

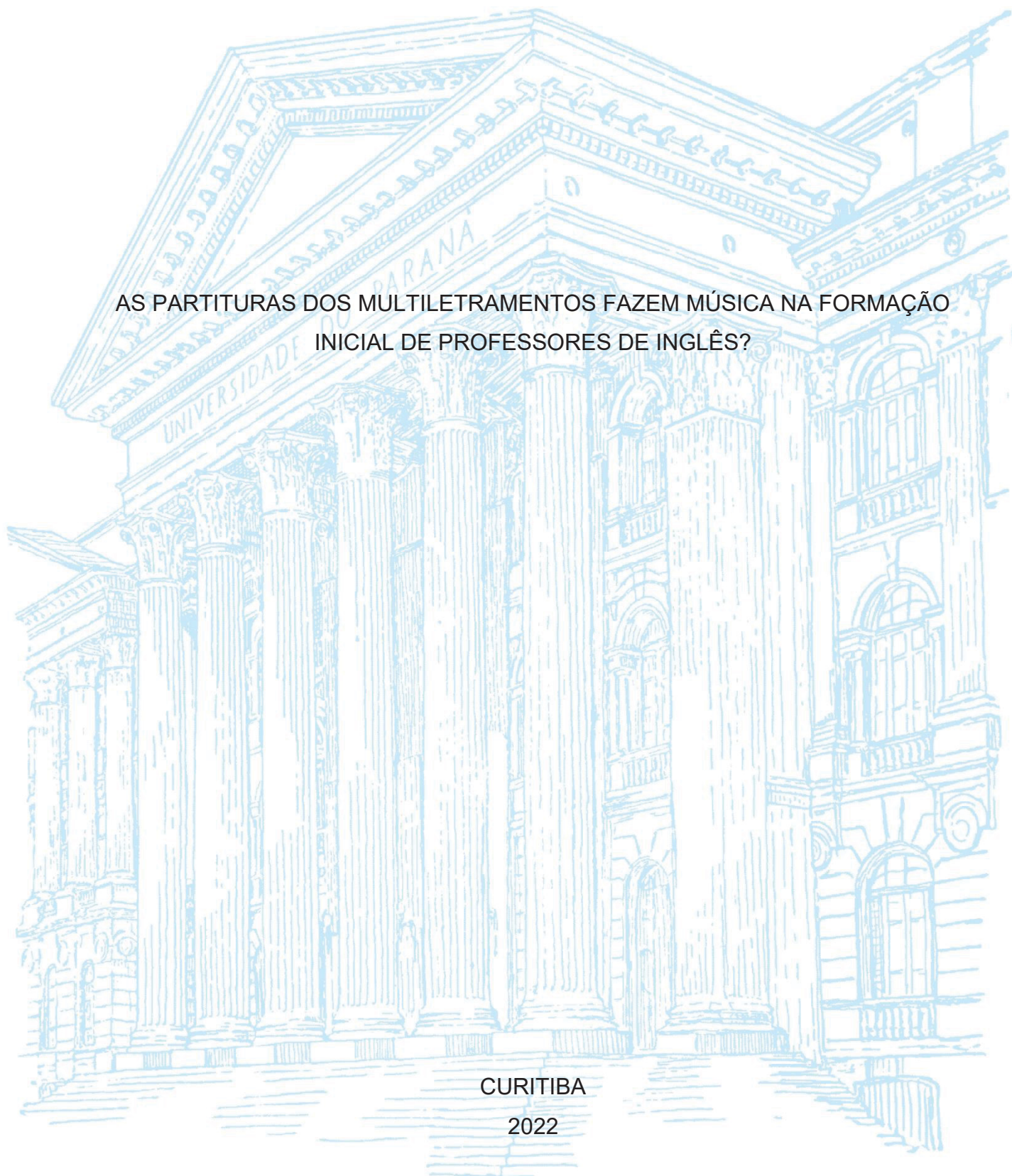
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAYANE ISADORA LENHARO

AS PARTITURAS DOS MULTILETRAMENTOS FAZEM MÚSICA NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS?

CURITIBA

2022



RAYANE ISADORA LENHARO

AS PARTITURAS DOS MULTILETRAMENTOS FAZEM MÚSICA NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS?

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA

Lenharo, Rayane Isadora

As partituras dos multiletramentos fazem música na formação inicial de professores de inglês? / Rayane Isadora Lenharo. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Doutorado (Tese) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Clarissa Menezes Jordão

1. Professores de inglês - Formação. 2. Linguística aplicada. 3. Letramento. 4. Multiculturalismo. I. Jordão, Clarissa Menezes, 1963-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária : Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **RAYANE ISADORA LENHARO** intitulada: **AS PARTITURAS DOS MULTILETRAMENTOS FAZEM MÚSICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS?**, sob orientação da Profa. Dra. CLARISSA MENEZES JORDÃO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Maio de 2022.

Assinatura Eletrônica

30/05/2022 16:15:30.0

CLARISSA MENEZES JORDÃO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

30/05/2022 21:12:26.0

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

30/05/2022 19:54:32.0

DANIEL DE MELLO FERRAZ

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

30/05/2022 23:29:27.0

SIMONE BATISTA DA SILVA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO)

À minha mãe, Sônia (in memoriam). Minha melhor amiga, incentivadora, torcedora, parceira e mentora. Teria sido mais fácil com você por aqui para me dar vários puxões de orelha e conselhos, mas sei que está feliz, seja lá de onde estiver. Essa conquista é mais sua do que minha. Te amarei eternamente.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Sônia Aparecida Furlan (*in memoriam*). Mãe, você não acompanhou fisicamente a minha árdua trajetória ao longo desses mais de 4 anos, mas sei que esteve comigo em cada passo que eu dei, me protegendo e me guiando. Espero que esse trabalho esteja à altura dos esforços despendidos por você para que eu sempre tivesse a melhor educação possível. Você estudou à luz de lamparina quando mais nova para conseguir completar a sua educação e, quando mãe, abdicou de conforto e luxo, como você mesmo dizia, para que eu ingressasse em uma universidade pública. Hoje, com 29 anos, não só concluí a graduação como me torno sua filha doutora.

Ao meu pai Ederbal e ao meu irmão Renan, que por mais contrariados que estivessem com minha mudança para Curitiba em 2018, nunca deixaram de me dar suporte, do jeito deles, às minhas diversas necessidades ao me instalar em uma cidade nova e ao ingressar em mais uma jornada de estudos longe do ninho.

À minha orientadora Clarissa Menezes Jordão, que me proporcionou crescimento em múltiplas áreas: acadêmica, profissional e, sobretudo, pessoal. Obrigada, “prof.”, por todos os seus questionamentos, direcionamentos e conselhos. Você foi a personificação do *critical moment* mais decisivo para a grande transformação pela qual passei durante esses anos do doutorado. Palavras nunca conseguiriam expressar o privilégio de conviver e aprender com a sua profunda sabedoria, calma, perspicácia, bom humor e afetividade. Obrigada por me “resgatar” quando eu me ausentava por um tempo e por me incentivar ao longo de todo esse processo, me dando o suporte necessário.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR que me proporcionaram aprendizados de valor inigualável e contribuíram amplamente para o meu desenvolvimento como doutoranda.

Especialmente aos professores Daniel de Mello Ferraz, Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo e Alessandra Coutinho Fernandes pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

Aos meus alunos e colegas de departamento da instituição coparticipante da pesquisa pela generosidade em contribuir com esta pesquisa e auxiliar diretamente no meu crescimento profissional, acadêmico e pessoal.

Aos colegas do grupo de pesquisa Identidade e Leitura e às colegas do Grupo de Estudos Multiletramentos, Multimodalidade e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (GEMPLE) pelas parcerias, risadas e construção conjunta de saberes de forma leve, porém nada superficial.

A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, que me proporcionaram discussões sobre pesquisa, docência e sobre a vida em geral em diversos encontros nas disciplinas, palestras e eventos e nos cafezinhos entre uma atividade e outra.

À Vera Lúcia Lopes Cristovão, minha primeira orientadora e, portanto, minha mãe acadêmica. Seu incentivo e apoio de toda ordem iniciado lá em 2010, quando eu tinha apenas 17 anos e estava no primeiro ano da graduação (sem entender absolutamente nada sobre ensino ou pesquisa) foi determinante para que eu concluísse a Iniciação Científica, engatasse no mestrado e depois criasse confiança suficiente para tentar o doutorado fora de Londrina. Meu muito obrigada, sempre. *The sky is the limit!*

Aos meus amigos do norte do Paraná que me incentivaram do começo ao fim e faziam o possível para me ver uma ou duas vezes por ano quando eu visitava minha cidade natal durante os 3 anos que residi em Curitiba. Agradeço também a todos os novos amigos que fiz em Curitiba. As conversas virtuais ou presenciais com vocês certamente me incentivaram a seguir em frente.

À CAPES, pela bolsa concedida durante o ano de 2020.

Por fim, agradeço a todos que me incentivaram, torceram por mim, compreenderam as minhas ausências e me auxiliaram de quaisquer maneiras ao longo dessa caminhada.

Quem procura não acha. É preciso estar distraído e não esperando absolutamente nada. Não há nada a ser esperado. Nem desesperado.

Caio Fernando Abreu

RESUMO

A reflexão acerca do caráter multimodal da língua vem ganhando espaço na pesquisa em Linguística Aplicada sobretudo após a publicação do manifesto do Grupo de Nova Londres em defesa de uma pedagogia dos multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996). Com o desenvolvimento de pesquisas e diálogos sobre o tema, os espaços escolares se viram inundados de terminologias como multimodalidade e recursos semióticos. Ao mesmo tempo, professores e cursos de formação tiveram que repensar suas práticas de modo a tentar dar conta dos entendimentos relativos à noção dos multiletramentos que começaram a aparecer em documentos prescritivos como a BNCC (BRASIL, 2017) e em materiais didáticos. Tendo em vista esse cenário, essa pesquisa teve como objetivo investigar as possíveis relações entre os multiletramentos e a formação inicial de professores de inglês em um contexto de sala de aula, em que o foco estava nas minhas reflexões enquanto formadora. Essas reflexões foram desenvolvidas neste trabalho por meio de metáforas musicais, uma vez que foi o contato com a música o responsável pelo meu interesse na temática dos multiletramentos. De modo a atingir o objetivo geral da pesquisa, estabeleci três objetivos específicos: a) Descrever como eu entendo a concepção de multiletramentos dos participantes no início e ao final da pesquisa; b) Identificar se houve investimento dos alunos nas atividades propostas durante a intervenção descrita na pesquisa; e c) Refletir sobre as implicações da pesquisa para a minha formação enquanto professora de professores. Esses objetivos foram analisados a partir de uma perspectiva autoetnográfica (ELLIS, 2004; CANAGARAJAH, 2012; CALATRONE PAIVA, 2018; MULIK, 2021), adotada em função de leituras desenvolvidas em torno da decolonialidade (QUIJANO, 2000; TODD, 2009; MIGNOLO, 2011). A partir dessa reconfiguração metodológica, identifiquei e analisei os *critical moments* (PENNYCOOK, 2004; 2012) surgidos ao entrar em contato com o material empírico resultante da pesquisa. Esse material se caracterizou de questionários, entrevistas e diários de aulas gerados ao longo da investigação. A análise procurou levar em conta os conceitos advindos da pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; 2015) e de autores que articulei ao tratarem de três dimensões da formação docente: humana, didática e linguística. As notas finais apontam para a importância da abertura do professor formador para o novo e inesperado de modo a aproveitar as potencialidades de um trabalho que leve em conta os dois aspectos dos multiletramentos: a multimodalidade e a diversidade cultural.

Palavras-chave: Multiletramentos. Multimodalidade. Formação de professores de inglês. Autoetnografia. Momento crítico.

ABSTRACT

The reflection on the multimodal character of language has been gaining ground in research in Applied Linguistics, especially after the publication of the manifesto of the New London Group in defense of a pedagogy of multiliteracies (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996). With the development of research and dialogue on the subject, school spaces were flooded with terminologies such as multimodality and semiotic resources. At the same time, teachers and training courses had to rethink their practices to try to account for the understandings related to the notion of multiliteracies that began to appear in prescriptive documents such as BNCC (BRASIL, 2017) and in teaching materials. Considering this scenario, this research aimed to investigate the possible relationships between multiliteracies and the initial education of English teachers in a classroom context, in which the focus was on my reflections as a teacher trainer. These reflections were developed in this text through musical metaphors, since it was the experience with music that was responsible for my interest in the theme of multiliteracies. In order to achieve the general objective of the research, I established three specific objectives: a) To describe how I understand the participants' conception of multiliteracies at the beginning and at the end of the research; b) Identify whether students invested in the activities proposed during the intervention described in the research; and c) Reflect on the implications of the research for my training as a teacher of teachers. These objectives were analyzed from an autoethnographic perspective (ELLIS, 2004; CANAGARAJAH, 2012; CALATRONE PAIVA, 2018, MULIK, 2021), adopted based on readings developed around decoloniality (QUIJANO, 2000; TODD, 2009; MIGNOLO, 2011). From this methodological reconfiguration, I identified and analyzed the critical moments (PENNYCOOK, 2004; 2012) that emerged when encountering the empirical material resulting from the research. This material was characterized by questionnaires, interviews and class diaries generated during the investigation. The analysis sought to consider the concepts arising from the pedagogy of multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000; 2015) and from authors that I articulated when dealing with three dimensions of teacher training: human, didactic and linguistic. The final notes point to the importance of opening the teacher trainer to the new and unexpected to take advantage of the potential of a work that considers the two aspects of multiliteracies: multimodality and cultural diversity.

Keywords: Multiliteracies. Multimodality. English teacher education. Autoethnography. Critical moment.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MODELO DE INVESTIMENTO.....	35
FIGURA 2 – MODOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	37
FIGURA 3 – OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO POR COPE E KALANTZIS (2015, p. 5).....	39
FIGURA 4 – ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS NA IES <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	75
FIGURA 5 – EXEMPLO DA DISPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES NO <i>MOODLE</i>	84
FIGURA 6 – PRIMEIRA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIOS DOS DISCENTES	94
FIGURA 7 – EXEMPLO DE RESPOSTA AOS QUESTIONÁRIOS DOS DOCENTES	97
FIGURA 8 – CAPTURA DE TELA 1 DO FORMULÁRIO (DISCENTES).....	165
FIGURA 9 – CAPTURA DE TELA 2 DO FORMULÁRIO (DISCENTES).....	166
FIGURA 10 – CAPTURA DE TELA 3 DO FORMULÁRIO (DISCENTES).....	167
FIGURA 11 – CAPTURA DE TELA 4 DO FORMULÁRIO (DISCENTES).....	168
FIGURA 12 – CAPTURA DE TELA 5 DO FORMULÁRIO (DISCENTES).....	169
FIGURA 13 – CAPTURA DE TELA 1 DO FORMULÁRIO (DOCENTES)	170
FIGURA 14 – CAPTURA DE TELA 2 DO FORMULÁRIO (DOCENTES)	171
FIGURA 15 – CAPTURA DE TELA 3 DO FORMULÁRIO (DOCENTES)	172
FIGURA 16 – CAPTURA DE TELA 4 DO FORMULÁRIO (DOCENTES)	173
FIGURA 17 – CAPTURA DE TELA 5 DO FORMULÁRIO (DOCENTES)	174
FIGURA 18 – CAPTURA DE TELA 6 DO FORMULÁRIO (DOCENTES)	174
FIGURA 19 – MEME <i>SHOE REPAIR</i> : ATIVIDADE 1 DA PRIMEIRA AULA	213
FIGURA 20 – EXEMPLO DE IMAGEM UTILIZADA NA ATIVIDADE 2 DA PRIMEIRA AULA.....	215
FIGURA 21 – EXEMPLO DE SLIDES UTILIZADOS NA ATIVIDADE 4 DA PRIMEIRA AULA.....	217
FIGURA 22 – RECORTE DAS FOLHAS DA ATIVIDADE 4 DA PRIMEIRA AULA .	218
FIGURA 23 – MEME ENVOLVENDO UM COMENTÁRIO NO <i>YOUTUBE</i>	219
FIGURA 24 – TIRINHA	220
FIGURA 25 – MEME SOBRE A SÉRIE <i>OS SIMPSONS</i>	221
FIGURA 26 – ATIVIDADE 2 DA SEGUNDA AULA	224
FIGURA 27 – ATIVIDADE 4 DA SEGUNDA AULA	226

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PERGUNTA 1 (DISCENTES)	175
GRÁFICO 2 – PERGUNTA 2 (DISCENTES)	175
GRÁFICO 3 – PERGUNTA 3 (DISCENTES)	176
GRÁFICO 4 – PERGUNTA 5 (DISCENTES)	176
GRÁFICO 5 – PERGUNTA 1 (DOCENTES).....	178
GRÁFICO 6 – PERGUNTA 2 (DOCENTES).....	178
GRÁFICO 7 – PERGUNTA 3 (DOCENTES).....	179
GRÁFICO 8 – PERGUNTA 5 (DOCENTES).....	180
GRÁFICO 9 – PERGUNTA 6 (DOCENTES).....	180

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DIFERENÇAS ENTRE AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS	33
QUADRO 2 – NOVOS ALUNOS E PROFESSORES NO <i>NEW LEARNING</i>	61
QUADRO 3 – OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE	71
QUADRO 4 – LISTA DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO CURSO.....	77
QUADRO 5 – COMPARAÇÃO ENTRE A CARGA HORÁRIA E DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS DE LI ENTRE OS CURRÍCULOS	78
QUADRO 6 – DIVISÃO DAS UNIDADES DO LD AO LONGO DAS DISCIPLINAS DE LI	79
QUADRO 7 – CRONOGRAMA DA DISCIPLINA	80
QUADRO 8 – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA	80
QUADRO 9 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS <i>ROUND TABLES</i>	82
QUADRO 10 – NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO NAS <i>CLASS DISCUSSIONS</i>	83
QUADRO 11 – PERGUNTAS-GUIA DA ENTREVISTA	101
QUADRO 12 – LEGENDA DAS TRANSCRIÇÕES	185
QUADRO 13 – EXEMPLOS DE FRASES DA ATIVIDADE 3 - PRIMEIRA AULA ...	216
QUADRO 14 – PRIMEIRO VERSO DA MÚSICA <i>HAVEN'T MET YOU YET</i>	223

LISTA DE SIGLAS

AC	– Abordagem Comunicativa
GNL	– Grupo de Nova Londres
ELF	– <i>English as Lingua Franca</i>
IES	– Instituição de Ensino Superior
ILF	– Inglês como Língua Franca
LA	– Linguística Aplicada
LC	– Letramento Crítico
LD	– Livro Didático
LI	– Língua Inglesa
PC	– Pedagogia Crítica
PFOL	– Português para Falantes de Outras Línguas
TDIC	– Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	NOTAS INICIAIS	16
2	LETRAMENTO: LONGE DE SER O TROVADOR SOLITÁRIO	23
2.1	LETRAMENTO	24
2.2	NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO	28
2.3	LETRAMENTO CRÍTICO	32
2.4	MULTILETRAMENTOS	36
2.5	MÚLTIPLOS LETRAMENTOS	43
3	COMO É QUE SE COMPÕE UM MESTRE? FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS NO BRASIL	51
3.1	FORMAÇÃO HUMANA	53
3.2	FORMAÇÃO DIDÁTICA	56
3.3	FORMAÇÃO LINGUÍSTICA	63
4	A COMPOSIÇÃO DE MIM MESMA POR MEIO DAS HARMONIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE	70
4.1	DESCRIÇÃO DO <i>LOCUS</i>	72
4.2	DESCRIÇÃO DA PESQUISA	85
4.3	ETAPAS DA PESQUISA	92
4.3.1	Elaboração e aplicação dos questionários	93
4.3.2	Descrição das aulas e diários reflexivos.....	99
4.3.3	Preparação e realização da entrevista semiestruturada.....	100
5	DESTRINCHANDO A PARTITURA DE MIM MESMA.....	105
5.1	<i>CRITICAL MOMENT</i>	106
5.2	RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS	109
5.3	DIÁRIOS DE AULAS	123
5.4	ENTREVISTAS COM OS DISCENTES.....	129
6	NOTAS FINAIS	144
	REFERÊNCIAS.....	152
	APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	162
	APÊNDICE 2 – IMAGENS DOS QUESTIONÁRIOS E GRÁFICOS E TABULAÇÃO DE RESPOSTAS.....	165
	APÊNDICE 3 - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS.....	185

APÊNDICE 4 - DIÁRIOS DE AULAS.....	213
ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - UFPR.....	227
ANEXO 2 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - INSTITUIÇÃO	
COPARTICIPANTE.....	232

1 NOTAS INICIAIS

The classroom is a pantomime, a play of languages and ideas, and as we watch amid the swirling currents of interactions, we know we can only understand some of what is happening and can never know what is about to come (PENNYCOOK, 2012, p. 131).

