexões entre as epistemologias e legislações discutidas na licenciatura e as práticas observadas.

Outras postagens de Almeida (2018) permanecem na esfera das descrições e análises sobre as ações da professora, em geral, com críticas e poucas reflexões. Diante disso, Capuchinho (2018) questiona:

IMAGEM 19: PRINT - BLOG “OBSERVAÇÕES DA RAY” - COMENTÁRIO DE CAPUCHINHO



Adriana Capuchinho 18 de outubro de 2018 01:05

Qual o/a autor/a do livro?

[RESPONDER](#)



Adriana Capuchinho 18 de outubro de 2018 01:21

O que é ser conteudista? Qual é a metodologia e ou pedagogia dela? O que ocorreu que faz pensar que ela não se animou com vocês? O ensino de Língua tem objetivo de ensinar gramática?



Adriana Capuchinho 18 de outubro de 2018 01:22

Acho que pode modularizar quando falar que ela poderia fazer algo. Pode dizer o que seria bom meio sem dizer que ela não faz...

Fonte: Capuchinho, postado em 18 de outubro de 2018.

Como é possível perceber, as respostas não foram inscritas na mesma postagem da orientadora. Possivelmente, porque ocorreu um processo de ressignificação ou, como diz Bakhtin (2011, p. 271), uma “ativa compreensão responsiva silenciosa de efeito retardado”. Como veremos na última postagem sobre as observações, a postura discursiva de Almeida (2018) apresentou mudanças: “As identidades não são fixas, são flexíveis, tão flexíveis quanto às relações sociais”. (HOLLAND *et al.*, 1998, p. 51).

IMAGEM 20: PRINTS - BLOG “OBSERVAÇÕES DA RAY”

Ter realizado esse estágio foi uma experiência ímpar. Pois assim que entrei na sala de aula, como observadora foi muito interessante devido a minha perspectiva como estudante e futura professora, ver a desenvoltura da professora 🍌 que a partir de uma situação do cotidiano foi aos poucos introduzindo o conteúdo para aqueles alunos, apesar de várias dificuldades encontradas.

Nesse momento percebi que eu precisava criar mecanismos para desenvolver minhas atividades pedagógicas de forma prazerosa durante o próximo período de estágio.

Com a observação da unidade escolar percebi, que a ESCOLA é feita por um conjunto, e apesar das dificuldades de infraestruturas e outras dificuldades, juntos pode se fazer a melhor escola do mundo.

Percebi assim como é ser um professor, e principalmente um mestre de escola pública, com muitos alunos carentes, percebi que a realidade é outra do que aprendemos nos bancos das universidades, mais sei de uma coisa, a experiência foi válida e sei o que quero para o meu futuro, desta forma só tenho a agradecer a Unidade de Ensino que me recebeu de portas abertas e aos docentes e discentes daquele espaço de educação.

Antes de entrar em uma sala de aula eu tinha uma visão romântica da mesma, após observar uma classe percebi o quão difícil é o desenvolver de uma atividade do dia-a-dia como é difícil a arte de lecionar, pois aí inclui diversos fatores preponderantes como: ambiente físico, sala de aula pequena, material físico e humano insuficiente alunos com suas especificidades, o próprio sistema de ensino.

Cresci como pessoa, e profissional, já posso hoje em dia diferenciar o professor e o educador, o profissional que tem compromisso e o que não tem. O profissional de educação hoje em dia ele é multifuncional, pois além de compartilhar conteúdo, conhecimento ele é pai, mãe, amigo e psicólogo dos seus alunos além de deparar com diversas dificuldades como: violência, falta de material suficiente para desenvolver suas atividades, etc.

De uma coisa eu tenho certeza se queremos uma sociedade mais justa e igualitária é justamente através da educação que conseguiremos se nós que somos a nova geração não nos atentarmos para isso a coisa tende a piorar.

Digo isso com a experiência vivida durante o estágio que se nós nos empenhamos juntos conseguiremos mudar esse quadro através da educação desta forma só tenho a agradecer a todos o meu muito obrigado.

Fonte: Almeida, postado em 25 de maio de 2018.

Na postagem acima, Almeida apresentou um novo olhar sobre as práticas de ensino. A progressão temática apresentou uma “fila das ideias... no sentido de que coisas novas vão sendo acrescentadas, embora acerca do mesmo tema” (ANTUNES, 2019, p.69).

Almeida inicia a postagem com locuções e conjugações verbais em primeira pessoa, demonstrando em sua escrita as reflexões sobre a própria aprendizagem. Até mesmo a ação docente, que foi a mais considerada em suas postagens, recebe ênfase na palavra *desenvoltura*, cujo sentido expressa a dinâmica de constantes mudanças.

A palavra escola evidenciada em letras maiúsculas remete a um olhar mais amplo sobre a orquestração dos esforços de todos os atores envolvidos, que ela representou pela escolha da palavra conjunto, que nesse contexto pode significar uma conexão de pessoas suas competências e recursos adequados ao ensino e aprendizagem.

Em nossas interpretações, essa foi a parte da postagem com os maiores indícios das reflexões de Almeida, materializados nas nove conjugações dos verbos em primeira pessoa para discutir suas percepções sobre a profissão, sobre a aprendizagem acadêmica, sobre a experiência do estágio e as contribuições para sua formação. Mesmo ainda não estabelecendo as pontes entre a teoria e a prática, de acordo com suas palavras, Almeida já apresenta interdiscursividades entre elas. Provavelmente, ainda não conseguia pontuá-las verbalmente, mas sua escrita já se orienta nesse sentido, pois faz um paralelo entre o olhar para escola (antes e depois) do estágio. Dessa maneira consegue elencar, além do professor, outros aspectos importantes para o sucesso do aprendizado nas escolas.

Na sequência continua as reflexões sobre os crescimentos pessoais e profissionais e caracteriza a identidade docente como *multifuncional*. A escolha dessa palavra demonstra que o diálogo entre a teoria e a prática já se estabeleceu e apenas precisa ser ampliado e ressignificado para que ela compreenda como a teoria conduz a prática e por fim assume uma postura mais engajada com as questões sociais.

Os avanços diante das duas postagens, a primeira e a segunda são visíveis, afinal o crescimento acadêmico e reflexivo parece brotar na organização textual: em todos os parágrafos ela faz referência a si mesma, como se estivesse dialogando consigo; o texto também não apresenta mais uma tipologia descritiva, mas sim argumentativa em que os pensamentos retomam antigos dogmas, ressignificando-os. Vemos, nessa postagem, um dos objetivos da formação de professores: a “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimentos por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”. (SHÖN, 1995 *apud* PIMENTA; LIMA, 2012, p.48).

Os relatos abaixo contam as experiências de Messias (2018) no estágio de observação em uma escola conveniada e considerada a melhor da cidade, por essas razões, nela estudam crianças e jovens de classes econômicas diferentes. Nas turmas que Messias observou, perceber-se pelas postagens a coexistência entre jovens com celulares e outros recursos multimídias e estudantes (bolsistas) ainda iniciantes no uso das tecnologias. Segundo os relatos, a configuração da escola acaba formando grupos de acordo com a situação financeira de cada ator. Mesmo sendo uma escola conveniada, as tecnologias disponíveis para o ensino são as TVs fixadas em cada sala de aula. Messias relatou que os professores devem utilizar todo o material didático. Para isso, a escola tem no seu calendário a disponibilidade de uma semana antes das avaliações para preencher todas as atividades das apostilas. Essa ação é justificada por conta do acompanhamento dos pais no uso desses recursos.

IMAGEM 21: PRINT - BLOG “RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA”

O inglês não é muito usado dentro da sala de aula, professora faz leitura de textos inteiros na língua alvo, sendo essa uma ótima forma para que o alunos tenham contato com a segunda língua, o PCN (1998) sugere que, para que os alunos tirem proveito máximo do ensino da língua estrangeira, este deve ser focado em apenas uma habilidade linguística, essa habilidade, idealmente, deve ser escolhida pelo professor, levando-se em consideração a realidade social de seus alunos. Nesse sentido, o PCN (1998) sugere que a habilidade de leitura seja a mais usada pelos alunos, já que está é a que eles têm a maior chance de utilizar em sua vida fora da escola, pois os discursos escritos são, em geral, os mais acessíveis, mas como estamos em uma realidade um pouco diferente, por se tratar de uma escola particular na qual a cobrança pelo que está sendo ensinado é muito maior do que a encontrada nas escolas públicas, a professora sempre tenta fazer uso das habilidades, mas não sempre. Como alguns alunos não entendem inteiramente o que os textos do livro estavam dizendo, já que ela deixou que eles fizessem uma tradução própria, ela faz uma tradução oral com eles, porem sempre pedindo que eles falassem e incentivando que eles tentassem entender de acordo com as palavras que eles conheciam. Esse texto é uma carta de uma criança para a NASA.

A professora também exige dos alunos que respondam todas as atividades do livro em inglês, forçando assim a escrita na segunda língua, dos exercícios presentes no livro ela passa mais no quadro, todas em inglês e ao no final da aula ela dá um tempo para que eles respondam.

Fonte: Messias, postado em 22 de setembro de 2018

A escrita de Messias demonstra sua compreensão sobre a prática docente e a valora como *ótima forma*, pois a leitura dos textos em inglês colabora na aprendizagem dos estudantes de acordo com o prescrito nos PCNs. No enunciado, Messias consegue estabelecer os elos dialógicos entre a prática em sala de aula e a legislação que possivelmente é seguida pela professora e pela escola. Sobre o uso das demais habilidades, Messias percebe as tentativas da professora (*tenta fazer uso*) em desenvolvê-las no contexto de uma escola particular, no entanto, inferimos que o foco na escrita das apostilas (exigência da escola e dos pais), talvez seja o maior obstáculo para um trabalho mais amplo (*mas nem sempre*) com as demais habilidades. Mesmo nessas condições, o relato demonstra que a ação docente vai aproveitando as “brechas” da cultura escolar (*ela faz uma tradução oral com eles, porém pedindo que eles falassem e incentivando que eles tentassem entender de acordo com as palavras que eles conhecem*). Duboc (2015, p.106) entende por brecha “as oportunidades emergentes na prática pedagógica [...] com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais [...]”.

Novamente, Messias retorna e observa a prática de escrita no livro por meio da escolha de dois verbos (*exige/forçando*) e exprime a prioridade do ensino nesse modelo educacional (*a escrita em segunda língua, dos exercícios presentes no livro*).

Na sequência, discutiremos as análises das postagens sobre as atividades do componente curricular de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, cujo foco serão as práticas pedagógicas nas oficinas de HQs realizadas nas mesmas escolas onde ocorreram as observações do estágio I. Será que as práticas de nossas blogueiras estão em diálogo com as novas prescrições curriculares?

Ensino para desenvolvimento de competências ou mais um modismo?

No sentido de ambientar o interlocutor, abaixo, discutiremos, resumidamente, alguns pontos sobre a BNCC – Ensino Fundamental – Língua Estrangeira.