O conceito de língua¹ é ponto de partida para qualquer estudioso e/ou amante de línguas. Para o professor de línguas, em especial, constitui a bússola que guia toda a sua prática pedagógica. Como professora de inglês e eterna estudante de línguas, pensar o que língua significa para mim surgiu como uma inquietação já nos primeiros anos do curso de graduação em Letras – Inglês, iniciado em 2010. Essa indagação pode parecer até clichê para aqueles que estão nos semestres iniciais de uma graduação em Letras no país, mas de qualquer maneira tem sido bastante significativa para mim. De lá para cá, entre graduação, mestrado e agora, doutorado, entrei em contato com diversos textos e modos de ver o mundo e, por consequência, modos de entender língua. Em meio a essa jornada acadêmica que, embora tenha completado uma década, é ainda incipiente, a percepção do caráter multimodal (KRESS, 2010) da língua se constituiu como interesse e foco de pesquisa primários.

As razões para tal caminho parecem óbvias quando traço uma retrospectiva de minha trajetória de vida em uma genuína tentativa de *ler me lendo* (MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b). Nascida nos anos 1990 e tendo sido altamente influenciada por jogos de tabuleiro, consoles de videogame, e tecnologias em geral desde pequena, é certo que tenho aprendido muito – sobretudo língua inglesa (doravante LI) – por meio desses recursos/linguagens. Além disso, um elemento que considero potencializador do meu aprendizado foi a minha paixão por músicas em LI. A música sempre esteve presente em minha vida, antes mesmo que eu pudesse entender o que aqueles sons significavam, já que toda a minha gestação foi regada ao som da voz de minha mãe cantando, dia e noite. Durante toda a infância e adolescência, músicas

¹ Considerando que esse trabalho se preocupa com diferentes modos de produção de sentido, faz-se necessária a distinção entre língua e linguagem. Entendo língua como um sistema de representação e comunicação entre falantes, “o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados” (VOLOCHINOV, 2017, p. 218-219); por conta disso, língua é um discurso entremeado de relações de poder e cultura. Linguagem, por sua vez, tem a ver com as diferentes roupagens e formas que a língua assume para a construção de sentido, se aproximando da noção de modos semióticos que será abordada ao longo da tese. Importante esclarecer que, nessa diferenciação, a língua não existe sem linguagem nem vice-versa, assim como pontos de vista não existem sem ideologia, nem práticas sociais sem relações de poder.

sempre estiveram presentes, e o ato de ouvir músicas em LI nunca foi uma atividade problematizada ou contestada, pois era tida como natural. Quando tive a oportunidade de fazer um curso de idiomas, percebi que eu já conhecia muitas palavras em inglês pelo fato de tê-las ouvido em músicas ou lido nos jogos de *Super Nintendo*. Desde tal constatação passei a pensar constantemente na influência de tais práticas no meu desenvolvimento pessoal e enquanto estudante de LI: sempre havia a percepção de que os colegas de sala que comungavam de práticas semelhantes compartilhavam certa facilidade em se comunicar, sobretudo em LI. Destaco minha experiência na escola de idiomas pois, na escola regular em que estudava, uma instituição privada em que estudei como bolsista, as aulas estavam focadas desde as séries iniciais a aprender conteúdos que me preparariam para os vestibulares. Dessa forma, a aprendizagem na escola regular não envolvia atividades dinâmicas em que pudéssemos nos expressar com frequência e, portanto, só fui convidada a me expressar, sobretudo oralmente, quando ingressei no curso de idiomas. Por mais que eu sempre conseguisse me expressar bem na escrita em inglês, a minha percepção de fluência estava ligada ao êxito que obtinha quando era requisitada a me expressar oralmente em LI. Por conta disso, o ingresso no curso de idiomas onde esse tipo de atividade era frequente, aliado ao *feedback* de várias professoras que tive ao longo do caminho no curso, me fizeram pensar que a suposta facilidade que eu tinha para aprender essa língua estava diretamente relacionada à minha exposição frequente – e com grande investimento (DARVIN; NORTON, 2015) – nas atividades do meu cotidiano que não estavam ligadas à esfera da escola regular.

Essa observação que se fazia constante no meu dia a dia de aluna depois também passou a me acompanhar enquanto professora de inglês, e me levou a, em 2014, no mestrado, conduzir uma experiência de pesquisa com alunos em uma escola pública periférica em que, por meio do *rap*, fosse possível pensar sobre a condição de vulnerabilidade da escola e, além disso, ampliar as noções de língua e participação social dos alunos por meio da aprendizagem de LI (LENHARO; CRISTOVÃO, 2018). Foi nesse contexto que tive o primeiro contato com a teoria dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres (GNL) (1996). De lá para cá o interesse por esse campo de estudos só aumentou, potencializado por toda a minha história enquanto amante de música, de *games* e da LI.

É nesse sentido que justifico o título e as metáforas musicais que utilizarei ao longo deste trabalho, uma vez que a paixão pela música e a materialidade sonora da

língua me levaram a entrar em contato com as teorias de multiletramentos que embasaram a minha prática como professora pesquisadora. Ademais, pela minha vivência enquanto musicista, considero que o trabalho de formação de professores de línguas pode ser caracterizado como uma complexa sinfonia cuja regência só é possível quando se olha com carinho e zelo para cada uma das notas que compõem a partitura do *ensinar e educar/formar*. Essa sinfonia, porém, não é regrada por compassos seguidos harmonicamente, mas está permeada por múltiplas vozes dissonantes e que desafiam a posição de controle do maestro.

Em 2016 tive a oportunidade de ingressar no ensino superior como docente substituta de um curso de licenciatura em Letras e, de lá para cá, pude participar da formação de docentes de LI em diferentes Instituições de Ensino Superior (doravante IES). Em minha prática, sempre busquei diversificar os recursos didáticos usados em sala de aula, de modo a explorar as possibilidades multimodais da língua, já que minha vivência e trajetória acadêmica apontavam para benefícios ao se explorar tais recursos no ensino-aprendizagem. Também me acompanhava sempre, como uma *ghost note*², a reflexão sobre as necessidades daqueles futuros professores que eu estava formando, e quais seriam as pontes (ou talvez os muros) entre pensar as questões dos multiletramentos, da multimodalidade, da diversidade cultural e da formação de professores de LI no século XXI.

Além do interesse por explorar o potencial multissemiótico da linguagem, com o desenvolvimento de uma maior compreensão acadêmica dos temas que envolvem a prática docente, também se fez imperativo pensar em como a multiplicidade de culturas com as quais os estudantes entram em contato impactam o ensino-aprendizagem de línguas. Isso também passou por uma constante leitura da minha própria identidade enquanto sujeito sócio historicamente constituído, munido de discursos oriundos das diversas esferas sociais pelas quais transito e de vozes que me perpassam. O meu *locus* de enunciação, enquanto mulher, branca, de classe média, oriunda do interior do Paraná e filha de pais que não frequentaram o ensino superior, mas priorizaram a minha educação – entre outras tantas facetas do meu eu –, impactam significativamente o que acredito ser meu papel no mundo como

² Na música, é uma nota que não possui um tom específico, apenas valor rítmico. Essa nota serve para dinamizar a melodia, porém sem assumir uma roupagem definida, tal qual a reflexão com a qual eu traço a metáfora. A reflexão serve para que eu siga em movimento, de modo a traçar novos caminhos e novos sons.

professora de línguas e formadora de professores, sendo estas facetas constituintes de cada detalhe dos meus movimentos dentro do educar e formar.

A partir dessas vivências e pelo interesse em investigar o meu papel como formadora de professores na contemporaneidade surgiu esta pesquisa de doutorado. Tendo em vista o interesse pelos temas elencados na qualidade de pesquisadora, além do objetivo pessoal de constituir uma carreira como formadora de professores de LI, pensar a formação e sua relação com a língua e a linguagem em suas variadas modalidades e em relação à multiplicidade cultural se colocou para mim como condição *sine qua non*. Desse modo, a pesquisa pode ser classificada como uma autoetnografia, aspecto que será explicado em maiores detalhes no capítulo 3.

Ao mesmo tempo, é notória a mudança nos modos de comunicação e interação que vivenciamos nos últimos anos proporcionada pelo advento de tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDIC). Ainda que hoje o senso comum – embora baseado em pesquisas e publicações que se desenvolveram a partir de Prensky (2001), que cunhou o termo “nativo digital” – propague equivocadamente que as novas gerações já parecem vir com “programação de fábrica” para operar com *gadgets*, *apps* e toda sorte de aparelhos tecnológicos (diferente da geração dos anos 80, classificada por Prensky (2001) como “imigrantes digitais”), considero que todas as gerações, de *baby boomers* a *zoomers* (ou *homo zappiens* – KIRSCHNER; DE BRUYCKERE, 2017) convivem com a tecnologia digital nos centros urbanos ou rurais e, para todos nós, isso significou muitas vezes readaptar e/ou reinventar estilos de vida para não ficar à margem da evolução dos meios de comunicação. Atualmente, canais oficiais de diversos serviços e produtos passaram a ser baseados exclusivamente em redes sociais e *websites*. Implicados nessas mudanças, os ambientes escolares se viram inundados por alunos com seus *smartphones* nas salas de aula, utilizando o aparelho para os mais variados fins. Mesmo aqueles que não dispõem desse aparelho especificamente têm contato com algum outro aparato tecnológico em casa ou na interação com colegas e familiares em diversos espaços, o que os leva a ter uma noção, ainda que mínima, de como esses aparatos funcionam e/ou para que servem, além de serem impelidos a lidarem com essas tecnologias para acessar diversos serviços básicos como pagar contas até conseguir um emprego. Esse contato constante, porém, não implica um saber tácito sobre como lidar com esses *gadgets*, pois se trata de algo que todos,

independentemente da geração, temos que aprender a partir de instruções explícitas e/ou por aprendizados do tipo tentativa e erro.

Diante desse cenário, é crescente a inquietação dos professores com relação a como lidar com tais tecnologias em sala de aula. Ao mesmo tempo em que há o desejo de incorporá-las às práticas docentes de modo a potencializar a aprendizagem, uma série de entraves se coloca: falta de recursos nas escolas e falta de oportunidade de acesso por alunos; burocracia e muitas vezes até impedimentos de se usar recursos tecnológicos em sala por conta de diretrizes por parte da direção escolar; insegurança própria dos docentes quanto ao manejo dessas tecnologias e sua relevância para o ensino, entre outros. Por conta disso mesmo, inúmeros estudos surgiram e continuam a surgir de modo a investigar temas relacionados às tecnologias, multimodalidades e multiletramentos e educação linguística. São conceitos que parecem cada vez mais familiares aos que atuam na área da Linguística Aplicada (daqui em diante LA), porém ainda não parecem estar incluídos de forma significativa como componentes curriculares de cursos de formação de professores.

No ano de 2020 o fator “tecnologia” e a sua interface com a escola passou a atrair todos os holofotes diante de uma tragédia global: a pandemia do novo Corona vírus (SARS-CoV2). De modo a evitar contágio, hospitalização e mortes, os ambientes escolares foram os primeiros a fechar e se reinventar por meio do ensino remoto emergencial, diante da pressão da sociedade e da necessidade de encarar uma nova realidade que não tinha previsão para terminar. Embora no momento em que escrevo o ensino presencial já tenha retornado de alguma maneira em pelo menos 19 estados do país, as aulas remotas por videoconferência continuam acontecendo em diversas instituições e os professores se esforçam para lidar com esse novo cenário. Mesmo que as escolas públicas tenham ficado fechadas por mais de um ano, o Brasil não adotou as medidas necessárias de fechamento, isolamento e distanciamento social como recomendado por especialistas em infectologia (AQUINO et al, 2020; SILVA et al, 2020; FENG et al, 2020) e, em 19 de junho de 2021, o país ultrapassou a obscena (porém prevista) marca de 500 mil mortos por COVID-19, devido à ingerência e desgoverno atuais pautados na ideologia da biopolítica e no discurso da “liberdade individual” (GHIRALDELLI JÚNIOR; CABELO, 2020). A escrita desse trabalho, portanto, não engendrou apenas o complexo gerenciamento de minhas próprias crises internas, mas também refletiu a saga em lidar com as crises sanitária, moral, ética e estética em que meu país se encontra desde meados de 2018. Em uma tentativa de

ressignificar essa angústia e transformá-la em aprendizado, faço coro a vozes como as de Fernandes e Gattolin (2021, p. 531), que ressaltam a importância de encarar o momento para “repensar, reavaliar e reorganizar nossas crenças e prioridades sobre o que pode/deve ser parte da formação de professores de línguas de agora em diante.”³

Tendo em vista esse cenário caótico, a tecnologia se tornou elemento central para que as aulas continuassem a acontecer a despeito da pandemia e nossas crianças e jovens não perdessem 1 ou até 2 anos escolares. Por conta disso, as teorias de multiletramentos ganharam ainda mais evidência entre os educadores, e se tornou imprescindível esclarecer que os multiletramentos não se confundem com as novas tecnologias, muito embora sua relação seja de complementaridade. É necessário resistir a uma simplificação de conceitos, de modo a não perder do horizonte as demais particularidades da comunicação contemporânea que, por mais que sejam talvez facilitadas pelas novas tecnologias, não dependem somente delas para existir. Além disso, é preciso reconhecer que as novas tecnologias não desaparecerão em tempos pós-pandêmicos, e encará-las como parte constituinte do trabalho docente é imperativo, de modo a lhes atribuir o espaço que lhes cabe e não mais apenas tratá-las como uma ameaça ou empecilho ao trabalho docente (FERNANDES; GATTOLIN, 2021).

Pensando nessas questões, essa pesquisa buscou investigar as possíveis relações entre os multiletramentos e a formação inicial de professores de inglês em um contexto de sala de aula, em que o foco das análises estava nas minhas reflexões enquanto formadora. De forma a tentar traçar considerações a respeito do tema, gerei material empírico por meio de três instrumentos: questionários, entrevistas e diários de aulas. Por mais que a pesquisa tenha tomado o rumo da autoetnografia ao longo do processo, decidi manter as respostas aos questionários e entrevistas como instrumentos de geração de material empírico, uma vez que estes, somados aos diários de aulas, me proporcionaram a identificação e análise dos *critical moments* capazes de estimular a reflexividade em torno da minha formação enquanto professora de professores. O grupo de participantes se caracterizou, portanto, do

³ Todas as traduções apresentadas nesta tese são de minha autoria e virão seguidas dos originais em nota de rodapé. Original: “[...] *rethink, reevaluate and reorganize our beliefs and our priorities of what can/should/must be part of language teacher education from now on* [...]”

corpo docente e parte do corpo discente de um curso de licenciatura em Letras – Inglês de uma universidade pública brasileira, em que eu me incluo também como professora-pesquisadora e principal foco de análise numa pesquisa autoetnográfica.

A análise do material empírico foi feita a partir da identificação de *critical moments* (PENNYCOOK, 2004; 2012) considerando dimensões da pedagogia dos multiletramentos, ou seja, enfocando questões de teoria e prática relacionadas ao conceito de multiletramentos a partir da inspiração que obtive com os textos dos alunos e docentes nos questionários e entrevistas, bem como da minha própria concepção do termo conforme pode ser depreendida na análise dos diários de aula redigidos por mim após ter ministrado cada um dos dois encontros da intervenção que buscaram trabalhar a partir da pedagogia dos multiletramentos. Esses *critical moments* identificados buscam responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Qual a concepção de multiletramentos dos alunos e professores no início e final da pesquisa, sob a minha ótica? Qual é a minha concepção de multiletramentos?
- b) Eu observei investimento dos alunos nas atividades propostas?
- c) Quais as implicações para a minha formação docente tendo em vista as reflexões proporcionadas pela pesquisa?

Essas perguntas buscam contribuir com a resposta da pergunta geral da pesquisa, que é a seguinte: **Quais são as relações possíveis entre os multiletramentos e a formação inicial de professores de inglês a partir da minha ótica de formadora?**

O trabalho está organizado da seguinte maneira: inicialmente, discuto em dois capítulos o arcabouço teórico que me guiou para a compreensão do tema e do material empírico gerado; na sequência, descrevo a metodologia do estudo e delineio o *locus* de investigação e a geração de material empírico; em seguida, conduzo uma análise relacionando o material empírico aos conceitos abordados ao longo do trabalho e, por fim, elaboro notas finais sobre o estudo.

2 LETRAMENTO: LONGE DE SER O TROVADOR SOLITÁRIO

[...] these personal, narrative accounts, do allow us to present a sense of time, place, action and affect that are inevitably missing in other ways of writing (PENNYCOOK, 2012, p. 147).

A literatura vigente dispõe de numerosos e valiosos trabalhos que se debruçam sobre o termo *letramento*. Sua primeira aparição nos estudos brasileiros remonta a 1986 (SOARES, 1999; PINHEIRO, 2020) e desde então muitos pesquisadores se interessaram pelo conceito e pelas implicações do termo para a área da educação. O meu primeiro contato marcante com a palavra *letramento* se deu através dos textos relacionados aos multiletramentos, pois estes textos dialogavam com as noções sobre multimodalidade que me interessaram à época do mestrado. Desde o início percebi que *letramento* não era um tema solitário, como um trovador que segue por aí somente acompanhado de seu instrumento. No entanto, não ter tido tanto contato com textos especificamente sobre o termo/conceito *letramento* na graduação e mestrado me inquietaram. Dessa forma, senti que, para entender os multiletramentos, era necessário antes entender o termo *letramento* em si.

Hoje percebo que essa perspectiva que parte de uma suposta gradação linear dos termos não necessariamente denota uma evolução do termo em si, mas reflete a trajetória de pesquisas e reflexões desenvolvidas na LA em torno desse tema, voltadas a diferentes propósitos e com diferentes perspectivas em jogo. De qualquer forma, considero traçar o histórico da evolução do termo fundamental para o entendimento das bases epistemológicas sob as quais se fundam as perspectivas de *multiletramentos*, ideia central que motivou e guiou o nascimento deste trabalho. Ainda assim, não proponho um traçado histórico de modo a englobar toda produção existente em torno das nomenclaturas. Assim como Mulik (2021, p. 43), que adotou a metáfora da fotografia das principais obras lidas ao longo de sua trajetória do doutorado, apresento aqui uma *playlist*, ou seleção de músicas mais significativas, materializadas em textos que fizeram parte da minha trajetória como doutoranda e guiaram a construção do meu conhecimento em torno da temática.

Isto posto, esse capítulo se propõe a revisar alguns desses estudos e apontar as diferenças entre as variadas terminologias que coexistem atualmente, culminando, ao final, no entendimento que eu, enquanto pesquisadora, faço do termo.

2.1 LETRAMENTO

A discussão sobre letramento é frequentemente associada, no Brasil, com os trabalhos de Paulo Freire e o desenvolvimento da pedagogia crítica. Os desdobramentos do termo que existem hoje só foram possíveis graças às reflexões promovidas pela perspectiva freiriana da alfabetização e da educação como um todo (MENEZES DE SOUZA, 2011b; MONTE-MÓR, 2015; STREET, 2014). As ideias revolucionárias de Freire, cuja tônica se concentrava em um ensino contextualizado e vinculado à realidade dos educandos, emergiram nos anos 1960, mas foram revitalizadas por pesquisadores do letramento 20 anos mais tarde, trazendo destaque para o conceito desde então.

Soares (1999) comenta que a primeira ocorrência da palavra letramento aparece num texto de 1986 da autora Mary Kato, mas só em 1988 o termo ganha atenção e a ele é dada uma definição por Leda Verdiani Tfouni. Segundo Soares (1999) é nessa obra em que se inicia o debate acerca do binômio alfabetização-letramento, distinguindo uma noção da outra. É interessante observar a pertinência do termo para a área de LA: passados 36 anos do seu aparecimento oficial na academia, a temática parece não ter se esgotado. Isto denota a importância de se abordar o letramento sobretudo na formação inicial na graduação em Letras, uma vez que discussões sobre as ideias de nomes como Freire e Soares por vezes ficam restritas ao campo da Pedagogia. Como pesquisadora, me deparei com tais nomes apenas na pós-graduação, o que me levou a refletir sobre a pertinência da temática para a formação universitária de professores de inglês, mesmo que sua formação não seja voltada para a alfabetização e/ou Educação Infantil.

É importante ressaltar que o tema da alfabetização já vinha sendo tratado desde os anos 60 no Brasil, o que mais tarde veio a gerar um falso embate entre os processos de alfabetização e letramento (que perdura até os dias atuais). Conforme Soares (2004) explica, o termo *literacy* em inglês possui conotação diferente do que entendemos por letramento no Brasil. Nos Estados Unidos, por exemplo, não há um termo específico que seja equivalente à alfabetização, uma vez que quando o tema ganhou notoriedade por lá, as discussões já se centravam no termo *literacy*. Por conta disso, os pesquisadores estadunidenses costumam se referir à alfabetização como *beginning literacy* ou *reading instruction*.

Lankshear e Knobel (2011, p. 4) complementam essa informação sobre o cenário internacional ao descreverem o fato de que nos anos 70 a ideia de letramento no ocidente estava vinculada à atividade de espaços não-formais de educação, geralmente resultado de trabalho voluntário, em que o público-alvo era majoritariamente aquele que, por diversos motivos, não possuía a habilidade de ler e escrever e, portanto, era considerado “iletrado”. Nos anos 80, porém, os debates do letramento se concentraram nas atividades institucionais obrigatórias coordenadas pelas escolas e políticas públicas. Observa-se, portanto, que o letramento enquanto conceito tomou diversos caminhos em diferentes partes do mundo, mas é sobretudo com os trabalhos de Paulo Freire que se dialoga ainda hoje com a ideia de letramento.

Lankshear e Knobel (2011, p. 6)⁴ afirmam que “a educação de letramento freireano foi um componente integral de uma pedagogia radical e politizada, designada com o propósito de estimular ação para a mudança.” Os autores destacam cinco elementos que contribuíram para o *boom* de pesquisas na área de letramento. Seriam eles:

- 1) Paulo Freire e o movimento da educação radical;
- 2) A crise do letramento dos anos 70;
- 3) Relações entre letramento, crescimento econômico e bem-estar social;
- 4) Relações entre letramento, prestação de contas, eficiência e qualidade;
- 5) A teoria sociocultural de Gee.

Monte Mór (2015) corrobora com o destaque aos estudos de Freire para a ascensão das discussões em torno do letramento. Ao desenvolver uma breve cronologia dos estudos de letramento no Brasil, a autora nos conta que os trabalhos de Freire, desenvolvidos na década de 60, foram reprimidos pela ditadura militar no país e só foram recuperados a partir do final dos anos 80 e início dos anos 90, quando foram divulgados e assim permitiram a reconfiguração de olhares sobre a prática pedagógica tanto no nosso país quanto no exterior.

A importância do pensamento de Freire reside na tese central de que não basta ensinar a ler e escrever, mas sim que é fundamental tornar o aluno capaz de ler o mundo à sua volta por meio da análise do contexto sócio-histórico que o circunda e

⁴ Original: “*Freirian literacy education was then, an integral component of a radical, politicized pedagogy purposefully designed to stimulate action for change.*”

do que Freire aponta como consequente desvelar das ideologias presentes nos discursos, sobretudo no discurso da classe dominante. Freire (1996, p. 47) advoga que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essas possibilidades se dariam, para Freire, por meio do trabalho contextualizado em sala de aula, ou seja, tornando o processo de ensino-aprendizagem significativo para os alunos através da reflexão sobre as ideologias que orientam as práticas sociais, dentro e fora da escola. Desse modo, o autor se coloca em oposição a uma educação que ele chama de “bancária”, em que o professor é o único detentor do conhecimento e aquele que, como um agente bancário, transfere ou deposita o saber nos alunos: para Freire, os alunos precisam ter um papel ativo na construção do conhecimento que aprendem na escola.

Freire (1996) também destaca o fato de que a língua não é neutra. Ele insiste em que todos os discursos, consciente ou inconscientemente, se orientam por um conjunto de pressupostos (ideologia) e, portanto, uma pretensa neutralidade dos discursos é impossível. Pensando nas práticas pedagógicas, o autor chama a atenção para o fato de que o forjar de uma neutralidade em sala de aula é um desrespeito ao aluno e a sua capacidade de pensar criticamente:

Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (FREIRE, 1996, p. 69).

Diante disso, pensar em práticas autênticas e que realmente façam sentido para os alunos é o único modo de fazê-los se sentirem como parte da experiência educacional. Além disso, essas práticas podem levar os educandos a perceberem que aprender não é um movimento passivo e monótono, desvinculado das vivências trazidas por eles no contexto escolar, mas sim um ambiente de embates que visa promover a construção conjunta de sentidos.

Consoante a essas ideias, as teorias de multiletramentos que me embasam buscam ainda hoje ressaltar a importância da agência dos alunos em sala, indicando que, embora Freire tenha compartilhado tais visões já há um bom tempo, as práticas pedagógicas parecem persistir em serem operações bancarizadas, tal qual a maioria das trocas que fazemos no capitalismo financeiro contemporâneo. É preocupante,

ainda, que práticas que almejam estar em consonância com as teorias dos multiletramentos releguem um papel apenas secundário ou mesmo inexistente para os aspectos da agência, identidade e subjetividade humanas. Um exemplo desse tipo de prática seria aquela em que há inclusão de recursos tecnológicos sem explorar o potencial interativo ou inovador dos mesmos. Frequentemente essa inclusão acaba apenas por transpor uma prática tradicional de ensino que, originalmente aplicada através do uso de giz e quadro negro, adquire tão somente uma nova roupagem em um suporte digital, o que não condiz com a epistemologia subjacente às teorias de multiletramentos com as quais coaduno.

Street (2014, p. 36-37) reconhece a importância dos estudos de Freire para o que hoje entendemos como letramento, porém o faz com uma ressalva: apesar dos esforços de Freire para combater políticas de governos autoritários e ajudar no despertar da consciência das camadas mais populares, a “concepção ocidental” de letramento adotada pelo pensador brasileiro “frequentemente repousa sobre pressupostos semelhantes acerca da ignorância e da falta de autoconsciência crítica dos ‘não-letrados’.” Isso se deve ao fato de que Freire acreditava que o domínio das práticas de leitura e escrita (consideradas formas de expressão hegemônicas) pelas camadas populares era a chave para que estas fossem libertas das amarras da opressão e pudessem, assim, não ser mais consideradas iletradas ou “vítimas” da exclusão imposta pelo analfabetismo. No entanto, Street destaca que, em sociedades orais estudadas por ele no Irã nos anos 70, desprovidas de práticas de leitura e escrita, os falantes lançavam mão de outras habilidades comunicativas e semióticas em práticas sociais sem que isso denotasse a ausência de capacidades psíquicas superiores ou mais sofisticadas ou que comprometesse a vida naquelas comunidades. Nas palavras do autor:

Quando as pessoas estão em contato com (ou quando elas mesmas falam) várias línguas, tendem a desenvolver uma linguagem para falar da linguagem, a criar consciência do caráter de diferentes tipos de fala (e de escrita) e da sutileza de significados em contextos diferentes. O jogo com figuras de linguagem, a habilidade retórica, assim como a capacidade de desenvolver e apreciar diferentes gêneros são características das assim chamadas sociedades orais (STREET, 2014, p. 39).

Vale destacar que o Freire cronológico a que Street se refere quando tece essa crítica é o autor que ficou mundialmente conhecido com o livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em meados dos anos 70. Mais tarde, duas décadas depois, Freire

revisitou as próprias ideias ao trabalhar com os conceitos de alfabetização e letramento (FREIRE; MACEDO, 2005). Menezes de Souza (2011a) aponta essa repaginação freireana ao falar do letramento crítico redefinido, em que não apenas a leitura do mundo e a leitura da palavra são importantes, mas também e, sobretudo, a leitura de si enquanto leitor do mundo e leitor da palavra. Perceber a genealogia dos significados, ou seja, as origens dos modos com os quais enxergamos as realidades pode abrir caminho para olhares mais apurados acerca daquilo que nos rodeia, além de educar para o convívio não-violento com a diferença.

Os trabalhos de Street deram início ao que se convencionou chamar os “novos estudos de letramento”, investigações que levavam em conta práticas antes desconsideradas pela teoria do letramento tradicional, recusando a nomenclatura de analfabetismo funcional por meio do reconhecimento e análise das práticas sociais dos falantes em meio às diversas nuances que elas poderiam tomar. Já nesse ponto a questão da multimodalidade, que depois veio a ser central nas teorias de multiletramentos, aparece por meio do reconhecimento da existência e equivalência, em termos de importância, das materialidades verbal e oral da comunicação. Na próxima seção descrevemos um pouco mais dessa corrente teórica.

2.2 NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO

Os novos estudos de letramento ganharam destaque com os trabalhos de Brian Street (1984, 2014). Partindo de uma perspectiva antropológica, o autor vinculou a ideia de letramento a estudos de vertente sociocultural e baseado metodologicamente em procedimentos etnográficos de investigação. O resultado culminou na aceção do letramento como *prática social*, em oposição à concepção até então dominante de um letramento único e ideologicamente neutro.

Street (2014), ainda nesse mesmo texto que é referência nos estudos de letramento, analisa a existência de dois modelos de letramento: um autônomo e outro ideológico. Na perspectiva do modelo autônomo, práticas de letramento estão restritas a saber decodificar e empregar os signos linguísticos, ou seja, saber ler e escrever na perspectiva de língua como sendo um código para transmissão do pensamento. Segundo o autor, a ideia veiculada durante o Ano Internacional da Alfabetização (1990) era de que a aquisição do letramento levaria os alunos a desenvolverem habilidades sociais, cognitivas e culturais de forma automática, caracterizando,

portanto, esse processo como autônomo; assim sendo, todo sujeito letrado estaria apto a atuar nas diferentes práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita requeridas em sociedade. Além disso, dentro da lógica deste modelo, o ato de ensinar a decodificação de sinais gráficos seria uma prática neutra, que nada teria a ver com o contexto social em que o indivíduo se insere. Essa noção é problemática uma vez que o letramento “neutro” em questão se constitui como o letramento dominante eurocêntrico, cuja origem e modo de ser não existe na neutralidade, mas sim tomando como base as noções do *locus* em que foi construído, e, portanto, reproduzindo a lógica do local em que o termo se originou. Nas palavras de Kleiman (1995, p. 21), “a característica de autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto complexo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado.” Essa concepção de letramento único criticada por Street vem associada, a meu ver, ao conceito de alfabetização predominante no Brasil contemporâneo, em que a aprendizagem do alfabeto e seus símbolos e sons seria uma habilidade que necessita ser adquirida antes do desenvolvimento da interpretação da realidade e do contexto atrelado à linguagem, de modo que o ato de aprender a ler e escrever (entendido como aprender o alfabeto) seria uma prática neutra. Esse tipo de discurso é acompanhado por tentativas, por parte de alguns setores do atual governo (como é possível constatar a partir de consulta rápida à página do Ministério da Educação) de vilanizar as teorias de letramentos nas escolas pois elas supostamente “prejudicariam” a aprendizagem do alfabeto pelas crianças. Essa postura equivocada deixa de levar em conta também as contribuições trazidas pela filosofia da linguagem, já que, como Volóchinov (2017, p. 179) afirma, “uma forma linguística não será compreendida como tal enquanto ela for apenas um sinal para aquele que a compreende. Um sinal puro não existe nem nas fases iniciais da aprendizagem de uma língua.”

Por outro lado, ao encarar o letramento pelo modelo ideológico, é possível reconhecer que aspectos técnicos da leitura e da escrita

estão sempre encaixados em práticas sociais particulares – o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e ‘problemas’ específicos (STREET, 2014, p. 161).

Dessa forma, o autor destaca a importância da contextualização das práticas sociais no ensino de leitura e escrita, já que somente o aprendizado da técnica não garante a possibilidade de participação efetiva nos usos sociais da leitura e escrita. Esse modo de pensar também destaca a existência de práticas letradas múltiplas, sendo estas ligadas ao contexto sócio-histórico-cultural em que circulam, nunca neutras ou estanques, e sempre vinculadas aos interesses dos enunciadoreis. A importância de se pensar a educação para além de codificação de símbolos linguísticos tem impactos nos modos de se perceber e entender práticas culturais, já que

as mudanças operadas por um programa de letramento nos dias de hoje podem, de igual modo, atingir fundo as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas (STREET, 2014, p. 31).

Por meio dessas ideias, Street centrou suas discussões no letramento como vinculado às práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita. Lankshear e Knobel (2011, p. 28-29), por sua vez, também contribuem com o quadro teórico dos novos estudos do letramento, mas ampliando o escopo semiótico das práticas sociais a serem analisadas. Os autores afirmam que os *novos* letramentos são ontologicamente novos em dois sentidos: o multimodal e o de *ethos*. O primeiro está vinculado ao uso de diversos modos semióticos para representar e construir sentidos, potencializados pelo advento de novas TDIC, enquanto o *ethos* está relacionado a “diferentes configurações de valores, além de envolver uma cultura mais participativa, colaborativa e distribuída.”⁵ Segundo eles, não basta apenas lidar com esse novo aparato tecnológico sem pensar em uma mudança de *ethos*, já que isso pode fazer com que os educadores incorram na simples transferência de abordagens tradicionais do quadro e do giz para a tela dos novos *gadgets*. Os autores, assim, expandem o conceito de letramento para além da materialidade escrita.

A necessária mudança de *ethos* me parece visível sobretudo quando escrevo esta tese, em que o mundo está aos poucos tentando se recuperar de uma pandemia que alterou hábitos e práticas em diferentes esferas de atividade. No campo da educação, milhares de professores se viram forçados a adotar o ensino remoto e fazer uso das TDIC para seguirem lecionando. Inicialmente, houve uma falta de

⁵Original: “different configurations of values; also, it involves a more participatory, collaborative and distributed culture.”

direcionamento sobre como operar com esse novo modelo de ensino, gerando relatos, tanto da parte de alunos quanto da parte de pais e responsáveis, de que havia um descompasso nas exigências feitas pelos professores em termos de quantidade de atividades remotas a serem cumpridas, por exemplo (SIMM et al, 2020; BARBOSA et al, 2020). Quanto à interação estabelecida no modelo remoto, alguns alunos observaram que a prática docente em muitos casos foi de apenas tratar as videoaulas como aulas no ambiente convencional da sala de aula, porém, filmadas e transmitidas online. Não houve uma reflexão sobre as diferenças de se ensinar remotamente e de se ensinar no espaço físico da sala de aula, contextos que constituem *ethos* e práticas distintos (MENEZES DE SOUZA, 2021).

De qualquer forma, a possibilidade de se pensar em letramentos como plurais gerou a nomeação de diferentes tipos de letramento: imagético, digital, sonoro, gestual, entre outros. Street (2014) alerta para o cuidado em não entender esses multiletramentos como um mero inventário de letramentos, mas sim de pensar o prefixo multi- como sinalizador da pluralidade de modos semióticos de significação existentes bem como de perspectivas culturais múltiplas. Ainda assim, penso que também é produtivo pensar nas diferenças entre essas nomenclaturas existentes. Snyder (2010), por exemplo, acredita que o letramento digital “corresponde à habilidade de usar e compreender informações em múltiplos formatos, oriundas de uma ampla variedade de fontes e apresentadas via computador” (SNYDER, 2010, p. 270). Meu entendimento vai além: o letramento digital estaria ligado também à análise dos modos como as práticas sociais que envolvem a materialidade digital se desenrolam nas ações humanas. Vale destacar que, além da preocupação com o letramento digital, “pensar criticamente”, segundo a autora, constitui a atividade de letramento mais importante. Aqui, vemos uma referência a outro modo de pensar sobre letramento, o letramento *crítico*.

Pensando nisso, Tagata (2014) se embasa em Freire para afirmar que os letramentos críticos procuram valorizar as vozes e as vivências dos alunos, reconhecendo-os como cidadãos e agentes capazes de mudança. Nessa perspectiva, faz-se necessária a reflexão acerca de como elementos não-convencionais à prática docente tradicional em sala de aula podem e devem ser incorporados ao cotidiano escolar, como por exemplo a utilização de textos variados em que o seu aspecto multimodal seja reconhecido e trabalhado. Uma vez que a linguagem em si é multimodal, os diferentes modos semióticos diferentes para expressão de sentidos

coexistem em textos de diversas características, não somente em músicas, vídeos, jogos e textos “mais interativos” que são comumente chamados de multimodais. O cuidado com a abordagem das características desses textos e como elas impactam as possíveis construções de sentido é capaz também de estimular uma criação mais livre e rica por parte dos estudantes, quando solicitados a produzirem textos diversos. A inserção de diferentes textos e recursos também buscaria dirimir a lacuna existente entre o aparato tecnológico que os alunos experienciam fora da escola e os tipos de conhecimentos com o qual eles têm contato no espaço escolar. Com essas ideias em mente, desenvolvo algumas reflexões na próxima seção sobre o letramento crítico.

2.3 LETRAMENTO CRÍTICO

Menezes de Souza (2011a, p. 293) afirma que letramento crítico é a “redefinição do processo de conscientização crítica.” O autor retoma a pedagogia crítica de Freire e explica a necessidade do desenvolvimento do termo letramento crítico. Segundo ele, vivemos em um tempo em que o caráter múltiplo (porque essencialmente humano) das práticas comunicativas contemporâneas requer um olhar que contemple essa multiplicidade, necessitando ir além de “perceber a verdade por trás da ilusão” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 290).

Entendo o conceito de *ler-se lendo* (MENEZES DE SOUZA, 2011a) como sendo fundamental para pensar o letramento crítico e sobretudo os próprios multiletramentos. É parte fundamental da pedagogia dos multiletramentos desenvolver práticas de sala de aula que conduzam os alunos a exercitarem o pensamento reflexivo que “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)” (JORDÃO, 2016, p. 43). Considero que, especialmente para o educador, essa noção de autocrítica sobre as práticas de sala de aula deva estar sempre presente, não como forma de (auto)punição, mas de policiamento e reflexão constantes acerca de nossas escolhas como professores e formadores de professores. Levando em conta a investigação que desenvolvi, acredito que a presença desse elemento seja chave para analisar o material empírico desta pesquisa.

Duboc e Ferraz (2011) também retomam brevemente o histórico da progressão do entendimento de letramento desde aquele proposto por Street, e

afirmam igualmente que o letramento crítico não é um método, mas sim uma postura diante dos textos, de modo a provocar reflexões sobre aspectos da cultura em que ocorrem apagamento ou silenciamento de algumas vozes em contraposição a privilégios ou destaque de outras.