Após os PCNs, foi aprovada, em dezembro de 2017, a BNCC para o Ensino Fundamental com uma proposta pautada em outras legislações nacionais e internacionais. Os mais pessimistas acreditam que a BNCC é outra estratégia de padronizar o ensino fundamental. Novamente, retomam a questão da padronização de um currículo comum para a diversidade linguística e cultural brasileira, discutem a elaboração da BNCC

realizada em quatro anos - dois governos e sete ministros da educação (TÍLIO, 2019; GERHARDT; AMORIN, 2019) e alertam para a iminência de uma “proposta de eugenia” (RAJAGOPALAN; 2019, p.31). Contudo, alguns avanços foram percebidos, em especial pelas abordagens de ensino não mais atreladas aos conteúdos, e sim para o “[desenvolvimento de dez competências gerais](#)”.²⁵

Reiteramos que a BNCC é um documento produzido para ser referência obrigatória na produção e implementação das matrizes curriculares em todos os sistemas e redes de educação básica do Brasil, nessa investigação o documento analisado é o texto destinado ao Ensino Fundamental – componente curricular Língua Inglesa, aprovado em 2017. Os documentos internacionais e nacionais que fundamentam a BNCC são:

TABELA 3: GÊNEROS PRESCRITIVOS

Gêneros prescritivos	Influências
Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)	Sete metas para a ampliação, organização e incentivo ao ensino básico nos países signatários do documento.
Constituição da República Federativa do Brasil/1988	Artigo 210 ²⁶ que trata da necessidade de fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen) nº 9394/96	No inciso IV do artigo 9º define a elaboração em conjunto (Governos, educadores, pesquisadores e sociedade) das “competências e diretrizes norteadoras dos currículos da educação básica”.
Lei 13.415/17	Alterou a nomenclatura do artigo 36, parágrafos 1º da lei 9394/96, outrora o currículo deveria ser organizado por “conteúdos, metodologias e formas de avaliação”, com a alteração do texto, a organização do currículo será feita de acordo com “as respectivas competências e habilidades”.
Parecer CNE/CEB nº 7/10	Atendimento à inclusão, às pluralidades, às diversidades culturais e ao respeito à política social de cada localidade.
Lei 13.005/14 - Plano Nacional de Educação	A inserção nos currículos de atividades que favoreçam “as aprendizagens significativas” (PNE, 2014, p. 32).

Fonte: Adaptado da BNCC (2017).

A forma composicional do texto da BNCC: a organização do ensino fundamental e as propositivas

²⁵ Conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

²⁶ A Constituição Federal do Brasil, no capítulo III, seção I, que trata dos artigos sobre a organização e o planejamento educacional brasileiro, aponta, no Artigo 210, a elaboração da matriz curricular comum.

Na [apresentação](#) da BNCC, o texto esclarece seus objetivos educacionais e sociais, relaciona os termos mais relevantes do documento com os conceitos adotados: aprendizagens significativas, competências e competências gerais e aponta quais são seus destinatários diretos para o cumprimento do documento: governos (federal, estadual, municipal e respectivos sistemas e redes de ensino), professores e estudantes.

Na [forma composicional](#) da BNCC, de acordo com o formato de leitura ocidental, as competências gerais estão, hierarquicamente, acima das etapas de ensino, na coluna azul, encontram-se as áreas de conhecimento e suas competências específicas, os componentes curriculares e também suas competências, na parte debaixo da tabela estão os conteúdos e as habilidades que demonstrarão por meio das avaliações contínuas o desenvolvimento das competências.

No caso do [Ensino Fundamental](#), o documento trata de competências, em especial, o desenvolvimento da autonomia provocada nos estudantes pelo acesso à cultura digital. As áreas de conhecimento foram divididas em cinco: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, as áreas de conhecimento foram agrupadas de acordo com a intersecção comunicativa entre si. Na BNCC, os estudantes devem se apropriar “das especificidades de cada linguagem sem perder o todo no qual estão inseridas”. Assim, o estudante deverá expandir sua compreensão, por meio do desenvolvimento das [competências específicas](#) da área, sobre as diversas formas (oral, visual, gestual, tátil, sonora, espacial e escrita) de dialogar.

O [ensino de Língua Inglesa](#) tornou-se obrigatório e ocorre nos anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto, o documento não veta o trabalho com outras línguas em todas as etapas do ensino básico.

A escolha da Língua Inglesa como componente curricular obrigatório é justificada no texto da BNCC por meio de três argumentos:

- O engajamento e participação dos estudantes na sociedade globalizada;
- A possibilidade de acesso a conhecimentos linguísticos que contribuam para o desenvolvimento da cidadania ativa e crítica do estudante;
- A ampliação das redes de interação por meio de estratégias de aprendizagem direcionadas a continuidade dos estudos.

Os argumentos convergem, de acordo com o texto da BNCC, no desenvolvimento integral de Língua Inglesa pautado no “caráter formativo”, cujas dimensões educacionais e políticas estão na “formação linguística, consciente e crítica”. Esse formato de ensino

prescreve a prioridade da “função social e política do inglês como língua franca”. Dessa forma, é abolida a terminologia estrangeira do ensino de Língua Inglesa.

Diferente dos PCNs e demais documentos sobre a matriz curricular, a BNCC não elege uma abordagem metodológica para o ensino de Língua Inglesa. As escolhas para a condução das estratégias de ensino deverão ser fixadas pelos Projetos Políticos Pedagógicos de cada unidade escolar em consonância com os sistemas de ensino, as diversidades e necessidades locais. Contudo, o alcance da integralidade acima resenhada deverá ser trilhado por meio de três implicações:

- A função social e política do inglês como língua franca;
- A ampliação dos letramentos sociais e digitais possibilitada pelos multiletramentos;
- A atitude curricular do professor ao tangenciar abordagens de ensino que acolham e legitimem as variedades linguísticas da Língua Inglesa, sem ênfases nos conceitos de “inglês melhor”, “padrão”, “correção”, “precisão” e “proficiência”.

Essas implicações devem orientar os cinco eixos organizadores do componente Língua Inglesa.

TABELA 4: EIXOS DA BNCC

<i>Eixos</i>	<i>Prescrições</i>
<i>Oralidade</i>	Envolve interações dialógicas como ouvir e falar em situações reais ou virtuais por meio de diversos gêneros discursivos (conversas, filmes, músicas, propagandas etc.).
<i>Leitura</i>	Visa o desenvolvimento de estratégias de leitura de diversos gêneros e suas multimodalidades.
<i>Escrita</i>	Aponta para a progressão da escrita iniciando com “poucos recursos verbais” até o uso das multimodalidades.
<i>Conhecimentos linguísticos</i>	Explora os conhecimentos do sistema léxico-gramatical da língua questionando a noção de norma padrão.
<i>Dimensão intercultural</i>	Estabelece que o estudo da Língua Inglesa deve envolver aspectos extralinguísticos (pessoas, histórias, culturas, pluralidades).

Fonte: Adaptado da BNCC (2017)

A organização dos eixos balizados nas três implicações devem desenvolver nos estudantes, a partir do componente curricular – Língua Inglesa [seis competências específicas](#).

Portanto, segundo a BNCC, o professor deverá planejar suas aulas focalizado nas competências gerais em diálogo com as competências específicas da área de linguagens e as competências do componente curricular de que é responsável.

GRÁFICO 8: A DINÂMICA DAS COMPETÊNCIAS NA BNCC



Fonte: Criação da pesquisadora inspirada na BNCC, 2017.

Para análise das postagens sobre as atividades de estágio supervisionado, indicamos as teorias discutidas no referencial teórico e as prescrições da BNCC cujos links foram inseridos.

O primeiro relato conta sobre as dificuldades encontradas para realização das oficinas de Regência, situação prevista por Almeida (2018) no primeiro contato com a professora de inglês da escola pública.

Na escrita colaborativa entre as três professoras em formação inicial, as dificuldades se ampliaram e as soluções também. Nas primeiras postagens das aulas nas oficinas estão as narrativas das dificuldades para o início dos trabalhos: a resistência da

professora, que não cedeu o horário para as oficinas e as dificuldades de locomoção²⁷ (no dia da primeira oficina choveu na cidade e as professoras em formação inicial chegaram molhadas na escola para organizar a aula, a fim de receber os estudantes do 6º ao 9º ano). Mesmo com tantos contratemplos, o coordenador e os demais professores adequaram o horário de suas aulas e cederam o tempo e espaço para realização das atividades (ALMEIDA; QUEIROZ; SILVEIRA, 2018).

Outras dificuldades foram encontradas no espaço para as ações. A primeira oficina aconteceu na biblioteca com os recursos tecnológicos disponíveis na escola (cadeiras, mesas). A escola conta com poucos recursos multimídias, de leitura e as nossas vozes do sul utilizaram um Datashow emprestado, assim como as HQs que foram cedidas pela professora orientadora do estágio.

IMAGEM 22: PRINT - BLOG “DIÁRIO DE UMA ESTAGIÁRIA”

Apresentamos um slide - com algumas palavras em inglês, no qual fazíamos tradução simultânea ou OS induzíamos a pensarem o que significava - com informações introdutórias acerca do gênero HG, exemplos variados de tirinhas, charges, webcomics e romances (graphic novels). Após a aula introdutória acerca do assunto, distribuimos atividades com a proposta dos alunos criarem seu(s) próprio(s) personagem e também uma atividade para incitar a imaginação deles. A atividade inicial, tem como intuito avaliar o conhecimento prévio dos alunos acerca das HQ's, para posteriormente; comparar as produções iniciais com as finais, observando o progresso de cada um na produção do gênero.

Fonte: Almeida, Queiroz e Silveira, postado em 18 de outubro de 2018.

Nas postagens sobre as oficinas (ação do estágio supervisionado prevista no PPC da licenciatura), começa a emergir na escrita pressupostos das práticas e princípios da pedagogia dos multiletramentos. As professoras levaram para a escola diversos gêneros de HQs, utilizaram o data show para exibição de um vídeo e, após as devidas apresentações, falaram sobre o tema aos estudantes. Iniciaram os trabalhos com a prática situada e a instrução aberta, inserindo, assim, os estudantes nos princípios usuário funcional e criador de sentidos.

²⁷ Porto Nacional é uma cidade com cerca de 60 mil habitantes, cuja extensão territorial é de 4.500 km², conta com a presença de três grandes universidades em sua área urbana e não tem nenhuma empresa de transporte público coletivo.

IMAGEM 23: PRINT - BLOG “DIÁRIO DE UMA ESTAGIÁRIA”

Em nosso Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II em UFT - Porto Nacional, usamos do Gênero Textual: História em Quadrinhos, para desenvolver o gosto pela Língua Inglesa e conscientizar os discentes sobre o tema *desigualdade social*, por intermédio das HQS que foram apresentado aos alunos do Ensino Fundamental das series 6º, 7º, 8º e 9º ano.

Fonte: Almeida, Queiroz e Silveira, postado em 18 de outubro de 2018.

No parágrafo acima, as professoras em formação inicial apresentam o *gênero textual* e o tema: Histórias em quadrinhos sobre a desigualdade social, entretanto, na postagem não apresentam as justificativas para escolha desses diálogos.

Nas primeiras ações das professoras ou na prática situada, elas exibem *algumas palavras em inglês* e o fazem por meio de duas formas: tradução livre e relações de sentidos. Na segunda forma os estudantes refletiram sobre *o que significava*. A escrita demonstra que as professoras desejavam que eles compreendessem por meio das linguagens contextuais o que aquelas palavras em inglês significavam (criador de sentidos). Após estabelecidos os diálogos, veio a apresentação das HQs (*exemplos variados*), os estudantes entram em contato com as diversas semioses, técnicas e recursos para a produção de um *design* e na *atividade proposta* retomam seus letramentos para produzirem *o próprio personagem (atividade inicial tem como intuito avaliar o conhecimento prévio)*. As ações, possivelmente, estão baseadas no princípio do usuário funcional em que as professoras já sinalizavam para a prática transformadora (*comparar as produções iniciais com as finais, observando o progresso de cada um na produção do gênero*).

De acordo com Kalantzis e Cope (2012), as práticas e os princípios dos multiletramentos não são sequenciais, ocorrem de acordo com os contextos e necessidades educativas, entretanto, na primeira oficina a prática de enquadramento crítico não foi explorada. A escrita da mesma postagem sobre o primeiro dia de oficinas apresenta uma situação inusitada.

IMAGEM 24: PRINT - BLOG “DIÁRIO DE UMA ESTAGIÁRIA”

A maioria dos alunos estavam comprometidos em fazer as atividades proposta. Alguns sentiam dificuldades de seguir o tema que foi apresentado naquele dia *desigualdade social*, desviando para outros temas. Iniciamos com uma pequena introdução, de como os alunos poderiam fazer as Hqs, pois pedimos que eles iniciassem já com o tema proposto. Até então, sinto que o tema que foi definido para eles, não os tinha tocado ainda. Pois se encontravam perdidos no que iriam desenhar nas Hqs. Dois alunos tiveram que deixar a

Fonte: Almeida, Queiroz e Silveira, postado em 18 de outubro de 2018.