Pensando no ensino de línguas, Jordão (2013a) apresenta um quadro elucidativo que traça as diferenças entre três abordagens: abordagem comunicativa (AC), a pedagogia crítica (PC) e o letramento crítico (LC). A autora destaca que o quadro, por sua própria natureza, também apresenta limitações quanto a abarcar todas as características inerentes a essas abordagens, podendo fazê-las parecer estanques quando não o são. Além disso, embora a autora destaque que o LC, diferentemente das outras duas, não possa ser considerado propriamente um método de ensino – uma vez que não se trata de uma receita a ser seguida pelos docentes – e nem mesmo uma abordagem, a designação dos três movimentos como tal e sua análise comparativa ajuda na compreensão dos pressupostos teóricos que embasam cada perspectiva.

QUADRO 1 – DIFERENÇAS ENTRE AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS

ABORDAGENS EDUCACIONAIS			
	Comunicativa	Pedagogia Crítica	Letramento Crítico
Língua	Meio de comunicação	Código - instrumento da ideologia	Discurso – lócus de construção de sentidos
Sentidos	Na estrutura textual: contexto lingüístico	Na materialidade lingüística: ideologia social	Atribuídos/construídos pelo leitor (comunidades interpretativas)
Criticidade	Adaptação a contextos comunicativos	Desvendar a ideologia por trás da língua	Reflexividade perante (processos de) construção de sentidos
Sujeito aprendiz	Desconhece formas e contextos de uso da língua	É vítima da ideologia	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelo professor
Sujeito ensinante	Conhece formas e contextos de uso da língua	Está liberto da ideologia/ conscientizado	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelos alunos
Cultura	Compreender as diferenças: constatar e conviver	Diferenças (de classe) como rótulos ideológicos – busca homogeneidade: diminuir diferenças	Diferenças (classe, gênero, etc.) como produtivas: compreender processos de construção; exercer agência nas representações
Função da educação	Ensinar a respeitar e conviver harmoniosamente com o diferente	Ensinar o funcionamento da ideologia (véu) -> libertar	Problematizar práticas de construção de sentidos/representação de sujeitos; (re)posicionar-se, “ler-se lendo”

FONTE: Jordão (2013a, p. 87).

Ao analisarmos o quadro, percebemos que cada uma das perspectivas apresenta diferenças quanto ao modo como enxergam língua, sentidos, criticidade, os

sujeitos, a cultura e a função da educação. O LC acredita que a língua vai além de ser um código ou ferramenta que possibilita a comunicação, mas se caracteriza como o espaço em que os sentidos são construídos e negociados pelos indivíduos. Dessa forma, para o LC os interlocutores atribuem sentidos aos textos levando em conta seu conhecimento prévio, comunidade a que pertencem, vivências, dentre outros fatores, e é por meio da reflexão sobre essas características que os sujeitos desenvolvem a criticidade, aqui entendida como um exercício constante de reflexividade. Tanto o sujeito que aprende quanto o que ensina estão envolvidos em uma constante tradução dos sentidos do outro e, por conta disso mesmo, são capazes de aos poucos ampliarem seus repertórios dentro do universo de possibilidades de sentidos. Além disso, as diferenças entre esses sujeitos são vistas como produtivas pelo LC, já que elas auxiliam no processo reflexivo de construção das identidades e subjetividades. Por fim, o LC acredita que a educação serve para que os sujeitos possam, ao *ler-se lendo*, problematizar sentidos cristalizados nas práticas sociais que tendem a uniformizar representações tidas como únicas válidas pelas instâncias hegemônicas, tal qual quando Street (2014) cita as características do letramento autônomo.

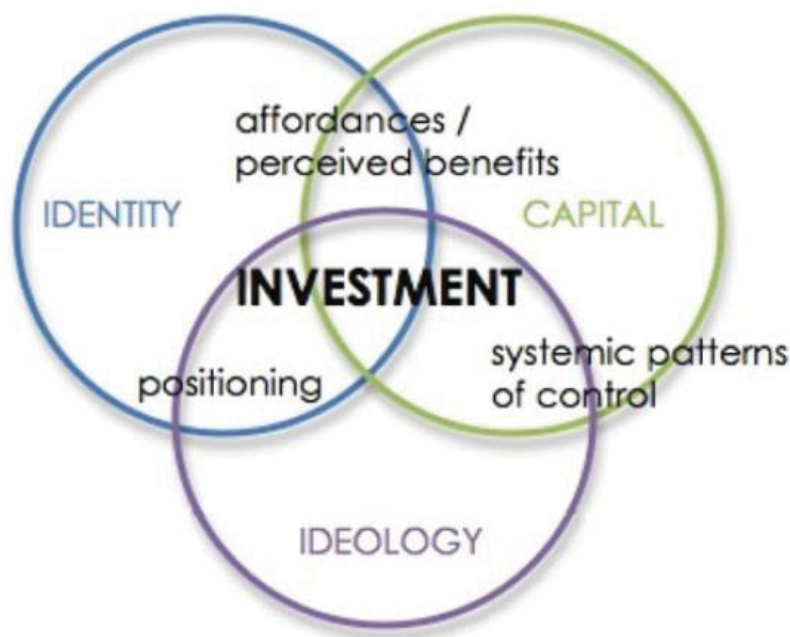
Com relação à aprendizagem de línguas especificamente, o LC enxerga que aprender uma língua estrangeira “é perceber-se capaz de participar ativamente das práticas sociais (e portanto históricas, políticas, ideológicas e culturais) de construção de sentidos transitando entre linguagens e seus procedimentos de meaning-making” (JORDÃO, 2013a, p. 82). Isso implica dizer que a aprendizagem de línguas, quando preocupada em estimular a criticidade dos sujeitos, pode promover o desenvolvimento dos alunos, uma vez que estes podem transitar entre diferentes discursos e ser capazes de perceber sua própria natureza multifacetada e imbricada pelas vivências que os constituem, não sendo somente da ordem do cognitivo, mas também ligada ao campo das interações com o outro (JORDÃO, 2016, p. 55), produzidas nas e pelas diferentes linguagens e línguas.

Um outro conceito importante que dialoga com as teorias de letramento crítico e, de forma mais abrangente, com o paradigma pós-estruturalista, é a ideia de investimento (DARVIN; NORTON, 2015, 2018; NORTON; NICOLAIDES; MIRA; 2020). O termo foi inicialmente desenvolvido por Bonny Norton em 1995, de modo a trazer uma mudança de olhares sobre a identidade dos aprendizes. Até aquela época, a literatura na área estava ligada majoritariamente à psicologia cognitiva, e a proposta de Norton foi a de que os aspectos socioculturais e as relações de poder imbricadas

na língua passassem a ter papel central. Segundo os autores, “as condições de poder em diferentes contextos de aprendizagem podem posicionar os aprendizes em múltiplas formas, frequentemente desiguais, levando a distintos resultados de aprendizagem⁶.” (DARVIN; NORTON, 2015, p. 37). Dessa forma, quando se analisa o investimento dos alunos, é necessário pensar não só em ideias binárias como motivação extrínseca e intrínseca, mas pensar nas condições que os espaços de letramento (e os educadores) oferecem para que as identidades fluidas e múltiplas dos alunos floresçam e eles se sintam confortáveis ao negociarem sentidos através de línguas, práticas e culturas diferentes daquelas que estão acostumados em casa.

Inspirados nas ideias de Weedon sobre subjetividade e nas de Bourdieu sobre capital cultural e simbólico, Norton e colaboradores continuaram a desenvolver pesquisas sobre o conceito de investimento, tendo proposto um modelo representativo em um diagrama de Venn, formado por 3 dimensões:

FIGURA 1 – MODELO DE INVESTIMENTO



FONTE: Darwin; Norton (2015, p. 42).

As três dimensões que compõem o construto do investimento são identidade, ideologia e capital. A ideia de relacionar esses três campos advém da constatação de

⁶ Original: “the conditions of power in different learning contexts can position the learners in multiple and often unequal ways, leading to varying learning outcomes.”

Norton de que os aprendizes se engajam na aprendizagem de uma língua visando as potencialidades (*affordances*) e os possíveis benefícios (*perceived benefits*) que resultam dessa empreitada. Dessa forma, a aluno busca não somente a ampliação de seu capital, mas também a validação do capital que já julga possuir.

Especificamente sobre a formação de professores, Norton, Nicolaides e Mira (2020, p. 773) afirmam que os formadores precisam levar em conta o fato de que nem sempre os desafios que os alunos professores enfrentam têm a ver com falta de compromisso, energia ou preparação. Muitas vezes o problema está relacionado às estruturas de dominação da sociedade que são reproduzidas em sala de aula, como a desvalorização de determinadas raças e gêneros. Uma forma possível de minimizar esses problemas, segundo os autores, seria a valorização dos talentos múltiplos dos estudantes por parte dos professores, sendo que estes devem também estimular o grupo a perceber e valorizar os talentos dos colegas de sala. A questão do investimento será retomada no capítulo 4.

Ao reconhecer o letramento crítico como conceito-chave para os processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade, os teóricos também vêm se preocupando com as diferentes nuances que os textos podem apresentar, seja na forma de imagem estática ou em movimento, som, gestos, entre outros. É daí que advém as noções de multiletramentos e sobretudo, de multimodalidade, conceitos que trato na próxima seção.

2.4 MULTILETRAMENTOS

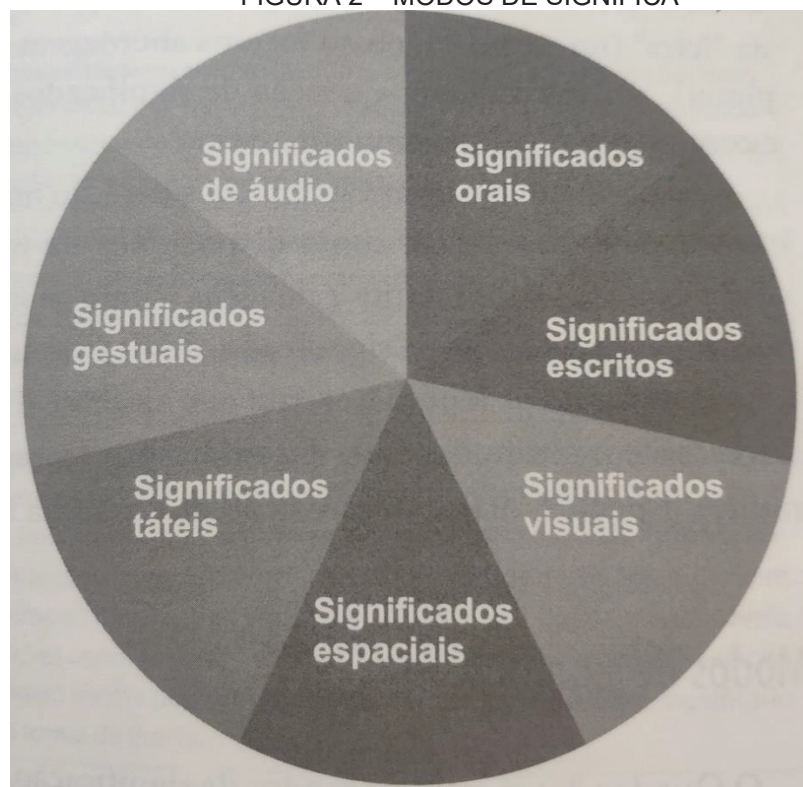
O GNL (1996) é um dos mais reconhecidos por discutir o termo multiletramentos. Partindo do conceito de *design*, alunos e professores são vistos como *designers* de significados. Entendo esse conceito como o “desenho” de significados, não vinculado apenas ao aspecto imagético ao qual o termo parece imediatamente vinculado quando se pensa na etimologia da palavra “design”, mas a uma capacidade de criar significado.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 172-173) justificam a escolha do termo *design* em virtude de seu significado duplo: como substantivo e como verbo. No primeiro caso, diz respeito ao componente morfológico vinculado ao termo, uma vez que todas as coisas que existem apresentam um “design” característico, ou seja, possuem forma e estrutura próprios, passíveis de serem estudadas. Já na acepção

como verbo, o design estaria vinculado ao estudo das ações tomadas na comunicação de forma a representar sentidos.

A ideia da pedagogia dos multiletramentos, segundo Cope e Kalantzis (2000), privilegia pensar em modos mais abrangentes de representação e produção dos sentidos, desvinculados da ideia canônica de linguagem que privilegia apenas a dimensão verbal, seja ela escrita ou falada. Em publicação recente, os autores destacam pelo menos sete modos de significação que estariam em jogo quando pensamos na construção de sentidos, a saber: “escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 181).

FIGURA 2 – MODOS DE SIGNIFICA



FONTE: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181)

Além da existência dos diferentes modos de significado, os autores trazem a noção de sinestesia, com base em estudos da psicologia e da neurociência, para tratar das possíveis relações e correspondências multimodais advindas do entrecruzamento desses diferentes significados. A sinestesia é conceituada de uma forma mais ampla na visão dos autores, sendo classificada como

um processo de alternância e de mistura de diferentes modos de significação, constituindo, assim, uma forma de expressar um significado em um modo,

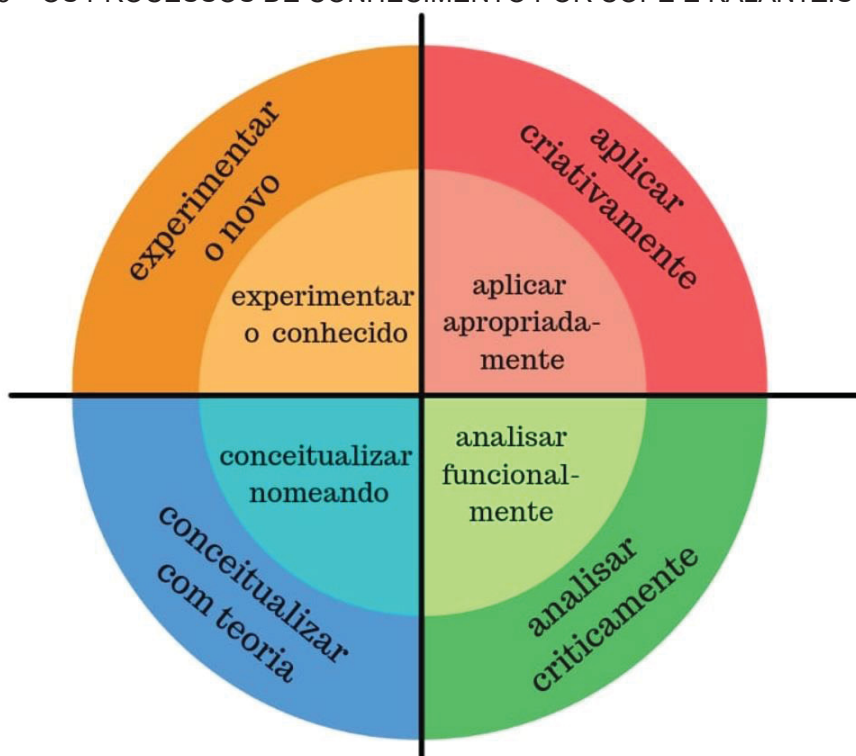
depois em outro. Por exemplo, é possível descrever uma cena em palavras ou retratar a mesma cena por meio de uma pintura; a pessoa que interpreta o significado visualiza a cena de maneira diferente se ouve as palavras ou se vê uma pintura da cena, ainda que sejam tentativas de representar e comunicar a mesma coisa (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 184).

O uso do termo *design*, segundo os autores, evitaria a compreensão dos sentidos como limitados a disciplinas tradicionais de estudos da linguagem, como fonologia, morfologia e sintaxe. A análise do *design*, por sua vez, se daria através do estudo dos modos pelos quais essas diferentes categorias de significado poderiam se entrelaçar, dando vida à comunicação e produção de sentidos.

Além disso, a pedagogia dos multiletramentos leva em conta a diversidade cultural e o multilinguismo característicos de uma sociedade cada vez mais globalizada e com diminuição das fronteiras entre os estados-nação, fazendo com que o pluri ou multilinguismo seja uma característica reconhecida como crescente entre os seres humanos em diferentes espaços do globo. Saber lidar com essa pluralidade linguística e, conseqüentemente, cultural, é algo que deve, segundo os autores, ser levado em conta na formação de professores para o cenário contemporâneo e futuro.

Transpondo a ideia de design para a sala de aula, o GNL (2000) inicialmente propôs uma *pedagogia dos multiletramentos* pautada em quatro pilares que se complementam entre si. Anos mais tarde, em 2015, esses pilares foram repensados por Cope e Kalantzis de modo a abarcar entendimentos mais amplos dos movimentos feitos por meio da pedagogia dos multiletramentos, movimentos por eles chamados de *knowledge processes*: experienciar, conceituar, analisar e aplicar.

FIGURA 3 – OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO POR COPE E KALANTZIS (2015, p. 5)



FONTE: Adaptada de Fernandes (No prelo).

A ideia de reconhecer esses diferentes eixos me ajudou, à época da elaboração das aulas em que o material empírico foi gerado, no sentido de diversificar as práticas desenvolvidas com os alunos, visando, por sua vez, ao desenvolvimento de capacidades múltiplas. Vejo a divisão acima não como um enquadramento prescritivo e paralisante das formas de se pensar as práticas pedagógicas, mas como uma tentativa de “ajudar os professores a construir o hábito de refletir explicitamente sobre o impacto de suas escolhas nos resultados do conhecimento” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO; 2020, p. 126).

Conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 24), as “novas pedagogias” precisam dar conta de um mundo em constante transformação, de modo que conviver com o imprevisível, flexível e a diferença seja o desafio do ensino contemporâneo e ao menos do futuro próximo. Concordo com os autores quando eles afirmam que o “tipo de pessoa” que educamos nas escolas não pode mais ser aquele que decora e aceita passivamente conhecimentos canônicos como os norteadores, mas sim, que é imperativo contribuir na educação de pessoas abertas a lidar com a mudança por meio de um “vasto repertório comunicativo.”

Tendo isso em mente, descrevo brevemente os eixos e suas relações com a transposição para atividades de sala de aula com base no quadro 3.4 elaborado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 76).

O eixo *experiential* enfatiza o fato de que a cognição é contextual. Isso implica a necessidade de entrelaçar a aprendizagem escolar com as experiências práticas dos alunos em sua vida dentro e fora da escola, além de relacionar experiências conhecidas com aquelas que os alunos ainda desconhecem. Na prática, isso significaria partir de um conhecimento familiar ou mais “fácil” para o aluno, de modo a poder introduzir um conhecimento desconhecido através de imersão, visitação, ou ao ver e assistir conteúdos novos e desafiadores.

O eixo *conceitual* advém da ideia de que o conhecimento especializado é baseado em termos especializados de fina precisão e, portanto, é necessário trazer esse tipo de conhecimento para a sala de aula, sem tom -lo como o único possível, mas articulando-o ao senso comum e podendo promover aprendizagem ao longo desse processo.

Dito de outro modo por Cope e Kalantzis (2015, p. 4):

Conceituar não   meramente uma questão de narrativa da sala de aula ou do livro didático, baseada em disciplinas acadêmicas consolidadas, mas um Processo de Conhecimento no qual os alunos se tornam conceitualizadores ativos, tornando o tácito explícito e generalizando a partir do particular.⁷

Sendo assim, conceituar aqui não se configura como um fim em si mesmo, mas como um movimento pedagógico relevante e necessário no processo de ensino-aprendizagem; também se opõe   educa o bancária a que se referiu Freire, como vimos anteriormente, concedendo ao aluno um papel ativo de autoria na constru o dos conceitos. Isso se daria empiricamente desde atividades como nomear diagramas e elaborar glossários até criar mapas mentais e conceituais e escrever sum rios.

O eixo *analítico*, por sua vez, tem como foco a no o de que a aprendizagem   mais significativa quando   crítica. Com base em Cazden (2006), os autores indicam duas possibilidades de entendimento do fazer crítico: ele pode se configurar como uma análise de fun es ou como a percep o das rela es de poder em dado evento.

⁷ Original: “*Conceptualizing is not merely a matter of teacherly or textbook telling based on legacy academic disciplines, but a Knowledge Process in which the learners become active conceptualizers, making the tacit explicit and generalizing from the particular.*”

O professor aqui poderia pedir aos alunos que criassem modelos explicativos, diagramas técnicos e articulados com dados, além de *storyboards*⁸.