As professoras, possivelmente, acreditavam que o contexto de escola pública já fazia parte da criticidade desses jovens com relação à desigualdade social e que eles entenderiam o tema com facilidade. Entretanto, a escrita na mesma postagem aponta que a vivência de uma situação não representa necessariamente a capacidade de saber nomeá-la. Freire e Macedo (2013) e Freire (1983) dizem que conhecer a palavra é a maneira de libertar-se da ignorância sobre o objeto estudado. O desconhecimento sobre os sentidos da terminologia *desigualdade social* não os deixa perceber na falta de estrutura da escola, das ruas dos bairros, na violência diária e em outros fatores que enfrentam, que a vida dessas comunidades, nessas condições, não são obras do destino, sim resultados dos fatores políticos, sociais e econômicos ausentes nos contextos. O caminho para o desenvolvimento do princípio transformador precisa, nesse ponto, ser revisto, para assim, ser compreendido pelos estudantes.

Como na primeira oficina realizada na biblioteca a luminosidade atrapalhou a visualização das imagens da data show, as professoras prepararam outra sala para o segundo dia de oficinas. Nela apresentam os tipos de balões de fala no interior das HQs (ALMEIDA; QUEIROZ; SILVEIRA, 2018).

IMAGEM 25: PRINTS RETIRADOS DO BLOG DIÁRIO DE UMA ESTAGIÁRIA

Demos preferência para as falas dos balões serem em inglês, trazendo também quadrinhos em inglês, pedindo para eles repetirem a pronuncia, trabalhando assim, o *listening* e *speaking*.



Fonte: Almeida, Queiroz e Silveira, postado em 18 de outubro de 2018.

A prática situada das professoras insere os estudantes nos princípios de usuário funcional, pois começam a perceber aspectos da escrita multimodal anteriormente ignorados e no princípio de criador de sentidos, pois passam a compreender que cada traço, formato de balão, disposição das palavras e sinais têm um significado particular nas HQs. No quadro sobre as competências específicas da Língua inglesa para o Ensino Fundamental da [BNCC \(2017\)](#), a competência número 4 estabelece o desenvolvimento do uso de diferentes tipos de linguagens para expressar subjetividades, vejamos:

4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas. (BNCC, 2017, p. 246)

Na sequência da postagem, as professoras apresentaram a retomada de uma prática que ficou lacunar na primeira oficina: o enquadramento crítico (KALANTZIS; COPE, 2012).

IMAGEM 26: PRINT - BLOG “DIÁRIO DE UMA ESTAGIÁRIA”

A aluna/estagiária [nome] finaliza a oficina com o tema *Desigualdade social* com exemplos de Hqs. Perguntamos aos alunos o que é desigualdade social e estes, não souberam responder. Através dessa informação explicamos de onde surgiu o preconceito social e racial e como ele é tão presente na sociedade. Estimulamos o pensamentos dos alunos com perguntas e apresentamos os slides com exemplos de história em quadrinho do *Jeremias* e de outras Hqs. Por fim, os alunos conseguiram responder o que seria desigualdade social e continuaram a desenhar, correspondendo ao que foi proposto no primeiro dia de oficina, até a hora da aula acabar.

Os alunos se mostraram muito atentos à temática e participativos. Instigamos os alunos à falarem o que era desigualdade social para eles e eles reagiram muito bem ao estímulo.

Fonte: Almeida, Queiroz e Silveira, postado em 18 de outubro de 2018.

Possivelmente, as reflexões da escrita dos relatos da primeira oficina, as orientações e discussões na UFT, as fizeram perceber que os estudantes vivenciam a desigualdade social (*perguntamos aos alunos o que é desigualdade social*), todavia, eles não sabem do que se trata (*não souberam responder*). O diálogo entre a professora e os estudantes na prática situada conduziu o tema (*explicamos como surgiu o preconceito social e racial e como ele é tão presente na sociedade*).

Nesse ponto, conforme discutimos anteriormente no capítulo 2, o diálogo deu legitimidade ao discurso dos estudantes e os conduziu ao conhecimento sobre sua própria realidade. Após a explicação, elas apresentaram, por meio dos slides, a história em quadrinhos de Jeremias²⁸ (instrução aberta) apresentando as semioses de cada quadrinho (*com exemplos de história*), ao mesmo tempo que incentivavam uma reflexão sobre o tema retratado (enquadramento crítico). Ao encerrar o relato, as professoras apresentam suas avaliações sobre a segunda oficina (*por fim, os alunos conseguiram responder o que seria desigualdade social*).

A escrita demonstra que eles já conseguiam analisar criticamente a situação retratada (*atentos a temática e participativos*), em outras palavras, conseguiam relacionar a experiência de Jeremias com as suas, os seus letramentos e quando questionados *reagiram muito bem ao estímulo*.

²⁸ O texto utilizado foi escrito por Rafael Calça (enredo) e Jefferson Costa (desenhista) e trata das situações de preconceito racial sofridas pelo personagem Jeremias do cartunista Mauricio de Souza. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/artes-e-livros/2018/04/18/noticias-artes-e-livros.225716/turma-da-monica-traz-historias-com-personagem-negro-e-debate-racismo.shtml>. Acesso em: 02 maio 2019.

Quando a BNCC – componente de Língua Inglesa estabelece as três implicações (língua franca, multiletramentos e atitude curricular) como os fatores responsáveis na orientação dos eixos, podemos considerar, pelos prints analisados, que o movimento feito nessa oficina perpassou pela competência número 2 da [área de linguagens](#):

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BNCC, 2017, p. 65)

A retomada do tema (desigualdade social), mesmo em Língua Portuguesa, demonstra, nessa formação docente, “uma **atitude** de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua” (BNCC, 2017, p. 242). É importante também destacar que, no contexto de uma escola pública, uma parcela considerável dos estudantes ainda apresenta deficiências severas com o alfabetismo na própria linguagem materna e que esse movimento de explorar o tema por meio da língua portuguesa está prescrito na BNCC, no eixo Conhecimentos linguísticos: “De modo contrastivo, devem também explorar relações de semelhança e diferença entre a Língua Inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que, porventura, os alunos também conheçam” (BNCC, 2017, p. 242-245) (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-inglesa>).

Portanto o enquadramento crítico recuperado nessa oficina já sinalizava para uma prática transformada na identidade docente das professoras.

Quase concomitantes às atividades na escola pública, as oficinas de HQs aconteciam na escola conveniada. No blog “Relatos de uma estagiária” produzido de forma colaborativa por duas professoras em formação inicial está inserido o *link* para o acesso aos planos de aula das oficinas. Esses gêneros foram produzidos de acordo com as orientações de Capuchinho (2018) nas aulas da graduação, mas textualmente não havia menção a qual legislação curricular foi seguida durante a produção desses planos (PCNs ou BNCC). Mesmo assim, analisando o objetivo geral das oficinas, correlacionamos o *design* produzido por Medrado e Messias (2018) com as recomendações e significações propostas na unidade temática para o uso do Inglês como prescreve a BNCC.

TABELA 5: PROGRESSÃO HORIZONTAL DE COMPETÊNCIAS

Eixo escrita: Práticas de produção de textos em Língua Inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a Língua Inglesa.

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Prática de escrita.	Presença da Língua Inglesa no cotidiano.	Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão <i>on-line</i> , fotorreportagens, campanhas publicitárias, <i>memes</i> , entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.
Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas.		

Fonte: Adaptado da [BNCC, 2017](#).

Destarte, quando as unidades temáticas propostas, os objetos de conhecimento e as habilidades são interseccionados à prática desenvolvida na aula sinaliza para o processo de desenvolvimento da competência específica do [componente curricular](#) de Língua Inglesa 4.

Assim, o objetivo geral de Medrado e Messias (2018) para a primeira oficina de HQs dialoga com o prescrito na BNCC para avaliação das aprendizagens, vejamos a tabela abaixo:

TABELA 6: HABILIDADES OU APRENDIZAGENS EXPRESSAS

Habilidade/ Aprendizagem expressa		
Verbos que explicitam o processo cognitivo	Complemento do verbo que expressa o objeto de conhecimento.	Modificadores (verbos ou complementos que tratam do contexto ou da aprendizagem esperada).
Conhecer	O gênero textual história em quadrinhos em sua estrutura e função.	Percebendo características da linguagem e como se constrói juntamente com a diferença entre os diversos estilos de HQ existentes.

Fontes: Adaptado de BNCC (2017, p. 34) e Messias e Medrado – Plano de aula (27/08/2018).

Vale ressaltar que uma oficina ou aula poderá não desenvolver totalmente uma competência, mas os textos das competências são referências para o planejamento das aulas, desse modo, ao final dos estudos em torno de um objeto de conhecimento, possivelmente, o estudante poderá desenvolver um dos princípios dos multiletramentos, avançando rumo às competências exigidas na BNCC.

Situados do tema e do objetivo geral da primeira oficina e de como esses elementos podem e devem funcionar por meio da BNCC, vamos refletir sobre as práticas desenvolvidas nas duas primeiras oficinas sobre HQs geridas por Medrado e Messias.

As professoras iniciaram as atividades com catorze alunos do 9º ano em turno contrário às aulas regulares com o tema segregação socioespacial e o gênero HQs

sugeridos pela professora regente da escola. A culminância desse projeto seria apresentar o trabalho final das oficinas na feira de ciências do colégio.

IMAGEM 27: PRINTS - BLOG “RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA”

Começamos apresentando aos alunos a importância dos quadrinhos projetando os slides em uma televisão que estava na sala e com o uso de um cabo HDMI fornecido pela escola e com isso mostramos uma pequena citação do jornal britânico *The Guardian* que diz que "graphic novels are a great way to inspire students of all ages and abilities about English literature and language", com isso partimos para a principal pergunta, *O que são histórias em quadrinhos?* Explanamos acerca das principais características das HQs, quais os objetivos e principalmente os variados gêneros e estilos. Foi apresentado

Fonte: Medrado e Messias, postado em 16 de setembro de 2018.

Com recursos fornecidos pela escola, Medrado e Messias iniciam o diálogo com a prática de instrução aberta sobre as HQs, utilizando como referência o gênero *graphic novels*. Elas inscrevem a pergunta principal, entretanto, as vozes dos estudantes não são inseridas nessa postagem. A falta dessa informação não nos possibilita perceber que princípios foram utilizados para responder. Na sequência, ainda na instrução aberta, elas relatam as características, objetivos e variedades de gêneros e estilos. A escrita não permite saber as reações dos estudantes no primeiro momento. Na postagem, foram inseridos os gêneros exemplificados nos slides: *Grafic novels*, *comics*, tirinhas, cartuns, mangás, *Webcomics*, *Fanzines* e *Charges*.

Após o intervalo, os relatos já apresentam as vozes dos estudantes e os princípios estabelecidos para produção das HQs.

IMAGEM 28: PRINT - BLOG “RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA”.

fizessem a atividade na página 9 da apostila *Adventures in cartooning*, onde eles teriam que fazer um diálogo, levando em consideração a página 7 que eles haviam feito na primeira oficina. Ouve bastante interação entre os alunos pois eles começaram a trocar suas atividades para poder ver o que cada um tinha escrito e apesar da sala ficar um pouco barulhenta por causa da empolgação dos alunos, foi muito interessante perceber que eles realmente entenderam a proposta das HQs e que estavam se divertindo enquanto aprendiam. Ao terminarem a atividade proposta eles foram liberados para um intervalo de 15 minutos.