Por fim, o eixo *aplicado* relaciona-se com as situações do cotidiano, traduzida como a produção de textos ou soluções de problemas e sua circulação e aplicação em processos comunicativos que não se restringem ao ambiente da sala de aula. Envolve desde criar, desenhar ou elaborar soluções a partir de estratégias conhecidas até pensar em formas inovadoras e criativas para lidar com desdobramentos dos problemas já enfrentados, assumindo riscos intelectuais ao navegar por diferentes modos de significação.

Partindo para a diferenciação dos termos dentro dos quadrantes na figura 2, entende-se que *experimentar o conhecido* tem a ver com trazer para a sala de aula a experiência do aluno no mundo da vida, construindo perspectivas novas a partir dos conhecimentos que fazem parte do cotidiano não-escolar dos alunos. Já *experimentar o novo* faz conexão com a ideia de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, já que o aluno é estimulado a aprender por estar imerso em um domínio de experiência não familiar, seja real (lugares, comunidades, situações) ou virtual (textos apresentados, imagens, dados, fatos ou outros significados representados).

Conceituar ao nomear é um processo de conhecimento por meio do qual o aluno aprende a usar termos abstratos e generalizantes. *Conceituar com a teoria*, por sua vez, é um processo de conhecimento por meio do qual os nomes dos conceitos são ligados em uma linguagem de generalização. Ou, indo além da linguagem, as relações semânticas dos conceitos podem ser representadas de forma visual-icônica e diagramática.

Analisar funcionalmente é um processo de conhecimento que examina a função de uma parte do conhecimento, ação, objeto ou significado representado. Por exemplo, analisar uma representação de conhecimento multimodal pode envolver o exame das escolhas feitas pelos criadores na concepção de seus textos e os efeitos dessas escolhas na representação de significados. Já *analisar criticamente* é o processo que interroga as intenções e interesses humanos. Ligado à noção de ideologia, essa função encontra ressonância nos movimentos epistêmicos da Pedagogia Crítica de Freire.

⁸ Sequência narrativa de quadros com desenhos que descrevem as cenas de conteúdos pensados para divulgação em vídeo, semelhante à organização de histórias em quadrinhos.

Aplicar apropriadamente é um processo de conhecimento por meio do qual o conhecimento é posto em prática ou realizado de forma previsível ou típica em um contexto específico. *Aplicar criativamente* acontece quando o conhecimento e capacidades de um contexto específico são adaptadas a um contexto bem diferente – um lugar longe daquele de onde se originou esse conhecimento ou capacidades, ou talvez um ambiente desconhecido para o aluno. É possível pensar nos inúmeros usos de memes que surgiram com as redes sociais como aplicações criativas de conhecimentos existentes transpostos para outros contextos, frequentemente utilizando intertextualidade ao relacionar imagens estáticas com texto escrito.

Cada um desses eixos está relacionado a atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula com os alunos de modo que eles desenvolvam suas habilidades.

É importante observar que os eixos descritos acima não se referem a fórmulas ou receitas a serem aplicadas na elaboração de práticas pedagógicas. A pedagogia do design é uma classificação de tipos de atividades, dos diferentes tipos de coisas que os alunos podem *fazer para saber*. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74) buscam deixar explícito que entendem essa pedagogia como “epistemologia”, ou “as coisas que eles são capazes de fazer no mundo para conhecê-lo”. Não há uma prescrição da ordem das atividades, nem quais tipos de atividades usar. Isso vai variar dependendo do assunto e das características dos alunos, mas pode servir como um ponto de partida ou guia quando da elaboração de atividades diversificadas que englobem os diferentes eixos.

Como já dito anteriormente, a pedagogia dos multiletramentos foi a primeira corrente teórica com a qual eu tive contato ao estudar os letramentos e, portanto, foi a epistemologia que mais me guiou enquanto professora-pesquisadora interessada na investigação da intersecção entre multiletramentos e formação inicial de professores de inglês. Para a geração de material empírico dessa tese considero que busquei embasar minha práxis, sobretudo aquela descrita nas aulas focalizadas, levando em conta as reflexões advindas das leituras de textos situados sob essa ótica. Até por isso se deu a escolha metodológica em vincular a identificação de *critical moments*, conceito norteador da minha análise sob uma perspectiva autoetnográfica,

com os elementos da pedagogia do *design*, ou, como nomeada mais recentemente, pedagogia dos letramentos⁹ (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Ainda assim, para que eu chegasse à noção de letramentos que possuo hoje, foi importante entrar em contato com teorias que partem de lentes diferentes para analisar os impactos da multiplicidade de culturas e modos semióticos na contemporaneidade. Muito embora o GNL tenha avançado compreensões sobre letramentos na contemporaneidade, não há uma crítica feita por eles sobre essa própria configuração da contemporaneidade. Pinheiro (2016), por exemplo, aponta como uma possível crítica a ideia de prática desenvolvida pelo GNL, em que esta prática seria vista mais como uma ação racional e controlada do que como uma ação dotada de movimento e indeterminação. Dessa forma, a preocupação reside em preparar os alunos para os novos futuros possíveis, porém não se problematiza a questão da construção consciente de *designs*, e nem é possível notar uma agenda dedicada a questionar a ordem neoliberal vigente (HISSA, 2021) por meio de um exercício constante de reflexividade, como fazem os autores que trago na próxima seção.

Sendo assim, passo na sequência a descrever brevemente trabalhos de autores, inscritos no paradigma pós-estruturalista¹⁰, que lidam com os letramentos e explico como esses autores se diferenciam, na minha visão, da ideia de multiletramentos como descrita pelo GNL.

2.5 MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

Com o desenvolvimento das ideias relativas à pedagogia dos multiletramentos e à sua transposição para diferentes espaços pedagógicos, surgiram também novos olhares sobre as implicações do fazer pedagógico baseado nas premissas apresentadas por Cope e Kalantzis.

⁹ Uma vez que os autores preferem falar em pedagogia dos *letramentos*, e não mais dos *multiletramentos* a partir da obra de 2020, usarei a terminologia *letramentos* quando me referir ao texto de 2020 especificamente e *multiletramentos* quando estiver me pautando nas obras anteriores, sendo essas as que guiaram a maior parte da minha caminhada ao longo do doutorado.

¹⁰ Considero que há diferenças entre os paradigmas pós-estruturalistas, pós-coloniais, decoloniais e as epistemologias do Sul. No entanto, como não é foco desta tese diferenciar estas denominações, uso os termos como pertencentes a um mesmo quadro de referência: o de questionamento e oposição a uma visão estruturalista da língua. Também utilizo os termos pós-estruturalismo e pós-modernidade como sinônimos.

Ao problematizar o *ethos* vinculado às ideias difundidas pelo GNL (1996), Leander e Boldt (2013, p. 25), por exemplo, elaboram uma releitura da pedagogia dos multiletramentos e partem de uma perspectiva distinta ao pensar nas práticas sociais dos alunos em relação às diferentes semioses existentes. Partindo de leituras de Deleuze, Guattari e Massumi, os autores analisam um dia na vida de duas crianças, Lee e Hunter, ao interagirem entre si e com desenhos animados japoneses e mangá. A partir de uma metodologia chamada de “esboço estratégico” (em inglês *strategic sketch*) focalizam “as sensações e movimentos corporais” das crianças na contingência das práticas humanas e, portanto, se recusam a tentar racionalizar ou sistematizar os comportamentos das pessoas em relação aos múltiplos letramentos nos quais elas interagem. Desse modo, a crítica dos autores aos eixos de Cope e Kalantzis está centrada em dois pontos: primeiro, eles argumentam que as práticas de letramentos dos jovens não podem ser consideradas como sujeitas a um *design* racional ou intencional; em segundo lugar, os autores problematizam as implicações de se pensar a prática pedagógica como fruto de *designs* racionais ou intencionais. Nas palavras dos autores, a atividade de letramento é basicamente “viver a vida no momento presente, formando relações e conexões através de signos, objetos e corpos em maneiras frequentemente inesperadas”¹¹ (LEANDER; BOLDT, 2013, p. 26).

Os autores defendem uma abordagem não-representacional em relação aos textos, o que significa dizer que eles não simplesmente representam o mundo, mas que alteram e fazem parte desse mesmo mundo. Os autores percebem os textos como atuantes no mundo, sendo incapazes de descrever ou representar todas as nuances das práticas de letramento às quais estão inseridos. Sobre textos, os autores complementam que:

Textos são participantes do mundo, um pedaço de nossa *assemblage* em constante mudança, junto com objetos materiais, corpos e sensações. Uma abordagem não-representacional descreve a atividade de letramento não como sendo determinada por um desenho passado projetado a um futuro redesenho, mas como a vida vivida no momento presente, formando relações e conexões através de signos, objetos e corpos de modos frequentemente inesperados. Tal atividade surge e se alimenta de um fluxo contínuo de

¹¹ Original: “*life in the ongoing present, forming relations and connections across signs, objects, and bodies in often unexpected ways.*”

intensidade afetivas que são diferentes do controle racional de sentidos e formas¹² (LEANDER; BOLDT, 2013, p. 36).

Essa afirmação questiona a ideia de que as transformações dos *designs* em *redesigns* são processos conscientes, estruturados, organizados de forma cartesiana. Em vez disso, os autores acreditam que esses processos não seguem uma linearidade, além de não serem planejados conscientemente em cada etapa, mas simplesmente *enacted* ou vividos pelos sujeitos em cada interação.

Ademais, partindo de um viés pós-estruturalista ao enxergar os processos relativos ao fazer pedagógico, os autores questionam a relevância dada por Cope e Kalantzis aos recursos que promovem a multimodalidade utilizados em sala. Leander e Boldt (2013, p. 43-44) afirmam que a postura do educador, ao invés dos eventuais recursos de que ele se utilizaria, é que deveria estar no centro de uma pedagogia de multiletramentos, pois é ela quem vai determinar a abertura de espaços para olhares diferentes, não-normativos, surpreendentes e instigantes. Dessa forma, entendemos que os autores privilegiam aquilo que o professor faz em sala de aula ao perceber as oportunidades de abrir espaço para as diferentes subjetividades e visões trazidas pelos alunos. Nas palavras dos autores:

A questão não é sobre quais recursos utilizamos em sala de aula. Ao invés disso, para estar no momento pedagógico na sala de aula, o professor deveria considerar se ele ou ela e os alunos são capazes de organizar os materiais em uma “composição do desejo” (DELEUZE; GUATTARI, 1987, p. 399). O professor é capaz de criar espaço para a fluidez e indeterminação como um estado natural das coisas? Ele ou ela é capaz de reconhecer a diferença, surpresa, e desvelar que seguem por caminhos não-racionais/lineares ou obviamente críticos ou políticos?”¹³ (LEANDER; BOLDT, 2013, p. 43-44).

¹² Original: “*Texts are participants in the world, one piece of our everchanging assemblage, along with material objects, bodies, and sensations. A nonrepresentational approach describes literacy activity as not determined by past design projected toward some future redesign, but as living its life in the ongoing present, forming relations and connections across signs, objects, and bodies in often unexpected ways. Such activity is created and fed by an ongoing flow of affective intensities that are different from the rational control of meanings and forms.*”

¹³ Original: “*The issue is not only what resources are in use in classrooms. Rather, to be within the pedagogical moment in that classroom, a teacher would need to consider whether he or she and the children are able to bring the materials into a “composition of desire” (Deleuze & Guattari, 1987, p. 399). Can the teacher make space for fluidity and indeterminacy as the nature of things? Can he or she recognize difference, surprise, and unfolding that follow along paths that are not rational or linear or obviously critical or political?*”

Tal ideia de abrir espaços para possibilidades inesperadas que mudam o curso planejado da aula pode ser aproximada ao que Pennycook (2004; 2012) chama de “*critical moment*”¹⁴, como veremos em seguida.

Nessa mesma linha, Masny (2010) propõe uma visão de letramentos que é epistemologicamente e ontologicamente distinta tanto dos novos estudos de letramento de Street quanto da pedagogia dos multiletramentos do GNL e da expansão dela defendida por Cope e Kalantzis. Masny (2010, p. 339) nomeia essa teoria de “letramentos múltiplos”, e a situa dentro do paradigma pós-estruturalista. Segundo a autora, “letramentos são sobre ler, ler o mundo e ler a si mesmo enquanto textos”¹⁵ e isso implicaria uma constante ruptura e movimentação, características essas que, segundo a autora, não aparecem com destaque na pedagogia dos multiletramentos do GNL.

Esse é o convite feito pelo paradigma pós-moderno a que se olhem os eventos na sua radical contingência e para os quais quaisquer tentativas de essencialização ou generalização acabam se mostrando compreensões limitadas das realidades possíveis. Na esteira desse pensamento, Menezes de Souza (2021) aponta como uma crítica à pedagogia dos multiletramentos o fato de que esse quadro de referência não se detém a analisar as diferenças de valor existentes entre letramentos quando estes ocupam espaços diferentes. Desse modo, pensar nas diferentes modalidades de produção de sentido também deve engendrar um olhar atento para a localidade onde aquelas modalidades entram em cena, pois a depender do *locus* uma modalidade pode ter mais ou menos importância ou impacto. Além disso, pensar em generalizações de eventos linguísticos vai de encontro a ideias já quase que aceitas tacitamente como a de que um evento linguístico é único e irrepetível (VOLÓCHINOV, 2017).

Ao problematizar a pedagogia dos multiletramentos, García e Kleifgen (2020) por sua vez apresentam o conceito de *translanguaging* e a ideia de *letramento translíngue* como sendo um passo à frente da pedagogia dos multiletramentos para o desenvolvimento tanto do letramento nas salas de aula quanto para a pesquisa sobre letramento.

¹⁴ Esse conceito será abordado com mais detalhes no capítulo 4.

¹⁵ Original: “*In short, literacies (e.g. personal, community, school-based, digital, etc.) are about reading, reading the world, and self as texts.*”

A ideia central das autoras é de que, embora muito esclarecedoras e fundamentais para o entendimento de letramento atual, as teorias que se embasam no conceito multi-, ou seja, na ênfase da multiplicidade de culturas e de modos semióticos, deixam a desejar na reflexão sobre temas como colonialidade, que são intrínsecos à história das línguas e do conhecimento ao longo dos anos. Além disso, continuam, tais teorias reforçam uma compartimentalização dos diferentes saberes possíveis em “caixinhas” e endossam a longa tradição acadêmica de promover separações e dicotomias no ensino, como a separação entre oralidade e escrita, os diferentes modos de produção de significado (verbal, imagético, sonoro, gestual, etc), a separação das línguas nacionais como códigos que não se misturam, entre outros. Segundo García e Kleifgen (2020), essas características podem ser notadas a partir da preocupação dos estudiosos do GNL com as nuances de cada um dos modos semióticos em separado, sem focar em uma visão mais abrangente de repertório linguístico. Essas separações estão calcadas, afirmam as autoras, em modelos monolíngues e monoglóssicos de ensino, privilegiando os conhecimentos de um estudante de classe média padrão ocidental, ao passo que oprimem e deslegitimam o rico repertório utilizado por estudantes bi ou multilíngues, acostumados a transitar entre códigos devido à suas origens, em que muitas vezes utilizam uma língua nomeada¹⁶ em casa, com os pais, mas outra na escola.

As autoras reconhecem o avanço proposto pelas teorias de multiletramentos no sentido de abarcar línguas diferentes e validá-las, mas acusam essas teorias de ainda se concentrarem na separação e compartimentalização de modos de produção de significado e de nomeação de línguas. Dessa forma, García e Kleifgen (2020) fazem defesa da teoria de *translanguaging* como sendo uma perspectiva que leva em conta as características dos povos marginalizados e oprimidos por tais distinções e aponta como estas erroneamente têm classificado estudantes monolíngues como sendo deficitários na escola quando, na verdade, seu repertório de conhecimentos e habilidade de transitar entre diferentes linguagens e formas de produção de sentido vêm sendo negligenciados e silenciados por políticas que prezam pela uniformização

¹⁶ Línguas nomeadas são o que comumente chamamos de idiomas, baseados nas definições dos estados-nação; alguns exemplos incluem Português, Francês, Inglês, Mandarim, entre outros. Uma língua nomeada é “definida pela afiliação social, política ou étnica de seus falantes”, além de ser “socialmente ou sócio politicamente construídas, mantidas e reguladas” (fragmentos traduzidos de Otheguy et al, 2015, p. 286). Original: “(...) is defined by the social, political or ethnic affiliation of its speakers (...) socially or socio-politically constructed, maintained, and regulated.”

e manutenção do status quo, ao renegar a diversidade (GARCÍA, 2009, 2017; VOGEL; GARCÍA, 2017; CANAGARAJAH, 2011; LI, 2017).

Como pesquisadora, reconheço que as teorias do GNL e as teorias dos múltiplos letramentos partem de diferentes lugares para situarem suas reflexões. Uma não exclui a outra, muito embora ao adotar uma perspectiva me pareça difícil trabalhar com a outra concomitantemente, pois as preocupações das duas correntes são diferentes, conforme brevemente mencionado no final da seção anterior. Enquanto o foco do GNL está nos dois multis- (multidiversidade social e multimodalidade) para capacitação pessoal, participação cívica e equidade social, as teorias pós-estruturalistas estão focadas no embate e nas implicações de se pensar as estruturas de poder e opressão que permeiam os diversos letramentos existentes.

Ante o exposto, preciso ressaltar que a leitura da pedagogia dos multiletramentos me guiou na maior parte dessa pesquisa. Meu foco estava em pensar que o caráter multifacetado e multissemiótico da linguagem, escancarado pelo uso acentuado das mídias digitais, gera nos educadores uma inquietação e uma curiosidade relativa a como proceder com essas modalidades da língua que cada vez mais adentram os espaços educativos e, claro, fazem parte da vida dos estudantes. Além disso, a redução das fronteiras espaço-geográficas para quem tem acesso a recursos digitais, por exemplo, também acirrou o encontro de diferentes culturas, sejam de localidades geográficas distintas ou próximas, ou de comunidades de prática distintas que coexistem num mesmo espaço; esse movimento, por sua vez, faz com que os sujeitos tenham que cada vez mais entender a importância de se negociar sentidos ao transitarem por noções advindas de movimentos culturais e práticas sociais variadas, demandando um aumento da flexibilização no manejo dessas diferentes realidades de modo a poderem se inscrever nas esferas de atividade às quais pertencem (ou às quais gostariam de se integrar) de modo satisfatório. Tendo isso em mente, acredito que a preocupação com temas como repertório, translinguagem, contingencialidade das modalidades semióticas (entre outros que estão mais relacionados com um paradigma pós-estruturalista) é válida e de suma importância nos tempos em que vivemos.

As críticas feitas ao que foi sistematizado inicialmente pela pedagogia dos multiletramentos me parecem legítimas, uma vez que os quadros de referência que informam as pesquisas pós-estruturalistas se debruçam sobre temas como agência, vozes, problematização de estruturas cristalizadas da sociedade, opressões,

violências estruturais e epistêmicas (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Embora a pedagogia dos multiletramentos se preocupe em entender como as pessoas aprendem, e isso inclui pensar no *locus* de enunciação e nos movimentos de empoderamento e de luta anti-opressão que nos guiam, ela parte de um lugar distinto dos estudos pós-estruturalistas. Isso ficou claro para mim após as leituras e discussões proporcionadas pelo doutorado, mas quando do início da pesquisa até a geração de material empírico, acreditava ousadamente ser possível unir “o melhor dos dois mundos.” Diante dessa impossibilidade, constatada após o aprofundamento dos estudos e das leituras, entendo hoje que as preocupações pós-estruturalistas são inadiáveis e ao me inserir nesse quadro de referência, minha postura docente adquire um foco distinto daquela que eu tinha quando gerei material empírico.

Desse modo, concluí que a análise da minha experiência investigativa se beneficiaria mais do meu olhar sobre mim mesma enquanto formadora do que de uma análise das interações dos participantes com aquela temática. Minha preocupação com relação aos multiletramentos e a formação de professores seria mais honesta e profícua se eu dirigisse meu olhar à minha prática e a como as escolhas que promovi poderiam dar conta dos meus anseios enquanto formadora preocupada em aprimorar a minha prática. Isso me levou a pensar na importância de preparar o professor para lidar com tais questões em sala de aula, se aproveitando dos *critical moments* (PENNYCOOK, 2004; 2012) proporcionados na interação durante a prática educativa e tendo sempre em mente quem são os atores sociais com os quais está lidando, de modo a propor uma educação que vá ao encontro das necessidades dos alunos e possa instigá-los a melhorarem no que tange o desenvolvimento de colaboração e criticidade em relação às posições hierárquicas cristalizadas na sociedade, além de desenvolver um sentimento de pertencimento e não de estranhamento ao lidar com o conhecimento ou a língua “do outro.”

Minha concepção de letramento hoje, portanto, está mais alinhada às teorias dos múltiplos letramentos devido ao ceticismo que desenvolvi em torno da ideia de controle ou uso consciente de designs disponíveis. Esse uso consciente pode ou não aparecer em práticas de linguagem. Ainda assim, penso que a escola serve como o *locus* em que essas discussões devem ser feitas, e os alunos mesmos possam apontar sobre o que foi racional ou o que foi instintivo. Penso que coaduno com o paradigma decolonial mas sem abandonar o olhar cuidadoso para todas as facetas da multimodalidade, sobretudo pelo fato de a faceta sonora, usualmente menos

privilegiada nos estudos mais ortodoxos dos letramentos no Brasil (cf. SOARES, 1999, 2004; ROJO, 2009, ROJO; MOURA, 2012, ROJO; BARBOSA, 2015) ter sido a que me levou a pensar sobre multiletramentos em primeiro lugar.

Uma vez que é o professor o elemento central a lidar com essas diferentes teorias de letramento de modo a entendê-las como fluidas, não monomodais, não estáticas e não neutras, faz-se imperativo pensar na formação do professor de inglês, já que se espera que ela contribua apresentando caminhos e alternativas para que os docentes possam tocar os instrumentos que sejam mais adequados para as melodias que vierem a compor no trabalho em sala de aula. Isto posto, é importante destacar que o meu intuito não é formar docentes que toquem sempre sinfonias harmoniosas, mas que possam trabalhar nos momentos críticos que surgem de forma inesperada, sem partitura previamente estabelecida, nos diferentes tons que advêm das melodias da teoria e da prática. É disso que trata o capítulo seguinte.

3 COMO É QUE SE COMPÕE UM MESTRE? FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE INGLÊS NO BRASIL

Critical education has to work with the unexpected as much as the expected, for if we have laid out our critical agenda beforehand, we may miss precisely those critical moments that matter (PENNYCOOK, 2012, p. 132).

Assim como acontece com o letramento, variados são os entendimentos sobre a formação de professores e o que esta deveria contemplar. Especialmente falando da preparação pré-serviço, ou seja, a formação inicial de professores de inglês, a LA brasileira conta com profícuas pesquisas envolvendo distintos pressupostos teórico-metodológicos e dentro de contextos variados no país.

Diante desse cenário vasto e plural, traço a metáfora da composição musical para abordar a temática da formação inicial de professores de inglês, uma vez que a pesquisa se valeu de um contexto de formação docente. No capítulo anterior, estabeleci a metáfora dos professores como intérpretes ou músicos que tocam sinfonias. No entanto, também considero que professores sejam compositores, uma vez que compõem a sua trajetória docente através de contato com diferentes sons, tonalidades e melodias, geralmente em dissonância, o que representa a dificuldade dessa jornada profissional. Entretanto, a dissonância talvez não precise ser eliminada, e sim reconhecida e aproveitada na composição. O meu papel enquanto formadora é duplo: atuo na composição com esses professores e, ao mesmo tempo, também me componho, me retroalimentando de todas as notas que toco nos instrumentos da formação docente.

Considerando a metáfora acima, acredito que a formação sempre seja *com* os professores, ao invés *de* professores. No entanto, como na área de LA o termo indexador que permite inserir as pesquisas dentro do campo da formação adota a nomenclatura “formação *de* professores”, decidi por manter esta preposição no título da tese, para facilitar a busca futura por essa tese nos bancos de dados, mas utilizar a preposição *com* no título deste capítulo.

Com relação ao histórico sobre a formação de professores de inglês no Brasil, pesquisadores como Tognato (2009), Silva (2011), Quevedo-Camargo (2013), Jucá (2017) e Lima (2017) já descreveram de forma extensa o percurso que nos levou até o que se entende na área hoje sobre formação. Desse modo, me deterei neste capítulo a analisar o que acredito, com base nos estudos da LA e na minha experiência

docente como professora em três diferentes cursos de Letras, serem as dimensões essenciais para a formação de professores de inglês na contemporaneidade: 1) formação humana; 2) formação didática; e por fim, embora não menos importante, 3) a formação linguística.

Antes de abordar autores e reflexões divididos em cada uma das 3 seções elencadas acima, faz-se necessário definir o que entendo por “dimensões essenciais”. A palavra *dimensão* exprime, dentre outros sentidos, facetas ou aspectos relativos a determinado item de forma abrangente, sem remeter a uma ideia estanque ou rígida. Nesse sentido, as dimensões são entendidas nessa tese como os fundamentos que se entrelaçam na dinâmica complexa que constitui a formação docente de professores de inglês. Cabe destacar que a formação humana é ubíqua e perpassa todas as outras dimensões, além de levar em conta aspectos humanizadores como ética, colaboração, solidariedade e compaixão.

A primeira delas, formação humana, diz respeito ao fato de que o professor é um ser humano composto por suas diversas especificidades, anseios, angústias, expectativas e desejos e lida com outros seres humanos que apresentam, por sua vez, especificidades, anseios, angústias, expectativas e desejos que os guiam. Para lidar com esses elementos que entram em cena a partir das relações humanas, conhecimentos advindos da antropologia, sociologia, filosofia, psicologia e ciências humanas em geral precisam fazer parte da formação inicial de professores, articulados às noções de língua e linguagem e às noções pedagógicas. É nesse sentido que a LA se reafirma como inter/trans/indisciplinar (MOITA LOPES, 2009), de modo a tentar dar conta dessas nuances que se colocam de saída como reflexões necessárias à formação de um profissional licenciado em Letras.

A segunda dimensão é a dos conhecimentos imprescindíveis de pedagogia e didática advindos do campo da Educação, já que o que se espera de um educador é que ele eduque ao fim de sua prática, e que educar não se trata de apenas transmitir conteúdo, como criticado por Freire ao tratar da educação bancária. Entendo que esses conhecimentos também podem vir dos estudos da LA, no entanto, suas raízes estão ligadas ao campo da Pedagogia, e considero importante destacar essa articulação (que é apenas uma das articulações existentes) entre a LA e outro campo de estudos. Embora haja movimentos conservadores no Brasil – como o “Escola sem Partido” que, através de chavões reducionistas como “professores ensinam, pais educam” operam em uma lógica de controle do trabalho docente (sem analisar de

forma aprofundada as relações que o engendram) – esse que fazer pedagógico envolve as dimensões do ensino dos conteúdos e da educação formativa numa perspectiva moral que reflete valores e costumes, pois é impossível dissociar uma coisa da outra. O chavão mencionado é reducionista por colocar os professores como meros “técnicos do ensino”, uma vez que, nessa perspectiva conservadora, eles deveriam apenas ensinar conteúdos escolares, ao passo que é dever dos pais educar as crianças com valores morais, éticos, solidários e colaborativos. Ainda assim, cabe uma ressalva no sentido de que os professores possuem, de fato, um conhecimento técnico. É justamente esse conhecimento que os capacita para serem educadores. Nesse sentido, a ação de *ensinar* vai além do *instruir*: enquanto a primeira requiere um conhecimento técnico e formação específica, a segunda se caracteriza por ação que pode ser feita por qualquer pessoa, de forma instintiva, sem conhecimentos prévios do campo da Pedagogia. Além disso, entendo que esta dimensão leva em conta o aprendizado sobre diferentes abordagens do ensino de inglês, dimensões políticas sobre o ensino de língua inglesa no mundo contemporâneo, entre outros.

A última dimensão tem a ver com a formação linguística, ou seja, com os conhecimentos acerca da língua a ser ensinada pelo professor. Mais do que ensinar e aprender LI de forma crítica em uma perspectiva funcional, é vital abordar diferentes concepções de língua existentes e o que significa ensinar essas línguas e as culturas a elas social e politicamente atreladas. Isso significa que não se trata apenas de ensinar o “domínio” do código linguístico da LI enquanto língua nomeada, por exemplo, mas de promover discussões acerca de questões que estimulem a reflexividade sobre a língua e as implicações dessas concepções para a língua em uso, dentro e fora de sala. Discussões dessa dimensão compõem desde noções de Inglês como Língua Franca (doravante ILF), *World Englishes*, ou Língua Internacional/Global (SEILDHOFER, 2005; JENKINS, 2003; CRYSTAL, 2003; GRADDOL, 2006, entre outros), até passar a discussões sobre políticas educacionais e linguísticas, literaturas de língua inglesa, tradução intercultural, entre outros temas.

Tendo essas noções em mente, trarei na sequência autores que me ajudaram a refletir sobre essas três dimensões da formação de professores de inglês.

3.1 FORMAÇÃO HUMANA

Quando penso em formação humana, me refiro a desenvolver mecanismos, estratégias e sobretudo sensibilidade para lidar com outros seres humanos e comigo mesma. Quando a formação de professores é muito mecânica e/ou tecnicista, ela deixa de olhar para o aspecto mais importante do fazer pedagógico, que é o desafio instaurado quando um ser humano entra em interação com outro, ou seja, quando alunos e professores fazem contato uns com os outros nessa relação de educador e educando. Nessa troca, o conteúdo é tão importante quanto a forma como ele é tratado, e isso pode determinar o sucesso ou insucesso de todo um semestre de aulas caso o docente não se empenhe em estabelecer um vínculo afetivo com os seres humanos com os quais interage semanalmente. Isto posto, considero que os cursos de formação precisam olhar com carinho e, portanto, de forma humana, para esse aspecto inerente ao gênero profissional professor (aqui, particularmente, de inglês) e desenvolver discussões mais aprofundadas sobre, por exemplo, o que o professor pode fazer para levar em conta as vivências plurais dos alunos em sala de aula de forma a possibilitar o estabelecimento de laços afetivos mais leves e genuínos. Os autores que elenco a seguir tratam de aspectos relativos ao fazer docente que se preocupa com o desenvolvimento humano.

Mateus (2013, p. 27-28) traça uma retrospectiva das práticas de formação de professores, destacando quatro tendências: a tradição acadêmica, a eficiência social ou técnica, a desenvolvimentista ou prática, e de reconstrução social ou crítica. Segundo a autora, essas perspectivas acompanham os discursos e produções culturais das épocas às quais estão atrelados, gerando termos chave que podem resumir o “sentimento” de cada uma dessas épocas. Na contemporaneidade, a autora destaca os termos “reflexão” e “colaboração” como se tornando panaceias que “salvariam” a área de formação docente, uma vez que eles são amplamente vistos, segundo ela, como elementos necessários para uma educação transformadora. A válida preocupação da autora gira em torno da falta de discussão sobre as possibilidades de entendimento sobre o que caracterizam práticas reflexivas e colaborativas, levando ao esvaziamento desses termos chave, e consequente perda da multiplicidade de olhares que lhes é característica. Ela explica que uma colaboração entre a universidade e o ambiente escolar, por exemplo, pode vestir uma roupagem transformadora e ainda assim reproduzir hierarquias e um *modus operandi* de práticas que apenas reproduzem lógicas antigas, sem apresentar um elemento novo.

Pensar no esvaziamento desses termos me remete também às teorias de letramentos descritas no capítulo anterior. Quando se elege uma pedagogia ou metodologia como “salvadora”, corre-se o risco de essencializá-la, de tentar impor interpretações locais sobre ela como sendo universais, como sendo as únicas possíveis ou as melhores; muitas vezes, essa prática tão conhecida (projetar o local como universal) é adotada com vistas a se adequar a modismos ou estar em conformidade com as discussões em voga em determinada época. Essa reflexão também está ligada a um dos *critical moments* que descrevo no capítulo 4.

Por outro lado, Souza (2013, p. 97) reflete sobre a identidade profissional do professor e, com base em Perrenoud (2002), afirma que mesmo quando a reflexão não resulta em uma ação observável, ainda assim ela constitui tarefa indispensável à constituição do gênero profissional docente. Nas palavras do autor: “Às vezes, a reflexão parece não alterar a realidade, mas movimenta a sensação de coerência e controle sobre os acontecimentos porque, quando a consciência se instaura, a realidade se transforma.” Após a análise do conceito de identidade profissional do professor de inglês em duas dissertações sobre formação de professores, o autor conclui que as dimensões social, política e ideológica são mobilizadas pelos professores na e por meio da ação profissional, guiadas por uma constante reflexão acerca do que os constitui enquanto aquele que ensina a língua “do outro”, gerando anseios principalmente com relação à dimensão linguística que caracteriza a profissão.

Jordão (2013b, p. 355) relata uma experiência de ensino em uma disciplina de um programa de pós-graduação e reflete sobre a capacidade do letramento crítico em contribuir com o desenvolvimento da reflexividade dos professores em formação, pois os desloca de quadros de referência que acirram posições radicais entre oprimidos-opressores e resultam por reproduzir violências e posições coloniais, em que o professor seria o “libertador” dos alunos. Na verdade, posturas assim, coloniais, colocam o professor em uma posição hierárquica em que ele determinaria unilateralmente o que seria melhor ou pior para os alunos baseado nas suas próprias percepções. A autora afirma que nós,

como educadores, precisamos *aprender a desaprender* (SPIVAK, 1994), abandonando nossos privilégios como representantes do pensamento legitimado e nos abrindo para perspectivas variadas, sem deixar de reconhecer as relações de poder que nossa posição instaura – e o valor de verdade que nossas opiniões podem ter em determinados contextos.

O movimento de abandonar privilégios nos humaniza na medida em que nos leva a nos colocarmos no lugar do outro e pensar de outra forma (*think otherwise* – ESCOBAR, 2007; GROSGOUEL, 2011; MIGNOLO, 2011), entre outros autores decoloniais), além de promover visões menos fundamentalistas e menos dotadas de certezas. Como já foi discutido anteriormente, essa visão não leva a uma situação de relativismo em que tudo vale, mas nos inscreve em uma posição mais democrática e menos violenta no tratamento com o outro. Ainda segundo Jordão, (2013b, p. 361):

No relativismo defendido no letramento crítico, os critérios de valor não deixam de existir, mas são constantemente localizados, situados, devolvidos à sua corporeidade; o julgamento do que é certo e errado ainda se faz, mas de forma *reflexiva*, ou seja, conforme os critérios usados para definir o que é certo e o que é errado estejam em (des)acordo com éticas, estéticas, modelos, narrativas locais, particulares. Fala-se em atribuição de valores, e não em valores essencializados como atributos das coisas.

Na esteira do pensamento sobre as violências do espaço educacional, e como pensar sobre elas nos permite desenvolver a formação humana dos docentes, Duboc (2018, p. 71) compartilha uma reflexão de experiência de sala de aula em que leva os graduandos de um curso de Letras a pensar sobre o que ensina o professor de inglês. A autora traz conceitos vinculados a ideia de direitos humanos e advoga em favor de uma pedagogia da *interrupção*. Essa pedagogia, segundo a autora, deve se ocupar de cinco aspectos: 1) a reflexão sobre as violências (“brutalidades”, no termo usado pela autora) como sintomas de problemas relativos ao espaço educacional; 2) a compreensão das dimensões éticas e políticas do espaço escolar; 3) a preocupação diligente com a identificação de brechas no currículo e nas práticas de sala de aula (conceito que se relaciona a ideia de *critical moments* de Pennycook); 4) o letramento crítico como facilitador de processos de autocrítica tanto de alunos quanto de professores; e 5) escuta sensível e tolerância, a partir do olhar freireano, como sendo componentes a serem naturalizados na prática docente.

Tendo em vista essas noções, passo a discutir a próxima dimensão: formação didática.

3.2 FORMAÇÃO DIDÁTICA

Entendo essa dimensão como sendo o estudo e reflexão sistemática acerca do trajeto do ensino-aprendizagem de inglês no país e no mundo, especialmente

sobre como a perspectiva de língua guia as práticas de ensino legitimadas ao longo das diferentes épocas, e como políticas públicas influenciam diferentes movimentos didáticos. Além disso, essa dimensão também abarca o estudo de saberes relativos a práxis docente, desde o preparo do professor para planejar atividades tendo em vista propósitos educacionais que levam em conta minimamente os anseios do grupo de estudantes com o qual se trabalha, até a reflexão da condição do professor como eterno pesquisador da própria prática, tendo base conhecimentos da Pedagogia e da LA.

Antes de tratar dos tópicos elencados acima, porém, gostaria de incluir uma reflexão acerca da complexidade da formação de professores. Sem falar especificamente do professor de inglês, mas abrangendo a profissão docente como um todo, Lopes e Borges (2015) defendem a ideia de que a formação de professores seria uma tarefa impossível. Pautadas na perspectiva do pós-fundacionalismo¹⁷ e de autores como Freud, Derrida e sobretudo Laclau, as autoras traçam um histórico da visão que a docência tinha no passado até os dias atuais. Segundo elas, pode-se dizer que até os anos 60, no Brasil, a visão vocacional da docência foi a que vigorou, tratando o professor não como um profissional, mas quase como um enviado divino que tinha a capacidade de utilizar de seu talento inato para instruir o outro, realizando uma espécie de trabalho franciscano. Na sequência, continuam as autoras, o controle sobre essa identidade do professor passou do campo religioso para o estatal, e então o professor passou a ser visto como um profissional cuja formação dependia do domínio de certos conhecimentos, habilidades e noções técnicas ensináveis.

No entanto, as autoras chamam a atenção de que, seja por uma via ou outra, é ingênua a tentativa de controlar ou estabilizar um campo tão fluido quanto a formação de um profissional para um futuro que nem ao menos é conhecido. Dessa forma, para elas, na formação docente, parte-se sempre de conceitos pré-fixados do que seja o necessário para a formação de professores, mas que refletem anseios contingentes e localizados, que não necessariamente fazem sentido nos diversos contextos existentes, além de poderem também não fazer sentido em um futuro

¹⁷ O pós-fundacionalismo é uma perspectiva que se inscreve num paradigma pós-estruturalista, no entanto, sua crítica está centrada na oposição à ideia de existência de um fundamento último, tendo então como norte o entendimento de que há uma coexistência de fundamentos “contingentes, precários e parciais” (GRAEFF; NASCIMENTO; SOUZA MARQUES, 2019, p. 582). Enquanto o pós-estruturalismo se preocupa com a linguagem, o pós-fundacionalismo se debruça sobre a questão do fundamento nas ciências sociais e humanas.

próximo, já que não passam de previsões desse futuro. Elas frisam que isso não significa, porém, que a formação não seja necessária e nem que a visão de docência como transformadora do mundo deva ser abandonada, mas sim, deve ser encarada como radicalmente contingencial e problematizadora:

Em outras palavras, podemos permanecer com o projeto de mudar o mundo, em nosso caso, por meio da formação docente, contudo não há certeza nem sobre o que é o mundo, nem sobre a mudança pretendida. Na agenda pós-fundacional, esse movimento inventa espaços-tempos além da fantasia da utopia e possibilita deslocamentos no terreno (opaco) da democracia. (LOPES; BORGES, 2015, p. 503).