• Segundo momento

Quando retornamos do intervalo iniciamos um novo tópico e para introduzir os alunos de uma maneira lúdica levamos um vídeo que pode ser encontrado na internet, e nesse vídeo mostra a diferença dos sons de animais em diversas línguas, o vídeo se chama *Bow Wow Meow - Animal Sounds in Different Languages* é um vídeo bem divertido e que os alunos gostaram e interagiram com o vídeo. Em seguida apresentamos para os alunos através de slides o que são *Onomatopeias*, para que elas servem, como usá-las e principalmente a diferença das onomatopeias em inglês e português.

Por fim para reforçar tudo que eles já tinham aprendido foi pedido para que eles fizessem a atividade da página 11 da apostila, fazendo uso dos balões e das onomatopeias utilizando a língua inglesa. Assim como na primeira atividade teve um pouco de conversas paralelas mas todos que estavam presentes fizeram e dividiram com os colegas e com as professoras presentes, e mais uma vez quando todos terminaram as apostilas foram recolhidas e eles liberados para irem para casa.

Fonte: Medrado e Messias, postado em 16 de setembro de 2018.

Na postagem, novamente há o uso de uma atividade direcionada pela sequência da apostila (prática situada), porém *eles ficaram empolgados com a atividade* e essa reação tinha uma causa (*pois eles puderam utilizar a criatividade para criar um personagem próprio* (usuário funcional em direção ao princípio transformador). Em seguida, na folha de papel, foi solicitada a produção de tirinhas (instrução aberta).

A escrita apresenta o enquadramento crítico (segregação socioespacial) no tema escolhido, mas não expande e nem deixa claro o que representa a “*liberdade de escolher sobre o que iriam falar*”. Essa escolha estaria relacionada ao desdobramento do tema?

Por fim, a avaliação feita pelas professoras da aula foi positiva: *foram participativos e interagiram...*”.

Vejamos os relatos sobre o segundo dia de oficinas.

IMAGEM 29: PRINT - BLOG “RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA”

No dia 03 de setembro de 2018 as 14 horas e 30 minutos, retornamos a escola particular do município de Porto Nacional, na presença da professora regente e da professora orientadora e foi realizada a segunda oficina com o gênero textual quadrinhos, onde continuamos a trabalhar a Segregação socioespacial, trazendo assim a transdisciplinaridade para as oficinas de inglês, como já foi dito antes o objetivo final de toda a oficina era a apresentação e conscientização da população durante a feira de ciências dessa mesma

Fonte: 17 de setembro de 2018.

O relato faz a descrição do início da aula, dos atores (professora em formação inicial, *professora regente e da professora orientadora*), do objeto (*gênero textual quadrinhos*), do tema e do objetivo final (*de toda a oficina era a apresentação e conscientização da população*). Como podemos perceber, no plano de trabalho inserido em outra postagem e utilizado aqui como exemplo para demonstrar a sua adequação à BNCC, os dois objetivos (geral e final) não dialogam: *Conhecer o gênero textual história em quadrinhos em sua estrutura e função, percebendo características da linguagem e como se constrói juntamente com a diferença entre os diversos estilos de HQ existentes*. Eventualmente, os professores utilizaram a palavra *objetivo*, mas contextualmente nos parece que o sentido atribuído a ela está mais relacionado a contribuições ou mesmo resultados, que também não são discutidos nas postagens.

Novamente, é mencionado o tema *segregação socioespacial*, mas não há discussão das representações dos estudantes sobre a questão, nem se eles conseguiam identificar algum tipo de segregação nas suas vivências, em especial na escola, considerando que eles estavam em um contexto onde os estudantes pertencem a distintas classes econômicas. Além dessas lacunas, as professoras em formação inicial não expressaram os seus sentidos para o termo transdisciplinaridade e com quais outros componentes curriculares a questão exposta estava sendo discutida com os estudantes. Provavelmente com o componente de Geografia, por ser um desdobramento do tema Geopolítica (OLIVEIRA, 2014, p.42). Nesse diálogo, entre os componentes curriculares vemos que o trabalho com o tema está no âmbito da interdisciplinaridade, que, de acordo com [Leffa](#) (2006, p. 40-41), tem o “ponto de partida [...] das disciplinas para o objeto”. Na proposta transdisciplinar, “Não se parte mais da disciplinaridade, multi ou inter, mas do próprio objeto, invertendo-se a relação”.

Na sequência, analisaremos alguns relatos do segundo dia de oficina.

IMAGEM 30: PRINT - BLOG “RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA”

• **Primeiro momento**

Com auxílio do computador, do cabo HDMI e uma televisão começamos a explicar para os alunos a importância dos **Balões de fala** dentro das histórias em quadrinhos, além de evidenciar as características e os diferentes estilos de cada um desses balões, sempre fazendo uso da língua inglesa para nomeá-los.

Fonte: Medrado e Messias, postado em 17 de setembro de 2018.

As ações estão na prática situada sobre as funcionalidades dos balões de fala e como eles são chamados em Língua Inglesa e o que suas semioses representam.

As professoras solicitam para o desenvolvimento da atividade um *diálogo* com atividades anteriores (instrução aberta). A partir da discussão entre as duas atividades, os estudantes passam a dialogar com os demais colegas (*começaram a trocar suas atividades para poder ver o que cada um tinha escrito*). De acordo com a escrita, os estudantes compreenderam, valoração marca pelo uso das palavras: *empolgação, interessante, divertindo, aprendiam*. Mas a lacuna fica justamente na questão da compreensão, eles estabeleceram sentidos entre os textos, porém, sentidos sobre o quê? A forma de usar os balões dentro dos temas? Novamente, o enquadramento crítico não aparece na escrita, indicando que o foco da aula, segundo o objetivo geral, era mesmo o desenvolvimento das competências técnicas para criar HQs, mas, e os estilos?, o que os estilos contam sobre suas diversidades, pluralidades? Mesmo o estilo sendo individual, ele traz a cadeia discursiva em que o autor se envolveu e contribuiu para a construção de uma obra única e dialógica (BAKHTIN, 2011).

As professoras apresentam o vídeo com as variedades de sons das onomatopeias; exploram a dimensão linguística do ensino de línguas; fazem o paralelo entre as duas línguas (Português e Inglês) e os efetivam textualmente a reação dos estudantes (*gostaram e interagiram*).

Outra vez, eles retomam a atividade da apostila, onde as significações sobre os balões e os sons (criador de sentidos) foram materializados na produção de seus trabalhos.

Retornando para os relatos da terceira oficina realizada na escola pública, a postagem sobre o evento discute as dificuldades: a oficina foi organizada em uma sala de aula com televisão, assim, as professoras não precisariam pegar emprestado o data show, pois no cronograma aquela seria a oficina para produção das HQs a partir das práticas situadas, das instruções abertas, dos enquadramentos críticos trabalhados nas oficinas anteriores e os estudantes deveriam ressignificar as semioses apresentadas para assim produzir suas próprias HQs em uma folha de papel, utilizando lápis de cores e a criatividade. Todavia, como na segunda oficina, eles não foram informados do horário das atividades, poucos apareceram e, na terceira oficina, houve a necessidade de revisar os conteúdos anteriores e iniciar a produção das HQs. A sala tinha televisão, mas os ventiladores não funcionavam e isso deixou o ambiente extremamente abafado e os

jovens bem agitados (ALMEIDA; QUEIROZ; SILVEIRA, 2018). Mesmo em condições tão adversas, vejamos alguns prints:

IMAGEM 31: PRINTS - BLOG “DIÁRIO DE UMA ESTAGIÁRIA”

Todos os alunos receberam muito bem a atividade proposta, tentaram e conseguiram produzir em língua inglesa, pediram ajuda tanto das professoras quanto aos próprios colegas. Ex: quando não sabiam uma palavra em específico, os alunos pediam que nós, professoras, traduzissem para eles. Colocávamos em inglês vários sinônimos de palavras das quais os alunos poderiam usar.

Como previsto, precisamos revisar o conteúdo da aula passada, se não, os alunos não conseguiriam produzir a atividade final. Utilizamos o mesmo slide confeccionado para a oficina da aula anterior (13/9/2018), no qual se tratava dos tipos de balão de fala e sobre a desigualdade social. Todos participaram muito das discussões propostas. Entregamos gibis, tirinhas e charges para que eles pudessem olhar e se inspirar para a confecção de uma história em quadrinhos com o tema "desigualdade social". Colocamos na lousa, exemplos de diálogos curtos em inglês. Fora permitido o uso de dicionários e celulares (caso tivessem), para a produção - que diferente da primeira, agora fora pedido em inglês-.

Todos fizeram a atividade, que seriam posteriormente passadas para o computador, em HQ's produzidas no site Pixton.com, no laboratório da Universidade Federal do Tocantins, o que animou muito os alunos.

Durante a confecção, eu e as demais professoras ficamos ajudando, pesquisando junto com eles e incentivando o *speaking, reading, writing e listening*.

Fonte: Almeida, Queiroz e Silveira, postado em 18 de outubro de 2018.

Como mencionado na contextualização, a revisão foi necessária e algumas considerações são importantes no primeiro print. Ao mesmo tempo em que se estabeleciam os diálogos sobre as formas do balão (instrução aberta), elas comentavam sobre a desigualdade social (enquadramento crítico) e os recursos entregues tinham como objetivo (*inspirar*) fazê-los ler e reler as HQs estabelecendo dessa maneira os elos entre suas vivências e os temas discutidos no interior desses gêneros (analista crítico), fechado o ciclo das práticas e princípios da pedagogia dos multiletramentos (Kalantzis e Cope, 2012). Após as leituras, as professoras demonstravam as possibilidades de produção de *diálogos curtos em inglês* (prática situada). No relato, as práticas e os princípios de multiletramentos se interseccionaram e se tornam mais latentes.

Mesmo sendo a proposta de oficina de HQs em Língua Inglesa, percebemos a cautela em situar os estudantes devido às já mencionadas dificuldades letradas do grupo. As duas primeiras oficinas, as palavras em inglês apareciam, entretanto não há relatos sobre a escrita de palavras. As atividades relatadas contam sobre a escrita multimodal dos balões e imagens.

No final do print, vemos novamente o diálogo entre as duas legislações (BNCC e PCNs) e, segundo Antunes (2010, p.189), “é significativa toda a seleção vocabular do texto”. Primeiro, as palavras relacionadas ao desenvolvimento de competências como *produção, confecção, produziram, inspirar*, que demonstraram a interdiscursividade com as quatro habilidades linguísticas propostas nos PCNs (*speaking, Reading, writing e listening*).

As valorações positivas sobre a oficina (mesmo com o calor e a agitação) aparecem: *receptionaram muito bem a atividade, conseguiram produzir em Língua Inglesa, pediam ajuda*. Finalizando o relato, as palavras que seriam utilizadas nos *designs* foram traduzidas segundo a intenção comunicativa de cada estudante (prática situada), na qual os signos linguísticos atendem as significações contextuais (KALANTZIS; COPE, 2012).

A quarta e última oficina será discutida na seção sobre os resultados. Retornemos agora para a terceira oficina na escola conveniada.

Nessa escola, as eventualidades também aconteceram na terceira oficina. Em todas as atividades, as professoras foram acompanhadas pela supervisão da professora regente, contudo, nessa ela não participou. Estiveram presentes apenas quatro estudantes dos catorze participantes do projeto, as faltas ocorreram devido ao choque de horários com outras atividades - revisão para as avaliações e cursos de inglês (MEDRADO; MESSIAS, 2018).

IMAGEM 32: PRINT - BLOG “RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA”

Sentamos com os alunos para conversarmos um pouco sobre o que eles sabiam a cerca da Segregação socioespacial, depois dessa conversa apresentamos para eles algumas *tirinhas, charges e cartuns* que criticavam essa desigualdade, enquanto íamos mostrando cada imagem eles comentavam o que tinha chamado a atenção e quando eles deixavam algum detalhe passar nós mostrávamos para eles e juntos construímos um saber a respeito dessa segregação. Depois dessa discussão colocamos os alunos para sentarem em duplas e juntos em uma folha A4 criarem uma tirinha sobre o tema que havíamos acabado de discutir. Quando eles terminaram foram liberados para o intervalo.