Semelhante a essa perspectiva, e relacionando com um dos saberes ligados à práxis dos futuros professores, Menezes de Souza (2011b, p. 279) reflete sobre a ideia do pós-método de Kumaravadivelu (2001), que consiste em se desvencilhar da visão de que haveria a necessidade de um método, de uma receita, ou de um passo a passo para ensinar línguas. Menezes de Souza (idem, ibidem) nos convida a “agir e interagir com os nossos alunos e com os nossos materiais de uma forma diferente”, tendo em vista as necessidades desses alunos face aos desafios de se comunicar na contemporaneidade. O autor chama a atenção para o fato de que, ainda hoje, existem concepções de ensino baseadas na reprodução de um modelo daquilo que se julga ser “o melhor método.” O parâmetro para a escolha desse método, continua ele, gira em torno de algumas essencializações referentes ao que se entende por língua: ora ela é reduzida a situações comunicativas, ora reduzida a aprendizagem de gramática normativa ou repetição de blocos de itens lexicais, entre outras. Menezes de Souza afirma que tais reduções são encontradas particularmente em institutos de idiomas, que frequentemente amarram o professor a seguir receitas prontas (baseadas em sua maior parte na adoção de um livro didático – doravante LD) e tolhem a criatividade e autonomia docente em poder lidar com o imprevisível e com a improvisação constituintes do fazer pedagógico. É nítido que tal postura leva a sofrimento e frustração, e

(...) se nós continuarmos acreditando nesse conceito de método, de ‘eu aprendi’ no sentido de ‘eu aprendi a ensinar determinada coisa de uma determinada forma e o conhecimento desta minha matéria está no livro, o aluno deve seguir essa ordem do livro’, e todos esses conceitos relativos ao método, vamos continuar tendo problemas, [e] devemos repensar isso. (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 280).

Esse tipo de ensino que desconsidera o contexto e tenta homogeneizar situações de aprendizagem e aprendizes como se eles tivessem que se adequar a um modelo pré-estabelecido acaba contaminando as salas de aula e mesmo a formação docente. Isso gera profissionais que dedicam suas vidas a defender modelos que nem sempre atendem as demandas das realidades que eles enfrentam, sobretudo em sociedades de mudanças cada vez mais acentuadas. Desse modo, trazer as discussões sobre métodos na formação de professores para que estes reflitam sobre o que está em jogo na escolha (ou não-escolha) de um método faz parte de um saber indispensável nos cursos de licenciatura sob o campo que chamo aqui de dimensão da formação didática.

Outro ponto de extrema relevância abordado por Menezes de Souza (2011b), inspirado em Paulo Freire, tem a ver com o fato de que ensinar não é uma transferência daquilo que sabemos ou aprendemos. Esse tipo de compreensão tem de ficar claro para o professor em formação, de forma que ele entenda que a sua vivência como aluno, por mais que seja a base de tudo aquilo que ele sabe sobre o que é ensinar, não pode ser a fonte única e exclusiva de seu parâmetro na hora de ensinar. Somam-se a isso os desafios impostos pelas trocas comunicativas contemporâneas, já elencados anteriormente quando da discussão das teorias de letramento. Segundo o autor, não se pode relevar o fato de que a comunicação digital, em seus variados moldes, tem alterado as formas de ensino-aprendizagem, de modo que é possível estabelecer trocas comunicativas sem necessariamente ter um contato pessoal, através de meios virtuais, por exemplo (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 283).

Essas novas formas de aprender remetem à complexidade da existência dos seres humanos, sendo um desafio urgente a ser colocado em pauta na educação, uma vez que o professor em formação lida com seu próprio processo formativo e poderá, por sua vez, orientar seus alunos na caminhada individual de cada um no processo de *ler-se lendo*: “a complexidade desse mundo de hoje não está lá fora, está aqui dentro de cada um de nós” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 285). Essa citação me remete também à autoetnografia, uma vez que a escolha por esse procedimento metodológico está diretamente ligada ao fato de que percebi essa complexidade em mim mesma, enquanto formadora de formadores. Essa problematização será retomada no capítulo 4.

Por fim, o autor defende que o papel dos professores hoje em dia é o de “ensinar maneiras novas de buscar conhecimento”, uma vez que

não são mais conteúdos que são valorizados, mas a capacidade de buscar novas informações, a capacidade de autoatualização, de perceber quando uma informação já não tem mais o mesmo valor e procurar outro pra atualizar, capacidades de atualização, de colaboração (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 289-290).

Fazendo conexão com a ideia descrita acima, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 27) discutem o que chamam de *new learning*, que possui, dentre outras características, a aprendizagem ubíqua, em que os estudantes

podem se autoavaliar criticamente e refletir sobre sua própria aprendizagem; podem dar retorno (feedback) aos textos de seus pares por meio de interações sociais em rede; podem atuar de forma confortável em ambientes nos quais a inteligência é coletiva e a escrita é colaborativa; podem buscar informações na internet, com outros colegas, com *experts* (entre eles, os próprios professores), com seus pais e membros de suas comunidades.

Ao ler essa série de exemplos fornecida pelos autores, lembrei da minha própria experiência como usuária de redes sociais nos idos de 2009, em que eu procurei informações sobre personagens de um *anime* (desenho animado japonês) que assistia à época. O desenho era transmitido na televisão japonesa, mas para aqueles que não tinham acesso a canais estrangeiros, a única alternativa para acompanhar esses desenhos era por meio do *download* dos episódios, que eram disponibilizados por outros usuários da rede em sites e blogs especializados. Pois bem, eu era uma fã incondicional de *Bleach*, um desenho que se passava no mundo da *Soul Society*, e cujos personagens principais eram Ichigo (um jovem do cabelo ruivo que cursava o ensino médio) e Rukia (uma *shinigami* centenária com aparência jovial responsável por proteger os humanos das almas mal-intencionadas – *Hollows* – que porventura escapassem da Soul Society). Ávida pelos desdobramentos do enredo e dos personagens descritos, procurei na hoje falecida rede social *Orkut* por informações sobre o anime e encontrei uma jovem tão ávida quanto eu, cujo sonho era ser escritora. Para exercitar a escrita, ela escrevia *fanfictions* de *Bleach* e as postava na comunidade do Orkut de fãs do anime. Meu passatempo favorito das sextas-feiras era ficar a tarde toda lendo os capítulos que ela postava no Orkut para, ao final, tecer comentários ricos em detalhes acerca de pontos positivos e negativos daquele capítulo, erros ortográficos, cenas marcantes, entre outros movimentos de

crítica literária pós-moderna. À época eu cursava o ensino médio e a jovem escritora também. Hoje somos ambas formadas em Letras e professoras de inglês, com o diferencial de que a minha colega tem hoje já alguns livros publicados e segue seu sonho de ser uma escritora de prestígio, e eu tenha seguido a carreira acadêmica. À época nós trocamos algumas cartas e tínhamos um maior contato pelo MSN Messenger, muito embora ainda conversemos esporadicamente por meio de outras redes sociais como Twitter e Instagram e relembremos a nossa paixão por *Bleach*. Somos amigas, apesar de nunca termos tido a oportunidade de termos nos visto pessoalmente (ainda).

Essa anedota da minha vida adolescente pré-universitária serve para mostrar como eu mesma poderia me inscrever naquilo que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 26) chamam de *geração P* (de participativa), em que os sujeitos são descritos como tendo “sensibilidades diferentes” por participarem de diversas práticas sociais participativas possibilitadas pelo acesso ao smartphone e aos aplicativos e ferramentas que ele disponibiliza para a construção de sentidos e exercício de agentividade. Além disso, novas formas de relacionamento com o conhecimento e com o outro são características marcantes dessa geração P. Por conta dessas particularidades, os autores afirmam que é preciso pensar em “novos professores” capazes de lidar com esses “novos alunos.”

QUADRO 2 – Novos alunos e professores no *new learning*

NOVOS ALUNOS	NOVOS PROFESSORES
Pesquisar informação usando múltiplas fontes e mídia.	Engajar os alunos como ativos construtores de significados.
Analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas.	Projetar ambientes de aprendizado em vez de apenas regurgitar e entregar conteúdo.
Trabalhar em grupos como construtores de significados colaborativos.	Fornecer aos alunos oportunidades de usar novas mídias.
Enfrentar questões difíceis e resolver problemas.	Usar novas mídias para um <i>design</i> de aprendizagem e facilitar o acesso do estudante à aprendizagem a qualquer momento e de qualquer lugar.
Assumir responsabilidade pela sua aprendizagem.	Ser capaz de dar mais autonomia aos alunos quando estes passarem a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem.
Continuar seu aprendizado de forma independente e para além do livro didático e da sala de aula.	Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos.

Trabalhar de perto com os outros colegas em um ambiente que fomente a inteligência coletiva.	Colaborar com outros professores, compartilhando <i>designs</i> de aprendizagem.
Criticamente autoavaliar seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essa informação para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes.

Fonte: KALANTZIS, COPE, PINHEIRO (2020, p. 28)

O quadro acima faz conexão com a dimensão da formação didática no sentido de que elenca uma série de atividades que fazem parte do *ethos* dos novos professores diante das mudanças já discutidas acerca da inserção cada vez maior das tecnologias e facilidade de criação de conteúdos marcadamente multissemióticos nas trocas cotidianas e também no espaço escolar.

A formação didática também inclui o desenvolvimento de uma identidade de professor-pesquisador pelos graduandos de Letras. Takaki (2018), baseada nas ideias de Freire e Macedo (2005) e Giroux (2005), postula que é necessário enxergar os professores como intelectuais que investigam sua própria prática. Na ocasião da intervenção descrita por ela, a interação de alunos em formação foi analisada ao traçar paralelos com o letramento crítico. A partir da análise da experiência descrita, a autora destaca uma característica ligada à formação didática do professor que se vê desde cedo como pesquisador da própria prática, de modo a aprimorar seus conhecimentos relativos ao fazer pedagógico e se sentir mais pertencedor ou incluído na comunidade profissional docente:

Para o intelectual como o professor que deseja desenvolver processos críticos nas aulas, o espírito empreendedor que não cessa de voltar ao “campo” de investigação, ao objeto-sujeito e sujeito-objeto (na figura do pesquisado como pesquisador e do pesquisador como pesquisado) abre possibilidades para ‘tornar a ingenuidade em ciência rigorosa sem ser absolutista’ (...) (TAKAKI, 2018, p. 48).

Além da compreensão de que o professor é um pesquisador da própria prática, é necessário também discutir com os futuros professores a importância de criar condições para que a sala de aula seja um espaço o mais democrático possível. A importância dessa mediação faz conexão também com o elemento da formação humana, uma vez que se os alunos encontrarem abertura de professores e colegas para se posicionar, opinar e tomar decisões em conjunto, o processo de ensino-

aprendizagem tem mais chances de ser satisfatório pois os alunos encontrarão sentido(s) de se ocupar aquele espaço. O ato de ir à escola deixa de ser apenas uma obrigação e passa a ser uma local de possibilidades de crescimento e mobilização política. Isso só é possível através da condução de um professor que entende o espaço escolar dessa forma, como sendo um ambiente em que as negociações de sentido se dão de forma respeitosa e humana, mesmo em meio ao “caos” de opiniões diversas que pode vir a se formar. Jordão (2013b, p. 362) nos lembra que

como professores, muito provavelmente não ‘aceitaremos’ todas as atitudes dos alunos, mas temos que garantir a eles a possibilidade de expressá-las sem prejudicar os demais, e sem desprezá-las ou menosprezar aqueles que as expressam. Como professores, somos representantes institucionais e temos que decidir até que ponto podemos reproduzir a estrutura social e até que ponto podemos e devemos desafiar as estruturas de dominação que representamos em sala de aula.

É inerente ao fazer docente, portanto, equilibrar as forças entre a reprodução e a contestação da estrutura vigente na qual a escola está inserida. O professor muitas vezes se vê obrigado a seguir protocolos, como a aplicação de provas escritas, sem ter poder de escolha sobre os meios pelos quais gostaria de avaliar a aprendizagem de seus alunos. Até a abordagem de conteúdos aparentemente contestadores, que podem levar os alunos a desenvolver criticidade sobre assuntos vinculados às suas realidades fora do ambiente escolar – como racismo, misoginia, feminicídio, LGBTfobia, entre outros – devem ser abordados com cautela em sala de aula a depender do contexto em que o professor está inserido. A sensibilidade e sensatez sobre entender o letramento dos espaços ocupados pelos professores também faz parte do desenvolvimento de noções relacionadas ao que chamei aqui de formação didática. Após essa discussão, passo à última dimensão que compõe a formação do professor de inglês.

3.3 FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA

Por fim, mas não menos importante que os itens anteriores, considero a formação linguística de importância basilar para a formação de docentes de línguas. Essa dimensão inclui desde o debate de visões sobre o que são língua e linguagem, até o tratamento de aspectos culturais, ideológicos e sócio-históricos relacionados ao ensino de uma língua, neste caso o inglês.

A formação linguística deve ter como base o questionamento constante sobre o que significa falar inglês no mundo contemporâneo de modo a questionar discursos totalizantes, como a ideia de que é necessário soar como um nativo para ser considerado um falante fluente de um idioma. Esse tipo de questionamento nos leva a refletir sobre o status de língua franca atribuído à LI.

Os estudos sobre ILF constituem uma área de grande debate internacional (SEILDHOFER, 2005; JENKINS, 2003). O conceito surgiu a partir do reconhecimento de que mais falantes não-nativos do que nativos passaram a utilizar a LI para se comunicar em diferentes esferas de atividade social, o que impacta o modo como se enxerga o código linguístico. Se o foco do uso da LI está na comunicação, a inteligibilidade por meio da língua não tem a ver com a adequação a um vocabulário, sotaque e *ethos* de um falante nativo. Logo, pensar em ILF nos remete a ideia de um “código comum” não mais atrelado a Inglaterra ou Estados Unidos – ou países inscritos nos círculos internos e externos de Kachru (1985), respectivamente países que tem inglês como língua oficial e língua estrangeira –, mas sim como uma língua que pertence a todos que a utilizam em suas vidas. Isso enfraquece o poder atribuído ao ideal do falante nativo, que desde muito tempo (e até hoje) acaba por estabelecer padrões irrealis e inalcançáveis de suposta proficiência em LI. Semelhante ao conceito de ILF é a ideia de *World Englishes* (CRYSTAL, 2003; GRADDOL, 2006, entre outros), em que se dá destaque aos diferentes “Inglese” falados no mundo, seja em países que tem LI como uma língua oficial ou não. Nesse caso, o foco é na variação linguística que produz variedades “padrão” e “não padrão” da língua, e gera estudos preocupados em identificar e descrever as características dessas variações. Há também as nomenclaturas de Inglês como *língua internacional* ou *língua global*, no entanto, da mesma forma que ILF e *World Englishes*, há uma preocupação em contestar a vinculação da LI somente à cultura e modos de ser e falar britânicos ou norte-americanos.

Nacionalmente, a LA conta com profícuas pesquisas que discutem o status de ILF em solo brasileiro (MOITA LOPES, 2008; GIMENEZ, 2005; BORDINI; GIMENEZ, 2014; JORDÃO; MARQUES, 2018; SIQUEIRA, 2018, entre outros). Recentemente se desenvolveram estudos centrados no *ELF* (ILF em inglês) *feito no Brasil* (DUBOC, 2019; DUBOC; SIQUEIRA, 2020), como forma de localizar e dar notoriedade às pesquisas sobre ILF brasileiras, além de articulá-las com leituras decoloniais,

enfatizando, assim, aspectos políticos e críticos dessa forma de conceber a LI e o seu ensino-aprendizagem.

Duboc e Ferraz (2011, p. 22-23) mencionam o status de ILF em relação às implicações que a globalização e expansão neoimperialista tiveram para a sala de aula de LI. Com foco na revolução ontológica trazida pelas novas tecnologias e guiados pelo conceito de “expansão de perspectivas” de Monte Mór (2009, 2010, 2011), os autores afirmam que a perspectiva dos novos letramentos privilegia uma orientação crítica no tratamento dos diversos modos textuais, sejam verbais, ou não, escritos ou orais, em versão digital ou impressa. Expansão de perspectivas, segundo os autores, se trata do “exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças” (idem, ibidem). Isso evidencia a preocupação há mais de uma década desses pesquisadores com os currículos e práxis dos formadores de professores de inglês na contemporaneidade. Eles analisaram duas atividades realizadas no âmbito de cursos de Pós-graduação Lato Sensu em universidades privadas em São Paulo cujo trabalho se deu em torno de reflexões acerca do letramento visual e do letramento crítico e concluíram que a expansão de perspectivas sobre teorias de letramento impacta tanto as práticas docentes em relação à LI como a organização curricular dos cursos de formação de professores.

Outro aspecto sobre formação de professores e que está diretamente ligado a visões de língua é o da educação bilíngue. Recentemente, no país, com a criação de diversas escolas bilíngues, fica mais evidente ainda a necessidade de se discutirem as diferentes perspectivas adotadas no ensino com base na visão de língua daqueles que montam o currículo de uma escola que se denomina bilíngue. Liberali e Megale (2016) apresentaram um panorama tanto da situação das escolas bilíngues no Brasil quanto dos estudos em LA sobre a temática. As autoras concluíram que, por mais que pesquisas em LA adotem uma perspectiva heteroglóssica, as escolas bilíngues adotam uma postura monolíngue, em que a LI e a língua portuguesa são ensinadas de forma compartimentalizada e tratadas como dois sistemas distintos que não deveriam ser misturados. Essa noção vai de encontro à noção de repertório vinculada ao termo *translanguaging* já citado anteriormente (GARCIA, 2009; GARCIA; WEI, 2014).

Em 2020 houve a publicação de um parecer, ainda não homologado, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de educação plurilíngue (BRASIL,

2020). Esse documento tenta regulamentar três campos considerados bi/plurilíngues: a educação indígena, a educação de surdos, e a educação em regiões de fronteiras. Até bem recentemente, quando se falava em educação bilíngue no Brasil, a discussão se referia somente aos dois primeiros campos. No entanto, com o surgimento de um nicho de mercado como as escolas bilíngues, os educadores e gestores educacionais sentiram a necessidade de diretrizes institucionais que pudessem nortear a área. Havia a demanda por se definir o que pode ou não ser considerado educação bilíngue, um dos itens pautados pelo documento. De acordo com essa proposta, só pode ser chamada de bilíngue a escola que oferece um currículo bilíngue em todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). As diretrizes também incluem algumas recomendações ao MEC em relação à educação plurilíngue, e a última delas é a “revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes para as demandas decorrentes desta Diretriz” (BRASIL, 2020, p. 19).

Além das discussões acerca do conceito de língua apresentadas acima, há também a noção de que língua não existe (MAKONI; PENNYCOOK, 2005). Tal ideia pode parecer estranha à primeira vista, uma vez que considerar a LI como sendo não-existente poderia significar que o professor ensina algo que é fantasioso ou do campo do “faz-de-conta”. No entanto, a partir do momento que se entende e reflete sobre a origem da necessidade de nomear línguas é possível abrir caminhos para que o professor se desvencilhe, pelo menos em parte, de uma série de imposições que lhe são feitas e que contribuem para que ele desenvolva sintomas como os da síndrome do impostor¹⁸ (BERNAT, 2008).

Pensar na língua como algo que não existe significa entendê-la como um construto teórico bastante concreto (MAKONI; PENNYCOOK, 2005), resultante de processos de dominação de povos e estabelecimento de territórios artificiais de separação forjados no processo colonial, e que no fim das contas pode mais confundir do que aclarar a nossa compreensão acerca do que seja a comunicação e como ela ocorre. Esse tipo de discussão é fundamental no sentido de que pode possibilitar ao professor adotar uma postura em que os alunos se sintam detentores daquele saber

¹⁸ A Síndrome do Impostor é um comportamento psicológico de autossabotagem, em que a pessoa questiona constantemente suas habilidades e nunca se julga apta a desenvolver certas atividades pelo medo de errar ou falhar.

ou daquela língua, sendo encorajados a falar, a utilizar e ampliar constantemente o repertório que possuem, sem ficar presos a regras de um registro formal ou outro da língua, mas sabendo que elas existem e subvertendo-as de forma crítica e consciente, paulatinamente, sem opressões e conformismos acríticos sobre o que seja "inglês de verdade."