Fonte: Medrado e Messias, postado em 18 de setembro.

O print apresenta mais detalhes sobre o tema para a produção das HQs. O diálogo (*conversa*), mediado pelos exemplos de outros autores e discussões sobre a segregação foi direcionando o enquadramento crítico das professoras e dos estudantes que além de se expressarem oralmente, tiveram o olhar direcionado para *algum detalhe*. Dois princípios dialogavam nessa ação, o criador de sentidos na compreensão semiótica dos

designs e o analista crítico compreendendo o *design* em diálogo com outros *designs* e ressignificando as próprias representações (KALANTZIS; COPE, 2012).

Após o enquadramento crítico, eles passaram para o processo de produção das tirinhas inspirados tanto nas leituras como nas discussões. Na postagem, são percebidas duas ações distintas das relatadas nas oficinas anteriores: não há atividade escrita das palavras em livros ou apostilas e os recursos utilizados foram uma folha de papel em branco e os lápis dos estudantes. Será que a ausência da professora regente, permitiu mais liberdade para discutir criticamente o tema, sem a necessidade do uso dos livros e apostilas? Na finalização dessa postagem, elas não apresentam nenhuma justificativa para a mudança na abordagem didática.

Comparando as duas postagens sobre a terceira oficina vemos como os contextos são contraditórios.

Na escola pública, na terceira oficina, os estudantes finalmente escreveram palavras em Inglês, considerando o início das oficinas. Eles desenharam, dialogaram, mas não há menção a alguma atividade de escrita de palavras nas oficinas anteriores. Nessa oficina, a escrita de palavras foi libertadora, pois eles escreviam compreendendo os sentidos das palavras em Inglês para aquilo que eles intentavam enunciar sobre suas representações. Essa escrita foi mais livre, mesmo com o uso de dicionários e celulares, eles não traduziam um texto pronto, como na receita do bolo, a tradução foi feita para a produção autoral.

Na escola conveniada, a escrita de palavras foi deixada de lado, dando lugar à discussão sobre o tema, à leitura de outros diálogos e à escrita multimodal emergindo nos *designs* dos estudantes.

4.1 Discussões e resultados

Antes de apresentar os resultados interpretados por nós sobre as análises dos dados, acreditamos ser necessário discutir sobre a questão documental dos currículos, primeiro com relação ao PCNs.

Quando eles foram elaborados pelo MEC em 1998, em colaboração com outros modelos educacionais, os mais críticos sinalizavam para uma tentativa de padronização do ensino em que as localidades não seriam consideradas, no caso dos PCNs de língua estrangeira, o interior do texto traz a palavra “contexto” 51 vezes, em uma possível consonância com o inscrito em sua introdução:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.05).

Como todo documento, os PCNs trazem as referências históricas e mesmo a rapidez na formação dos professores, as questões epistemológicas também devem ser consideradas, além dos colaboradores na construção desse documento.

O mesmo processo tem acontecido com a BNCC, as críticas giram em torno da tentativa de padronização dos currículos, branqueamento dos estudantes e inviabilidade de condições para sua efetiva execução devido à grande extensão territorial e à falta de contextualização. Mas questionamos: o estudante que estamos preparando viverá sempre em seu contexto? Estará estático? Não poderá ter condições, como diz Soares (2017) de apropriar-se da língua da classe favorecida para utilizá-la na luta pela transformação da sua localidade e de seu modo de pensar, muitas vezes imposto por políticas públicas que mais oprimem que emancipam?

Concordamos que a exigência do desenvolvimento de dez competências gerais para o êxito da aprendizagem ao final do Ensino Fundamental requer de todos, em especial, dos gestores públicos, ações que melhorem o atendimento aos jovens em nossas escolas. Porém, discordamos quando ouvimos que os nossos estudantes não são capazes de desenvolver tais competências pois estas englobam uma gama de saberes, capacidades e atitudes para os quais eles não têm um ponto de partida.

Novamente, afirmamos, o texto da BNCC é historicamente situado, exige de pessoas multifacetadas, com múltiplas identidades que percorrem múltiplos contextos e

o desenvolvimento de competências inerente à nova condição de pensamento e ação humana na era digital. Afinal, quando mudamos nossa forma de escrita, o nosso pensamento muda ou permanece o mesmo? Se a escrita é multimodal, como será o pensamento e a ação desses atores? Será que, de fato, eles não são capazes de atitudes autodidatas? Será que os jovens só aprendem com alguém ensinando? E a autonomia? E a iniciativa? E a curiosidade deles? Podemos estar enganadas, esperamos até que sim, mas os grandes gargalos da BNCC podem ser outros.

Nossas críticas sobre à BNCC envolvem questionamentos para outras investigações:

- Como milhões de jovens brasileiros [excluídos digitalmente](#), pelos mais diversos fatores, em especial, os econômicos, poderão desenvolver os letramentos digitais se, em suas escolas, as tecnologias disponíveis não são capazes de prepará-los integralmente para uma sociedade globalizada?
- Por que a exclusão do ensino de Língua Espanhola, já que nas regiões fronteiriças do país estão alguns países hispânicos? Por que o currículo não é translíngue?
- Qual os pressupostos epistemológicos e científicos para a seleção do ensino religioso como área de conhecimento?
- Como uma legislação curricular obrigatória não apresenta as penalidades aos sistemas que não preparam os professores adequadamente para um ensino multilíngue, multimodal, diverso e atitudinal como propõe a BNCC no componente curricular de Língua Inglesa?
- O que vai acontecer com os gestores públicos que não cumprirem a BNCC em seus programas educacionais?
- Quais os canais de comunicação entre o professor e os colaboradores do texto da BNCC para esclarecimento de dúvidas e possíveis trabalhos com a formação voltada para essas prescrições?

Novamente, convido nosso interlocutor a olhar o nome dos colaboradores do texto da BNCC <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#ficha-tecnica> e continuamos os questionamentos: Quem são essas pessoas? Quais são seus engajamentos políticos? Que linhas de pesquisa desenvolvem? Elas têm alguma contribuição para o desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil e no mundo? Elas contribuem para o “branqueamento”

das escolas brasileiras? Ou suas produções falam de heterogeneidade, diversidade, pluralidade, cultura, contexto etc.? De onde partem os seus discursos? Sobre o que discursam?

A BNCC está aprovada, com deficiências, impossibilidades, vieses ideológicos variados, mas o momento é de lutas. Como diz Duboc (2015), a transposição do conhecimento deve acontecer nas brechas. Pelo menos no componente curricular estudado para essa investigação – Língua Inglesa, a prescrição trata o ensino e aprendizagem de uma língua franca por meio das multimodalidades e de uma atitude curricular em que o professor adequa o livro didático e o discurso ao contexto onde se encontra. Nessa escrita, não conseguimos ver a imposição de um branqueamento ou padronização. Vemos uma legislação com brechas e caminhos factíveis.

Na sequência, buscaremos mostrar como, mesmo sem o direcionamento explícito, mas implícito, em uma postura moldada a partir de determinadas epistemologias (CAPUCHINHO, 2018) possibilitou a ocorrência, em dois componentes curriculares de estágio supervisionado, a progressão de um trabalho pautado com as duas legislações, uma explícita nas palavras das postagens (PCNs) e outra implícita (BNCC) na práticas das professoras em formação inicial durante os estágios de Língua Inglesa, que não fizeram muitas referências à teoria, mas, em suas práxis, indicam uma atitude curricular pautada na pedagogia dos multiletramentos.

As primeiras postagens sobre o estágio de observação, em especial as de Queiroz (2018) e Almeida (2018), apresentavam uma escrita excessivamente descritiva, burocrática, poucos diálogos, linear, nos moldes tradicionais. Nem sequer respondiam à orientadora nos comentários das postagens, as memórias da vida escolar, as epistemologias e legislações discutidas não conseguiam se inter-relacionar, podemos dizer que era uma escrita pobre de reflexão.

Almeida (2018), na segunda postagem, já começou a redefinir o objetivo do estágio de observação, ampliou o olhar para as complexidades do ensino e aprendizagem, já demonstrava uma progressão nas representações sobre a profissão docente. As postagens de Queiroz (2018, entretanto, permaneciam descritivas e até mesmo silenciosas.

Silveira (2018), logo nas primeiras observações, já refletia sobre as epistemologias presentes nas duas legislações e até conseguia estabelecer um diálogo mental entre elas.

Messias (2018) também dialogou com as legislações, as epistemologias e conseguia compreender as ações docentes observadas. Tanto que a prática docente da

professora da escola conveniada em nenhuma postagem foi criticada, a única observação feita foi uma possível falta de compreensão sobre as oportunidades de se desviar um pouco do currículo escolar. Mas é possível que essa compreensão tenha sido ressignificada nas ações da terceira oficina, em que nossa professora em formação inicial teve uma “brecha” e conseguiu modificar a configuração da aula.

A última oficina ministrada por Messias e Medrado contou com a participação das professoras em formação inicial, acompanhadas pela professora regente e sete estudantes. Como na terceira oficina participaram das atividades quatro estudantes, as professoras, diante da configuração do grupo, refizeram o plano de aula no último momento: primeiramente, elas previam na atividade a apresentação das *webcomics*, porém alguns estudantes não debateram o tema e nem produziram suas tirinhas na folha A4, elas fizeram a revisão sobre o tema (Segregação socioespacial) apresentando nos slides outros gêneros HQs (tirinhas, charges e *cartoons*). Em seguida, os estudantes produziram as tirinhas diretamente na plataforma Pixton, com auxílio dos colegas de sala que já haviam feito anteriormente e os empréstimos de *notebooks* das professoras, já que a escola não conta com laboratório de informática (MEDRADO; MESSIAS, 2018).

Na postagem, sobre as conclusões, Medrado e Messias relatam os resultados das oficinas e descrevem como se sentiram após o estágio 2.

IMAGEM 33: PRINT - BLOG “RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA”

Antes de entrar realmente na sala da apresentação tinha uma pequena sala com uma mesa e vários papéis, lápis, lápis de cor, esses estavam lá para caso alguém se sentisse interessado e quisesse produzir a sua própria história em quadrinho. Há princípio tínhamos pensado em levar computadores para que isso fosse feito pela plataforma que foi utilizada nas oficinas, *Pixton*, porém no final não deu certo e tivemos que ficar com a opção do papel.

Vimos a primeira a apresentação e foi emocionante, os alunos dividiram a sala em três ambientes, o primeiro representando a sociedade de classe média alta, o segundo a classe “média” o o terceiro as favelas, no chão da sala havia balões de fala nos quais um personagem de cada ambiente estava dentro. O teatro começou com duas meninas falando sobre o que iria acontecer, primeiramente uma falou em inglês, afinal a oficina era dessa disciplina, seguida por sua colega que fez uma tradução do que foi dita por ela.

A apresentação foi feita para representar uma manifestação sobre a segregação sócio espacial no Brasil, como se fosse uma reportagem de TV. Vimos a apresentação algumas vezes e foi impressionante como em todas as vezes era emocionante. Não conseguimos ficar na escola até o final de tudo, pois tínhamos aula a noite, tivemos que ir embora as 17h, mas depois descobrimos que o projeto ganhou primeiro lugar na habilidade de linguagens.

Fonte: Messias e Medrado, postado em 19 de setembro de 2018.

Na descrição sobre o espaço onde aconteceram as apresentações da feira de ciências, já é possível perceber o princípio transformador dos estudantes quando reconfiguram os momentos vivenciados nas oficinas de HQs para apresentação dos seus

trabalhos (*tinha uma pequena sala com uma mesa e vários papéis, lápis, lápis de cor, esses estavam caso alguém se sentisse interessado e quisesse produzir a sua própria história em quadrinho*).

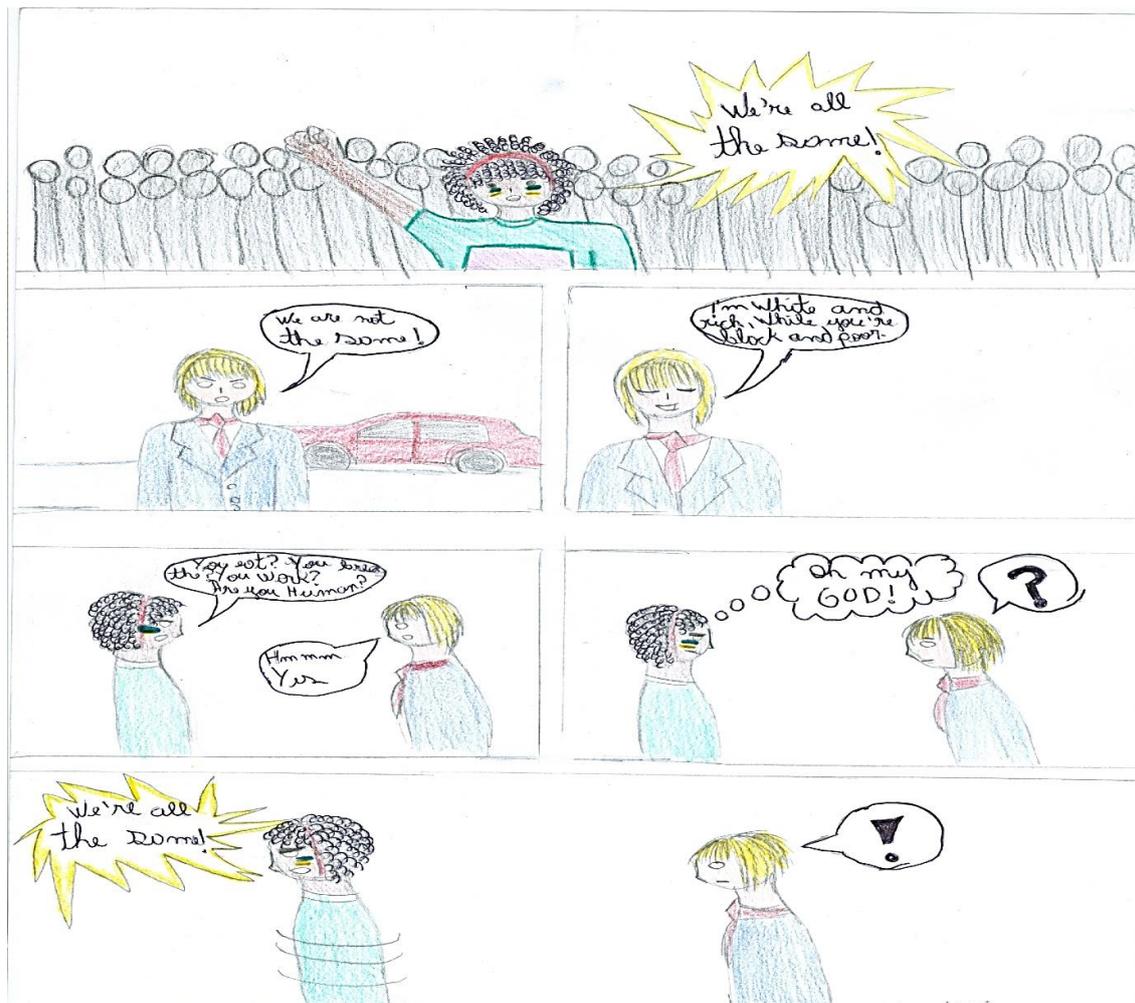
As professoras continuam descrevendo o princípio transformador dos estudantes através do uso de outras multimodalidades: criação e divisão de ambientes de acordo com três classes sociais (espacial), balões de fala (imagens) e apresentação teatral (movimento e oralidade) para debaterem com os visitantes da feira sobre o tema tratado nas oficinas.

O gênero multimodal escolhido pelos estudantes para o debate com os visitantes do *stand social comics* foi a reportagem. Pela descrição de Medrado e Messias, a cada grupo de visitantes, a apresentação se repetia e em todas que elas assistiram ficaram felizes com os resultados (*foi impressionante; era emocionante*). Diferentemente do que em geral ocorre nas feiras de ciências, em que os trabalhos produzidos em sala são expostos nos *stands*, os estudantes por meio do *redesign*, tanto das oficinas, quanto do tema, apresentaram suas aprendizagens por meio de outros gêneros multimodais.

As oficinas na escola conveniada pareceram, a princípio, mais presas ao currículo interno de uma escola confessional, no qual a principal preocupação está na aprendizagem das formas linguísticas. Presumivelmente, uma parcela dos estudantes atendidos são oriundos de famílias cuja formação também foi pautada nos mesmos aspectos.

As professoras em formação inicial e a professora regente parecem perceber quando as brechas, citadas por Duboc (2015), surgiram e as aproveitaram. Tanto que as apresentações foram ressignificadas no formato multimodal. Inferimos que o enquadramento crítico esteve presente nos *redesigns* dos estudantes. Entretanto, as professoras em formação inicial não postaram nos blogs as reportagens feitas por eles sobre o tema, assim como não poderíamos reproduzi-las aqui, também não conseguimos interpretar os sentidos atribuídos pelos estudantes aos assuntos abordados. Elas também não postaram as atividades desenvolvidas no Pixton e as pastas com as atividades dos estudantes estavam incompletas, possivelmente devido ao número de faltas durante as oficinas. Portanto, as postagens das atividades indicam o processo e não a finalização. Abaixo, segue uma imagem de uma das produções.

IMAGEM 34: PRINT - BLOG “RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA”



Fonte: Medrado e Messias, postado em 07 de setembro de 2018.

Podemos perceber, pela localização da multidão em protesto, as roupas das personagens, as cores das imagens, o carro e os balões de fala, que o estudante ressignificou os espaços onde as classes sociais geralmente transitam. Aqueles com maior poder aquisitivo se locomovem em espaços como carros. No mesmo quadrinho em que surge a imagem de uma pessoa branca e vestida de executivo, surge o carro vermelho, a seleção da cor vermelha para o automóvel pode remeter aos veículos de luxo, estilo esportivo, que são excessivamente caros, cujo espaço é ocupado por pessoas da classe denominada de média alta. A classe trabalhadora, em geral composta por negros e pobres, utiliza os espaços dos veículos coletivos e transitam pelas avenidas e ruas a pé. Na escrita, a discussão nos balões trata das desigualdades e as semioses demonstram em dois quadrinhos os espaços ocupados pelos “desiguais”.

O objetivo da escrita do blog “**Relatos de uma estagiária**” produziu reflexões tanto visíveis no escopo das postagens, como nas práticas de letramento acadêmico dentro

do espaço escolar durante o estágio. De acordo com as representações inscritas nas escolhas das palavras, o estágio colaborou significativamente na formação docente de Medrado e Messias, e demonstrou que suas identidades são mais voltadas para as formas multimodais.

IMAGEM 34: PRINT - BLOG “RELATOS DE UMA ESTAGIÁRIA”

Viver essa experiência de estagiar em uma escola particular no final foi gratificante, ter contato com uma realidade de ensino diferente será muito útil na nossa formação, pois ao final não ficaremos presa apenas nas coisas que conhecemos da escola pública. Então, mesmo que com todo o medo e receio foi muito gratificante e nos sentimos muito orgulhosas, tanto dos alunos por terem sido sempre tão participativos mesmo que com todos os imprevistos, como de nos mesmas, por termos nos desafiado e conseguido concluir com sucesso, esperamos ter oportunidades como essas sempre, não sabemos como será nesse próximo semestre mas esperamos que seja tão gratificante como foi nesse.

Fonte: Medrado e Messias, postado em 28 de setembro de 2018.

A repetição da palavra *gratificante* em referência a três situações demonstra o sentimento de gratidão por algo realmente perceptível. Elas agradecem à *experiência de estagiar na escola particular*, onde seus perfis foram acolhidos com entusiasmo, pois, em geral, nesses espaços, há predominância do ensino pautado nas formas. Na sequência, a gratidão é representada nas palavras de satisfação dos resultados do trabalho nas aprendizagens dos estudantes (*sentimos muito orgulhosas, tanto dos alunos [...] como de nós mesmas*), para elas, todos saíram bem sucedidos do processo (*concluir com sucesso*), mesmo com suas temeridades (*medo e receio*) elas concluem com uma terceira manifestação de gratidão, antecipando expectativas de futuras experiências, nas quais as progressões continuem (*próximo semestre ... esperamos que seja tão gratificante como foi nesse.*).

Na escrita colaborativa entre Almeida, Queiroz e Silveira (2018), logo nas primeiras postagens em conjunto, percebe-se que a configuração das postagens passou por uma mudança. Antes uma escrita tradicional demonstrando qual era a concepção de textos, culturalmente estabelecida na trajetória acadêmica das autoras, agora uma escrita multimodal, com links, imagens indicando uma nova perspectiva: o *design*.

Nas postagens sobre as oficinas, as representações feitas em nossas mentes pareciam de um conto trágico-cômico, em que as narrações a todo momento apresentam situações inusitadas, inesperadas e que precisavam de reformulações a cada ação dentro

e fora da escola. Nesses mesmos relatos, víamos as progressões: Queiroz (2018), quando percebeu que os estudantes não entendiam o tema, mesmo vivenciando-o todos os dias. Almeida (2018) enquanto procurava espaços e recursos adequados para a realização das oficinas, uma demonstração clara que ela havia compreendido a complexidade presente no ato de ensinar quando apresenta mais ponderações que as primeiras postagens da observação e SILVEIRA (2018) atenta e com afinidade pelos estudantes da escola pública, refletindo sobre diversos problemas sociais e educacionais que os afligiam.

Os aspectos supracitados surgem na postagem sobre as ações que precisavam acontecer para dar significado ao trabalho delas (terceira oficina). Nela, as práticas de multiletramentos (prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada) emergiram, e as vozes do sul, no nosso sentir, tornaram-se grandiosas, quando, pacientemente, trabalharam o ensino de Língua Inglesa, significativamente.

No final da terceira oficina, as professoras anteciparam aos estudantes que aquelas HQs produzidas nas folhas de papel iriam ser reproduzidas no programa Pixton (o acesso é gratuito por quinze dias), um software de criação online de HQs e, como na escola não têm laboratório de informática, eles utilizariam o da UFT/Câmpus Porto Nacional.

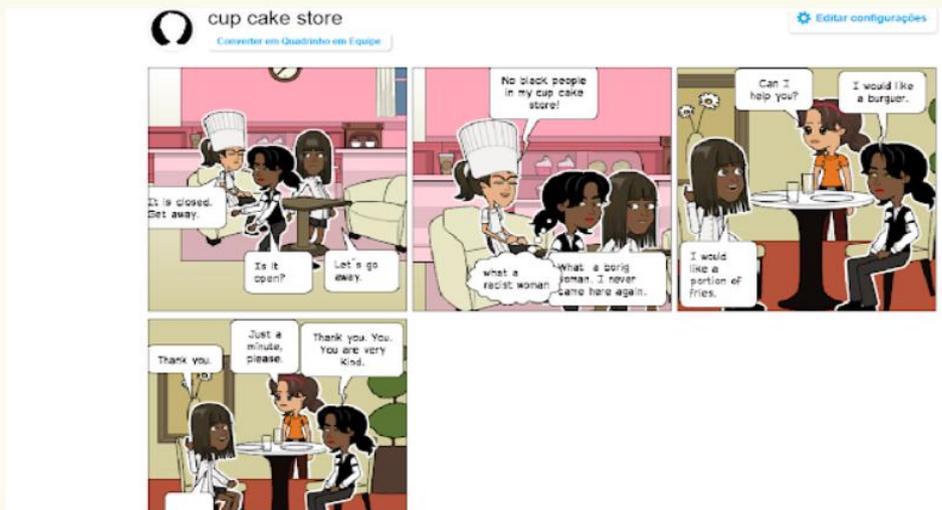
No dia marcado, todos os estudantes estavam, ansiosamente, aguardando pela visita ao laboratório da UFT e, com as devidas autorizações dos pais, foram transportados em três veículos de pessoas que se voluntariaram para contribuir no fechamento desse projeto.

Quando todos estavam sentados na frente do computador, outra situação problemática: nenhum dos estudantes tinha e-mail para o cadastro no programa. Outra vez, as professoras juntamente com a orientadora de estágio e dois voluntários se desdobraram para fazer os e-mails dos estudantes e cadastrá-los na plataforma. O resultado dessa prática transformada podemos visualizar abaixo nas produções de HQs de crianças, que, acreditamos nós, tenham ressignificado a aprendizagem de Língua Inglesa (ALMEIDA, QUEIROZ E SILVEIRA, 2018).

IMAGEM 36: PRINTS - BLOG “DIÁRIO DE UMA ESTAGIÁRIA”

Depois de todos conectados ao *Pixton*, em *Minhas Criações – Quadrinhos – Criar novo*, os alunos iniciaram suas comics. Com três estagiárias e duas professoras presente, pudemos nos dividir e assim orientar os alunos a criar as Hqs. Começaram respectivamente pelo cenário/fundo, personagens, balões com falas traduzidas para o inglês pelos alunos. Sentados em pares ou individual os alunos cumpriram a atividade que fora estabelecido para eles; criar personagens que se enquadram no tema desigualdade social.

Compartilhamos agora, todas as produções finais dos alunos:



O último dia foi quando pude comparar, as produções iniciais com as últimas produções. Aqueles alunos que começaram não falando "oi" em inglês, estavam produzindo em inglês e isso me trouxe um contentamento particular. (comentário professora )



Fonte: Almeida, Queiroz e Silveira, postado em 18 de outubro de 2018.

De acordo com a BNCC (2017), toda a dinâmica e os esforços empregados para a aprendizagem desses estudantes podem ser direcionados para o desenvolvimento da competência geral número 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. (BNCC, 2017, p.9)

Para finalizar nossa perspectiva dos resultados da investigação sobre o blog "Diário de uma estagiária", estabelecemos um diálogo entre o comentário de Queiroz (2018) e as palavras de Freire (1983, p.16):

Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em aprendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existências concretas.

Do mesmo modo que Queiroz (2018) comparou as produções iniciais com as últimas, nós o fizemos com as produções delas e constatamos uma progressão considerável, quando elas reconfiguram sua forma de escrever e demonstram que também transformaram sua maneira de pensar a profissão docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia dos multiletramentos surge do momento histórico em que a escrita se reconfigura a passos largos. Outrora, o texto era entendido, prioritariamente, como uma sequência de palavras, agora, torna-se perpassado pela multimodalidade e é relacionado à noção de *design*, ou seja, ao processo desde a elaboração até a efetividade da obra (KALANTZIS; COPE, 2012). Pensando por meio do viés dialógico, o acabamento, na verdade, não existe, pois ele é a inspiração para outros *designs* em uma sequência híbrida e interminável. Em outras palavras, há novas forma de escrita e novas formas de interação.

Desse modo, a nova forma de interação provocou, ou pelo mesmo deveria provocar, novos formatos de ensino e aprendizagem, no qual ocorreria o afastamento do paradigma positivista para aproximação do pensamento complexo em que todas as vozes são legitimadas, sejam elas visíveis ou abissais, pois, na complexidade, a hierarquia é inexistente, já que sua própria metáfora explicativa é a formação de um tecido.

Porquanto, quando pensamos nas redes sociais da hipermodernidade, podemos visualizar bem o tecido. Cada perfil traz um ator com notoriedade, conteúdos e *designs*. O uso de ambientes virtuais como os blogs na formação de professores concede ao acadêmico reconhecer-se por meio da contemplação de sua identidade revelada em cada postagem. Além disso, permite ao professor formador acompanhar a evolução de seus estudantes e auto avaliar sua própria prática.

As propositivas deixadas por essa investigação indicam primeiro o uso das ferramentas de interação da WEB em todos os períodos da graduação como recurso para práxis, pois, com alguns cliques, os acadêmicos acessariam os dados de sua trajetória, retomariam seus pensamentos, perceberiam como acontecem as mudanças e visualizariam a própria formação com o antes e o depois através da análise de suas experiências em um exercício de leitura de suas memórias, sem desgaste ambiental e sem ocupação de espaços físicos e segundo para uma formação de *designers* com capacidade de produzir os próprios materiais de ensino (*designs*), cientes das transformações e transposições da escrita em tempo hipermodernos.

Sobre os aspectos dos dados da pesquisa, apresentaremos, na sequência, as respostas para a hipótese levantada e como as postagens dos blogs retrataram, segundo nossas interpretações, as ações e reflexões das professoras em formação inicial.

Partimos da premissa de que as postagens nos blogs seriam textos acadêmicos produzidos para atender aos requisitos dos componentes curriculares de práticas de ensino e estágio supervisionando em Língua e Literatura Inglesa I e II.

Nas primeiras análises sobre a observação, vimos, nas postagens no blog “Confissões de uma estagiária”, na escrita híbrida tipológica narrativa-descritiva indícios da comprovação das hipóteses.

Na escrita no blog “Observações de Ray”, Almeida (2018) retrata uma identidade crítica com relação à metodologia de ensino presente na escola durante o estágio de observação. As duas vozes do sul supracitadas, quando interpeladas por Capuchinho (2018), sequer responderam nos blogs às indagações, postura que classificamos, ancoradas em Bakhtin, como uma “compreensão silenciosa e retardada”.

Nas postagens das duas professoras, as retomadas sobre as legislações curriculares foram poucas, provavelmente, nos momentos de escrita ainda persistia a crença nas atividades dos estágios como mais um componente curricular a ser cumprido. Queiroz apenas descreveu e não inter-relacionou o que viu com nenhuma legislação ou epistemologia. Almeida utilizou as citações de estudiosos para reafirmar suas crenças sobre a aprendizagem dos estudantes e responsabilizar a voz do sul da professora regente pelas deficiências do ensino, mesmo com indicativos de que estava trabalhando segundo a legislação com a qual possivelmente foi formada e capacitada (PCNs), Almeida estabeleceu nos relatos sobre as observações poucas pontes entre a prática, a epistemologia e a legislação.

O blog “Diário de uma estagiária”, apresenta uma voz do sul mais preocupada com as questões afetivas na relação professor-estudante. Nas postagens, vemos os diálogos internos com as legislações e estudos sobre a problemática que a incomodava. Nesse ponto, temos uma identidade mais afetuosa e também consubstanciada em epistemologias.

Quando as três identidades se unem na escrita colaborativa, as respostas silenciosas passam a emergir e gradativamente com o surgimento dos problemas, elas percebem a quantidade de fatores que envolvem a prática de ensinar. Após, as identidades são refeitas e as análises demonstram a progressão das posturas docentes. Outrora descritivas, críticas e românticas, doravante voltadas para as prescrições da BNCC para o ensino de Língua Inglesa. Mesmo não expressando lexicalmente a legislação em suas escritas, as descrições de suas práticas demonstram isso.

As postagens no blog “Relatos de uma estagiária” apresentam desde as observações iniciais uma identidade em constante diálogo com as epistemologias e legislações. A acadêmica identifica a prescrição dos PCNs na prática da professora regente e registra nos posts as brechas exploradas diante do currículo interno. Na terceira oficina, quando surge a oportunidade, elas também utilizam as brechas para não trabalharem a escrita da palavra no material didático dos estudantes e explorarem a escrita multimodal. Nossas representações das oficinas de Messias e Medrado também apontam para as lacunas nas discussões sobre o tema, que não foram registradas nos *posts*.

Diante disso, podemos supor que as duas identidades do blog “Relatos de uma estagiária” são mais entusiastas pelas questões da aprendizagem da forma da língua por meio das multimodalidades, diferentemente das identidades do Diário, mas voltadas para as questões sociais, em outras palavras, para as multiplicidades de culturas dentro da sala de aula. Porém, a descrição do princípio transformador dos estudantes quando utilizaram diversos *designers* para apresentarem o tema em sua feira de ciências demonstram a presença da Pedagogia dos multiletramentos durante quatro oficinas. Os dois perfis profissionais também se aproximam da atitude curricular legitimada no texto da BNCC.

A experiência com os blogs evoca a necessidade de a academia repensar sua forma de divulgação de conhecimentos, o que, presumivelmente, acarretará em maiores investimentos em tecnologias de acesso à internet. Mesmo em contexto em que as pessoas ainda apresentam identidades tecnofóbicas, o uso desses recursos, tanto do ponto de vista sustentável, como das questões pragmáticas, é imprescindível para o fluxo de conhecimentos, como prescreve a competência número 5 da BNCC.

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. (BNCC, 2017, p.9).

É mister formar professores de acordo com a Base, mesmo sendo ela lacunar e não atendendo integralmente as nossas diferenças e deixando brechas para o seu não cumprimento. Mas a urgência em fazer o letramento digital de nossos professores é latente! Os estudantes, em muitos contextos, já desenvolveram autonomia com as redes sociais e demais formas arquitetônicas vazadas, mas, e os professores? Continuarão à mercê de folhas e mais folhas de papéis, responsabilizando fatores externos à escola pelas não mudanças sociais no país? Lembremos que todos os nossos legisladores foram

estudantes e, por que será que não lembram dos professores quando elaboram os seus projetos de leis?

Sabemos que os desafios são diversos e que o cumprimento da BNCC precisa também do apoio governamental, porém, é notório que a formação inicial suscitada em meio as reflexões sobre as epistemologias, as legislações como elas se tornam práticas convergem em profissionais que mesmo diante de inúmeras dificuldades, não conseguirão conceber e aplicar metodologias de ensino que não sejam pautadas em suas aprendizagens, como vimos em Almeida, Queiroz, Silveira (2018).

As competências da BNCC precisam ser desenvolvidas primeiramente nos professores que, posteriormente, trabalharão a ampliação delas no *ethos* dos estudantes de Ensino Fundamental, afinal, somente podemos oferecer aquilo que transborda de nossos acervos pessoais e intelectuais. Assim, como Medrado e Messias (2018) naturalmente exploraram as multimodalidades sem a insegurança e compreendendo os sentidos de suas práticas.

Além da investigação sobre os blogs, apontamos para as investigações para outras arquitetônicas vazadas como a plataforma/rede social educacional Edmodo e o Socrative, um ambiente para avaliação de aprendizagem, bem como suas funcionalidades e outros suportes de mediação da aprendizagem e de avaliação.

Esperamos ter contribuído nas reflexões sobre:

- As novas formas de escrever na sociedade hipermoderna, em que as palavras não são os únicos signos disponíveis para produzir um enunciado, cujo própria noção de texto é ressignificada para o conceito de *design*;
- A formação acadêmica durante o estágio supervisionado problematizada a partir da metáfora de vozes do sul ou seres abissais, a fim de que, os professores em formação inicial não adentrem nas escolas eivados de criticismo às práticas ali encontradas, mas dispostos a aprender e também contribuir;
- As epistemologias que nos cercam na atualidade e inspiram as legislações educacionais e influenciando nas práticas docentes encontradas em sala de aula;
- As definições ou indefinições sobre as arquitetônicas vazadas ou sistemas abertos das redes de interação presentes na WEB, cujos caminhos e elos dialógicos são intermináveis, demonstrando como a complexidade tenta

explicar a sociedade atual e causa insegurança por não apresentar conceitos fechados e acabados;

- A reconfiguração da escrita e como a mudança nas semioses provoca transformações na cognição humana, propondo algo como a nova escrita que produz novos pensamentos e olhares sobre as representações de si e do outro.

E por fim...

Não podemos perder a inclinação para a utopia, ensejando, assim, a transformação social, mesmo que nossas propositivas e contribuições pareçam, para alguns, de difícil realização devido os inúmeros cortes de recursos sofridos pelas universidades e sistemas educacionais, mas nossa capacidade de sonhar não pode sofrer cortes. Como as nossas três blogueiras - Almeida, Queiroz e Silveira - fizeram ao longo das oficinas, devemos também agir: olhar para os desafios e procurar as soluções e não simplesmente acreditar que é impossível educar. Freire (1996) sabiamente nos alertou para esses intempéries e aconselhou a continuar sonhando com a transformação social por meio da educação. Nós, professores, precisamos ter esperança, logo ela é inerente à nossa condição humana e deve mover os nossos *designs* educacionais, sejam eles de foro individual (profissionalização) ou coletivo (universidade ou sistema), devemos acolher as mudanças e permanecermos firmes diante das tempestades e sem perder a visão da utopia, mesmo sendo inalcançável incentiva o nosso caminhar.

REFERÊNCIAS

ABREU, K. F; OLIVEIRA, F.X. O uso do Edmodo como ferramenta educacional nas aulas de língua espanhola. **Revista Semiárido De Visu**, v. 3, n. 1, p.34-43, 2015.

AGUIAR, M.J.D.; FISCHER, A. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 12, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/285/231> > Acesso em: 18 maio 2019.

ALMEIDA, M. **Pinterest: falando inglês**. 2018. Disponível em: <https://www.pinterest.es/mirelaalmeidaa/falando-ingles-C3%AAs/>. Acesso em: 04 mar. 2019.

ALMEIDA, R. **Observações da Ray**. 2018. Disponível em: www.blogsport.com. Acesso em: 24 maio 2019.

ALTENFELDER; CLARA, 2019. Escrevendo o futuro: olimpíadas de língua portuguesa. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/> Acesso em 09/07/2019.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

ARAÚJO, J. Releitorações de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs). **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ARAÚJO, W. C. **As aventuras de um estagiário**. 2018, Disponível em: www.blogsport.com. Acesso em: 24 maio 2019.

ASSIS, M. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Disponível em: p://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/item/download/16_ff646a924421ea897f27cf6d21e6bb23. Acesso em: 18 maio 2019.

AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Dordrecht: Kluwer academic Publishers, 2000.

BAKHTIN, M. M. VOLOSHINOV, V. **Discourse in life and discourse in art**. In: Freudism. New York: Academic Press, [1926] 1976.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Sergei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literária e estética: a teoria do romance; tradução de Aurora Fornoni Bernardini**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec: 2014.

BAKHTIN, M. M. **A Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ªed. São Paulo: Editora: WMF Martins Fontes, [1952-1953] 2011.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio Paulo Bezerra. 5ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, notas e prefácio de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova americana. Apresentação de Beth BRAIT. Organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, [1942 – 1943] 2013.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. Trad: Adail Sobral, Angela Dionísio, Judith Cahmblis Hoffnagel, Pietra Acunha. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. *In*: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Prefácio Sérgio Miceli. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRAIT, B. Estilo. *In*: BRAIT, B. (Org.): **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ªed. São Paulo: Contexto, 2016.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo). **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v.56, n. 2, p. 371-401, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>. Acesso em: 10 fev. 19.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

CALVERT, C. **Voyeur Nation: Media, Privacy and Peering in Modern Culture**. Boulder, CO: Westview Press, 2000.

CAPUCHINHO, A. C. Prática de ensino e estágio supervisionado em língua inglesa I. *In*: CAPUCHINHO, A. C. **Atividades da disciplina de Estágio I – Observação**. Palmas, UFT, 2018a.

- CAPUCHINHO, A. C. Prática de ensino e estágio supervisionado em língua inglesa I. *In: CAPUCHINHO, A. C. Atividades da disciplina de Estágio II – Oficinas*. Palmas, UFT, 2018b.
- CATTO, N. R. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.10, n. 2, p 157-163, abr./jun. 2013.
- CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução: Ana Cristina Nasser. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: Psychology Press, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- COPE, B; KALANTZIS, M. Multiletramentos e mudanças sociais. *In: JESUS, D. M; CARBONIERI, D. (orgs). Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes editores, 2016.
- COPE, B; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. **International journal of learning**, v.16, n. 2, p. 361-425, 2009.
- COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- CRISTÓVÃO, V.L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 8, v.1, p. 173-191, jun. 2005.
- DEMO, P. **Ciência Rebelde: para continuar aprendendo, cumpre desestruturar-se**. São Paulo: Atlas, 2012.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. Cortez, 2006.
- DESCARTES, R. **Discurso do Método: Meditações**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2ª Edição. São Paulo: Martin Claret, [1596-1650] 2012.
- DUBOC, A.P.M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. *In: JESUS, D. M; CARBONIERI, D. (orgs). Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes editores, 2015.
- DURKHEIM, Émile. **Fato social e divisão do trabalho**. Apresentação e comentários Ricardo Musse ; tradução Cilaine Alves Cunha e Laura Natal Rodrigues. – São Paulo: Ática, [1858-1917] 2011.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, I.M.S. **Inovação e Mudança**: implicações sobre a cultura dos professores, 2002. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UFC, Fortaleza, 2002.

FERREIRA, E. **Leitura e tradução**: na tradução, o leitor/autor pode expressar-se com mais desenvoltura e autoridade. Rascunho. 2019. Disponível em: <http://rascunho.com.br/leitura-e-traducao/>. Acesso em: 27 set. 2019.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Trad: Márcio Alves da Fonseca e Salma annus Muchail. 3º edição. São Paulo: Editora WMF/ Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. In: FOUCAULT, M. **Aula inaugural no Collège de France**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola. 1999.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder: Michel Foucault, uma trajetória filosófica. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCISCO, C. N. P. A difusão de novas competências pela BNCC: os multiletramentos e o ensino da linguagem na era das novas tecnologias. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASIL .6, 2018, Recife. **Anais**. Recife, UFPE, 2018.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 7ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia de esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. 23ªed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira, 6ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FOX, G. **A liga da justiça**. D. C. Comics. 1960. Disponível em: <http://sekoboro.blogspot.com/p/liga-da-justica-serie-animada.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

GAZETA DO POVO. A Batalha do Centro Cívico. **Gazeta do Povo**. Curitiba, 30 de abril de 2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/tudo-sobre/batalha-do-centro-civico/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERHARDT, A.F.L.M; AMORIM, M. A. Olhares indisciplinados sobre BNCC. *In*: GERHARDT, A.F.L.M; AMORIM, M. A (orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

GNL - GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge: Psychology Press, 1996, p.9-37.

GONÇALVES, Â. I.; SANTOS, G. da S. dos; MARCHESAN, M. T. N. O hipertexto e a não linearidade textual como agente facilitador da aprendizagem. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 37 n. 62, p. 381-395, jan./jun. 2012.

HOLLAND, D.; LACHIOTTE, W.; SKINNER, D.; CAIN, C. **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge, Massachusetts, Londres, Harvard University Press, 1998.

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

JORDÃO, C.M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? *In*: JESUS, D. M; CARBONIERI, D. (orgs). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes editores, 2016.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, A. Formação do professor: retrospectiva e perspectiva na pesquisa. *In*: KLEIMAN, A (org) . **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

KRESS, G. R.; LEEUWEN, T. **Reading Images: a Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. *In*: MOITA LOPES, L.P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LATOUR, B. **Reassembling the social: an introduction to act-network-theory**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, Apliesp**, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Crepúsculo do Dever: A ética indolor dos novos tempos democráticos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2004.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. *In*: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L.A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

MARX, K. **As Lutas de Classes na França**. São Paulo, Global, 1986.

MEDVEDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, [1928] 2012.

MEDRADO, M.S; MESSIAS, A.C. **Relatos de uma estagiária**. 2018. Disponível em: www.blogsport.com. Acesso em: 24 maio 2019.

MESSIAS, A.C. **Relatos de uma estagiária**. 2018. Disponível em: www.blogsport.com. Acesso em: 24 maio 2019.

MESSIAS, R. GOMES,G; OLIVEIRA, G.S. **A liga do cerrado**. 2018. Disponível em: <https://hqquadrinhos.blogspot.com/2011/07/liga-do-cerrado-by-geuvar-oliveira.html>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MILLER, C.R. Blogar uma ação social: uma análise do gênero weblog. *In*: DIONÍZIO, A.P; HOFFNAGEL, J (orgs). **Gênero textual, agência e tecnologia**. Tradução Judith Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; NETO, O.C.; MINAYO, M. C.S (orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? *In*: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda C. (orgs). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L.P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos lingüísticos. **Scripta**, [S.l.], p. 159-171, mar. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12552>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, L. P (org). **Linguística aplicada na modernidade recente**: feetschiff para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, 1996.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2014.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5ª ed. Porto Alegre: Solina, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, D. M. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. *In*: FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES E CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE. IV/II.2013. Itabaiana-SE, 2013. **Anais**. Itabaiana: UFS, 2013.

OLIVEIRA, J. R. **Brasil Agrícola**: Conceitos básicos sobre tipos de sementes. 2014. Disponível em: <https://www.brasilagricola.com/2015/10/conceitosbasicos-sobre-tipos-de.html>. Acesso em: 14 abr. 19.

OS GÊMEOS. **Facebook**: ordem e progresso. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/osgemeos/photos/a.213154548812199/642195595908090/?type=3&theater>. Acesso em: 19 abr. 2019.

PEIXE OGRO. **Imagem**. 2018. Disponível em: www.obvious.com.br. Acesso em: 03 mar. 2019.

PESSOA, F. **Poesia completa de Alberto Caeiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Tradução de Denise B. Braga e Maria C. dos Santos Fraga. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PIETROFORTE, A. V. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. São Paulo: Contexto, 2004.

PIMENTA, S. G; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, A. **Confissões de uma estagiária**. 2018. Disponível em: www.blogsport.com. Acesso em: 26 maio 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Reforma curricular e ensino. *In*: GERHARDT, A.F.L.M; AMORIM, M. A (orgs). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

REICHMANN, C. L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de Letras estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012.

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

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. *In*: ROJO, R; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.H.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. H.; MELO, R. Letramentos contemporâneos e a arquitetura Bakhtiniana. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 33, n. 4, 2017.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, B.S; MENESES, M. P (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009.

SANTOS, B.S. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra – Portugal, n. 48. p. 11-32, Jun. 1997.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, jul. 2009.

SILVEIRA, A. **Diário de uma estagiária**. 2018. Disponível em: www.blogsport.com. Acesso em: 24 maio 2019.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18ªed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. Quem sou eu, que é você? Imagens dos interlocutores do/no diários e a construção identitária. *In.*: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes, 2013, p. 39-64.

TÍLIO, R. Cultura(s), identidade(s) e ensino de línguas na contemporaneidade. *In.*: TÍLIO, Rogério; SANTOS, Marcelo; BARROS, Jaqueline (Orgs.). **Questões identitárias no ensino de línguas estrangeiras**. 1ed.Campinas: Pontes, 2019, p. 15-50.

UFT - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Catálogo das condições de oferta dos cursos de graduação da UFT**. Palmas, TO: UFT, 2017.

UFT - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras** (Habilitação em Língua Inglesa e respectivas Literaturas, Campus de Porto Nacional). Porto Nacional: CONSEPE, 2009.

VOLOSHINOV, V; BAKHTIN, M. M. **Palavra na vida e a palavra na poesia**. Manuscrito, 1926.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Editora 34: São Paulo, [1929] 2017.

WIDDOWSON, H. On the limitations of Linguistics Applied. **Applied Linguistics**, v. 21, n. 1, p. 3-25, 2000.