Com relação a escolhas metodológicas, Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 612) fazem uma defesa da importância do trabalho com gêneros multissemióticos. Os autores entendem esses gêneros como aqueles que possuem em seu cerne a articulação de diferentes modos de representação e produção de sentido. Segundo eles, esses gêneros que escancaram a multiplicidade de vozes, sentidos e semioses "apenas assumem esse atordoamento como práxis da vida", uma vez que essa multiplicidade sempre foi característica das práticas humanas, sem, no entanto, termos atentado para a importância que cada elemento, sobretudo os de natureza não verbal, assume na constituição de um enunciado (VOLOCHINOV, 2017). Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) vão dizer que uma perspectiva com gêneros está inscrita numa abordagem de ensino funcional, em contraposição às abordagens tradicional, autêntica e crítica. Basicamente, a abordagem funcional está preocupada com as funções desempenhadas por meio de gêneros de texto em diferentes domínios discursivos ou esferas de atividade humana, considerando que os gêneros podem ser definidos a partir de seus diferentes propósitos comunicativos. Já a abordagem tradicional se refere a uma pedagogia que considera a língua como um sistema fechado e que deve ser ensinada por meio de procedimentos como da gramática e tradução, em que o professor é o foco do processo de ensino-aprendizagem. A abordagem autêntica tenta subverter essa lógica, e se preocupa, portanto, em colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, de modo a estimular o desenvolvimento de sua agência e autonomia. Por fim, a abordagem crítica tem como foco o desenvolvimento da criticidade e capacidade reflexiva do educando por meio de um constante questionamento das situações comunicativas e dos atores sociais envolvidos nas mesmas, de modo a estimular também o desenvolvimento de consciência de classe.

Pensando nos diferentes papéis que o professor assume tendo em vista seus entendimentos acerca do aspecto multissemiótico da língua, é possível articular essa ideia com o que Villarta-Neder e Ferreira (2019) afirmam sobre o professor possuir uma dupla condição de sujeito: a de espectador (aprendiz) e de provocador. Na

primeira condição, o professor se encarregaria de identificar os elementos constituintes da linguagem (seja ela visual, verbal, sonora, gestual, etc) no elo da cadeia discursiva de modo a construir o sentido do texto. Esse movimento é realizado não só pelo professor, como também por qualquer outra pessoa que se incumba da tarefa de interagir com um texto, na medida em que a textualização não se dá numa via de mão única. O outro papel do professor a que se referem os autores é de uma espécie de provocador, uma vez que, ao compartilhar com os alunos as suas inquietações relativas a determinado texto, é capaz de fomentar a co-construção de sentidos por meio da análise de elementos do texto e discurso. Dito de outra maneira,

Se por um lado, o professor pode ser um sujeito que coloque o aluno em contato com ferramentas de reflexão sobre a natureza (multi)signica de uma videoanimação, por outro esse professor será aprendiz de uma maneira de olhar para o mundo típica de gerações cujos processos identitários se tecem nessa teia multissemiótica. Dessa perspectiva, os multiletramentos passam a ser território social onde os sujeitos se constroem, e no interior do qual tomam consciência de si, do outro e do mundo que os congrega (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2019, p. 611).

Entendo essas colocações sobre o ensino-aprendizagem com e por multiletramentos como suscitadoras daquilo que Freire (1968) advoga a respeito do professor ensinar e aprender com os alunos. Em um mundo com inovações tecnológicas na comunicação a cada segundo, se torna cada vez mais corriqueiro o fato de que não conhecemos determinadas ferramentas que os alunos, por sua vez, podem conhecer e/ou fazer uso, podendo então se estabelecer essa relação de educador que é educado pelo educando com mais frequência. É importante, no entanto, observar que quando Freire fala desse movimento, não se trata de aprender de forma unilateral ou que os papéis simplesmente se invertam. Freire pensava nessa relação simétrica entre educador e educando para que, juntos, eles pudessem buscar soluções para as comunidades as quais pertenciam, uma vez que compartilhavam da vivência dos problemas daquele local e, juntos, poderiam pensar em formas de mitigar as dificuldades enfrentadas por todos que ali moravam. Essa dinâmica entre educador e educandos pertencentes à mesma comunidade é frequentemente chamada de “método freiriano.”

Um dos aspectos trazidos pela citação acima é o de que as gerações às quais os docentes e discentes pertencem seriam necessariamente diferentes. Isso nem sempre é o caso, já que, se tomarmos a noção de geração P desenvolvida por

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) mencionada anteriormente, eu mesma me enquadro em uma geração que comunga de práticas semelhantes às de gerações mais jovens, o que diminuiria a aparente distância entre as práticas da professora e dos meus alunos. Ainda assim, vale a reflexão sobre o fato de que para as novas gerações o manuseio de ferramentas que possibilitam uma comunicação rica em multimodalidade e, independentemente da geração à qual o professor pertença, a diversa gama de práticas de letramento existentes pressupõe um movimento constante de aprendizagem com os alunos, através de trocas de experiências e conhecimentos relacionados à novas formas de comunicação e representação de sentidos.

Entendo que a pedagogia dos multiletramentos busca um olhar cuidadoso para com a formação de professores, uma vez que se preocupa com o *hands on* e a parte prática, e não apenas em conceituar termos e teorizar sem vincular abstrações às práxis inerentes a vida docente. Vejo que há uma preocupação em lidar com as demandas do mundo atual e como elas impactam no aprendizado e na formação humana dos cidadãos do século XXI. No entanto, como já dito anteriormente, existem aspectos sendo discutidos já há um tempo na academia como questões de raça, gênero, classe social, entre outras, que não figuram entre as principais preocupações da pedagogia dos multiletramentos do GNL. Por conta disso, considero que essa pedagogia consiga oferecer insight sobretudo para os aspectos multimodais da língua, porém, não desenvolve a contento discussões mais ligadas à perspectiva do letramento crítico e as teorias pós-estruturalistas que se desenvolveram nos últimos anos.

As reflexões trazidas nos capítulos 2 e 3 procuraram demonstrar as principais discussões teóricas que me guiaram ao longo da trajetória no doutorado. No capítulo seguinte, desenvolvo a metodologia utilizada para a articulação dessas teorias com a investigação desenvolvida no âmbito de um curso de formação de professores de LI.

4 A COMPOSIÇÃO DE MIM MESMA POR MEIO DAS HARMONIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE



19

Conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses (Sócrates).

Este capítulo traz, entre outras reflexões, a descrição do percurso ao longo do doutorado que me levou a adotar a autoetnografia como procedimento metodológico de análise nesta tese. Tal escolha reflete sobretudo o meu desenvolvimento enquanto pesquisadora e como ser humano. Coincidentemente, foi durante o doutorado que comecei a fazer sessões de psicoterapia, resultando em um processo sistematizado e disciplinado de *ler-me lendo* (MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b) em espaço não acadêmico. Esse exercício de ler, observar, analisar e refletir sobre mim mesma em diversos aspectos da minha vida certamente não poderia ser desvinculado da minha experiência acadêmica, até porque por longos meses ela foi pauta central das sessões com o terapeuta. No entanto, esse processo de conhecer a mim mesma reverberou de tal forma que não consegui adotar outro procedimento metodológico a não ser falar da minha própria vivência enquanto pesquisadora em nível de doutorado antes de analisar qualquer outro aspecto desta pesquisa. Dessa forma, a autoetnografia me escolheu, mais do que eu, como professora-pesquisadora racionalmente guiada segundo os preceitos da ciência tradicional, a tenha escolhido conscientemente, desde o início. Certamente o exame de qualificação me forneceu o incentivo que faltava para que eu assumisse explicitamente tal caminho que, em retrospecto, parecia estar comigo desde o início da jornada.

¹⁹ Imagem extraída de <http://artecult.com/conhece-te-a-ti-mesmo/>. Acesso em 13 de fev. 2022.

Dessa forma, tal qual uma banda tocando uma música de forma localizada, contingencial e singular, também adotei escolhas de percurso que me constituem enquanto professora pesquisadora e me auxiliaram a tocar cada nota da sinfonia que se tornou esse trabalho investigativo.

Além de abordar a escolha da autoetnografia, também trago a descrição do contexto, dos participantes e do material empírico que foi analisado de forma autoetnográfica. Esses itens estão separados na sequência em: 1) descrição do *locus* onde se deu a pesquisa; 2) descrição da pesquisa; e a 3) descrição das etapas e organização dos instrumentos de geração de dados, aqui chamados de material empírico. Essas descrições visam situar o leitor a respeito do caminho traçado durante o doutorado e marcar de que forma os instrumentos estão ligados às perguntas e objetivos desta pesquisa. O quadro a seguir busca sintetizar essas informações:

QUADRO 3 – OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

OBJETIVO	PERGUNTA DE PESQUISA	INSTRUMENTO(S)
Geral: Investigar as possíveis relações entre os multiletramentos e a formação inicial de professores de inglês em um contexto de sala de aula, em que o foco estava nas minhas reflexões enquanto formadora.	Quais são as relações possíveis entre os multiletramentos e a formação inicial de professores de inglês a partir da minha ótica de formadora?	Questionários Diários de aulas Entrevistas
Específico: A) Descrever como eu entendo a concepção de multiletramentos dos participantes no início e ao final da pesquisa.	Qual a concepção de multiletramentos dos alunos e professores no início e final da pesquisa, sob a minha ótica? Qual é a minha concepção de multiletramentos?	Questionários Diários de aulas Entrevistas
Específico: B) Identificar se houve investimento dos alunos nas atividades propostas durante a intervenção.	Eu observei investimento dos alunos nas atividades propostas?	Diários de aulas Entrevistas
Específico: C) Refletir sobre as implicações da pesquisa para a minha formação enquanto professora de professores.	Quais as implicações para a minha formação docente tendo em vista as reflexões proporcionadas pela pesquisa?	Questionários Diários de aulas Entrevistas

FONTE: a autora

Tendo em vista esse panorama, reitero que a análise do material empírico buscou traçar respostas para as perguntas/objetivos acima por meio da identificação de *critical moments* na análise. Tal conceito será descrito com mais detalhes no capítulo 4, onde a análise é feita, de fato. Passo, assim, à descrição do *locus* da pesquisa.

4.1 DESCRIÇÃO DO *LOCUS*

Entendo como *locus* da pesquisa não apenas o local físico em que se deu a pesquisa de campo, mas também o local curricular e o perfil dos participantes, docentes e discentes. Tal compreensão de *locus* está atrelada a uma atitude que busca combater o racismo epistêmico (DINIZ DE FIGUEIREDO; MARTINEZ, 2021), em que frequentemente assumimos como universais discursos vindos do Norte Global. Diniz de Figueiredo e Martinez (2021) destacam a importância de localizar nossas práticas, uma vez que elas situam o caráter idiossincrático dos discursos existentes devido às diferenças geográficas, sociais e históricas entre si. Além disso, tomar conceitos e ideias advindos de pesquisadores homens, brancos e do Norte Global não encontra identificação imediata com a realidade vivida na América Latina, muitas vezes nos expondo a um ato violento de tomar como base o que acontece em lugares diametralmente distintos dos lugares dos quais falamos no Sul Global. Com isso, é imprescindível localizar a minha prática enquanto pesquisadora sul-americana que investigou sua própria sala de aula em uma universidade pública brasileira.

Com relação ao desenho da pesquisa, ela foi imaginada em 2018, quando ingressei na IES em que atuei como professora substituta. Durante os anos de 2018 e 2019 ministrei disciplinas no curso de Letras da universidade, tendo atuado tanto no curso de graduação quanto em cursos de extensão vinculados ao departamento no qual estava lotada. A universidade fica localizada no Paraná, com diversos campi distribuídos ao longo do estado. O espaço geográfico ocupado por essa IES onde atuei era no centro da cidade, próximo a comércios, galerias, um shopping center e alguns prédios residenciais. As disciplinas que compõem o currículo do curso de Letras eram todas ministradas nesse espaço, porém com salas distribuídas em blocos distintos da universidade.

Passando especificamente ao âmbito da graduação, o curso de Letras Inglês se tratava de uma licenciatura única e tinha como objetivo “formar profissionais aptos

a atuar como professores de língua inglesa e de suas literaturas²⁰". Ele era composto por disciplinas semestrais e sua duração era de no mínimo 8 semestres (4 anos) e no máximo 12 semestres (6 anos). O curso era ofertado no período da manhã e da tarde, com a oferta de 44 vagas por semestre. Ao todo, o licenciado em Letras Inglês cumpria 3530 horas de curso, em que 400 delas eram cumpridas no estágio curricular obrigatório. O curso era composto apenas por disciplinas semestrais, e os alunos efetuavam a matrícula por disciplinas a cada semestre, de modo que alguns alunos frequentemente desenvolviam percursos diferentes dos outros. Isso ocorria porque o aluno tinha a opção de selecionar não só disciplinas relativas ao seu semestre, mas também outras (inclusive vinculadas a diferentes departamentos da universidade), apenas observando o disposto no estatuto da instituição que estipulava que "a carga horária máxima permitida para o estudante era igual à do período com maior carga horária na matriz curricular, somada a 90 (noventa) horas, não excedendo um máximo de 600 (seiscentas) horas no semestre²¹". Os alunos ingressavam no curso por meio do SISU/MEC.

No momento em que trabalhei na IES, os cursos de Letras estavam em processo de reformulação do currículo, tendo desmembrado uma licenciatura dupla em Letras Português-Inglês em dois cursos de graduação distintos: uma licenciatura única em Letras – Português e uma Licenciatura única em Letras – Inglês²². Durante os anos de 2018 e 2019 ministrei disciplinas tanto relativas ao currículo de licenciatura dupla quanto ao de licenciatura única. No entanto, tanto a minha formação inicial quanto as minhas experiências como docente em cursos de Letras anteriores à essa se deram em contextos de licenciaturas únicas em língua inglesa. Isso me levou a restringir a investigação a um contexto de licenciatura única, uma vez que imagino este sendo o contexto com o qual mais me identifico enquanto formadora de professores.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso, a graduação em Letras – Inglês se fundamenta sob 3 eixos: a) Formação em linguagens (língua, linguística, literatura); b) Formação profissional (educação, tradução e tecnologia); e c) Formação em pesquisa e extensão (projetos integradores e projetos especiais-

²⁰ Informação extraída do site do curso na Internet.

²¹ Informação extraída do estatuto disponível no site da IES na Internet.

²² As razões para a separação do curso em dois são detalhadas no Projeto Pedagógico do curso, disponível na Internet.

trilhas). Segundo o documento, o eixo central é o da formação profissional, sendo que esse eixo oferece o desenvolvimento em duas áreas: a de professor de 1) língua inglesa na educação básica e de 2) língua portuguesa para falantes de outras línguas (PFOL). Os alunos podem, por meio de um currículo flexível, caminhar percursos formativos distintos. Isso acontece porque os alunos se inserem em projetos de pesquisa coordenados por docentes do curso. Desse modo, o graduando tem a possibilidade de conhecer diversas áreas de pesquisas, que lhes são apresentadas logo no primeiro semestre, e, nos últimos dois semestres do curso, escolher a(s) área(s) em que quer se aprofundar.

Além das disciplinas regulares, os graduandos podem desenvolver conhecimentos complementares/interdisciplinares, por meio de inscrição em disciplinas optativas, eletivas e de atividades acadêmicas complementares previstas no próprio curso e regidas pelo regulamento interno da IES.

Além das disciplinas de Língua Inglesa, o curso possui disciplinas divididas em 6 diferentes eixos, distribuídas ao longo dos 8 semestres de curso. Tais eixos se dividem entre disciplinas de: leitura e escrita em LI; literatura; linguística; disciplinas relacionadas à tradução e ensino de português para falantes de outras línguas; disciplinas relacionadas à LA e tecnologias; e disciplinas voltadas à área de educação, como psicologia e história da educação, libras e educação inclusiva. O curso conta ainda com carga horária destinada a disciplinas optativas, estágio curricular obrigatório e trabalho de conclusão de curso. Abaixo é possível visualizar a organização dos eixos (representados por diferentes cores e fontes) ao longo da graduação:

FIGURA 4 – ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS NA IES LOCUS DA PESQUISA

1º Período - 25	2º Período - 28	3º Período - 25	4º Período - 26	5º Período - 27	6º Período - 24	7º Período - 20	8º Período - 12
LI - Elementar 1.1 12 96 6 108 E	LI - Básico I 2.1 12 96 6 108 E	LI - Básico II 3.1 8 64 4 72 E	LI - Intermediário I 4.1 8 64 4 72 E	LI - Intermediário II 5.1 8 64 4 72 E	LI - Avançado I 6.1 8 64 4 72 E	LI - Avançado II 7.1 8 64 4 72 E	
Laboratório de Leitura e Escrita em LI - I 3.2 3 51 3 54 E	Laboratório de Leitura e Escrita em LI - I 3.2 3 51 3 54 E	Laboratório de Leitura e Escrita em LI - II 3.3 3 51 3 54 E	Laboratório de Leitura e Escrita em LI - III 4.2 3 51 3 54 E	Laboratório de Leitura e Escrita em LI - IV 5.2 3 51 3 54 E	TRILHAS DE APROFUNDAMENTO - Opcionais - 108h		
Introdução à Literatura Ocidental 2.3 21 51 3 72 E	Introdução à Literatura Ocidental 2.3 21 51 3 72 E	Cultura e Literatura Brasileira 3.3 21 51 3 72 E	Literatura LI - I 4.3 4 68 4 72 E	Literatura LI - II 5.3 4 68 4 72 E	Literatura LI - III 6.2 4 68 4 72 E		
Estudos do texto 2.4 21 51 3 72 E	Estudos do texto 2.4 21 51 3 72 E	Fonética e Fonologia 3.4 18 54 4 72 E	Estudos de variação linguística 4.4 21 51 3 72 E	Estudos de gramática (morfologia e sintaxe) 5.4 4 68 4 72 E	Estudos do sentido (semântica e pragmática) 6.3 4 68 4 72 E		
Prática de ensino em produção textual em LP 1.4 18 54 4 72 E	Estudos da tradução I 2.5 21 51 3 72 E	Políticas Educacionais e Gestão Escolar 3.5 24 30 3 54 B	Estudos da tradução II 4.5 15 39 3 54 E	Ensino de PFOL I 5.5 18 54 4 72 E	Ensino de PFOL II 6.4 18 54 4 72 E		
Linguagem e Tecnologia 1.5 10 44 3 54 E	Pesquisa em educação 2.6 2 34 2 36 B	Prática de Linguística Aplicada ao Ensino 3.6 18 44 3 54 E	Metodologia de Ensino e Tecnologia 4.6 3 51 3 54 E	Prática de Ensino e Tecnologia I 5.6 68 8 4 72 E	Prática de Ensino e Tecnologia II 6.5 68 8 4 72 E		
História da Profissão docente 1.6 2 34 2 36 B	Psicologia da Educação 2.7 17 37 3 54 B	Didática I 3.7 16 20 2 36 B	Educação inclusiva e Diversidade 4.7 15 39 3 54 B	Libras I 5.7 2 34 2 36 B	Libras II 6.6 2 34 2 36 B		
Introdução à Pesquisa em Linguagem - Ensino Semipresencial 1.7 34 34 2 68 E							
Projeto Integrador: Grupos de Pesquisa - GP I à IX - 360h							
ELETIVAS - 60h							
ATIVIDADES COMPLEMENTARES							
SIC 200h							
Nome da Disciplina	R	ATIVIDADES PRESENCIAIS (H/A)					
APS/APCC	APS/APCC	ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS - (H/A)					
AT/AP	AT/AP	ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATORIO (H/A)					
TT	TT	CARGA HORÁRIA TOTAL (H/A)					
PR	TC	CARGA HORÁRIA TOTAL (HORAS)					
CHT	CHT	ATIVIDADES COMPLEMENTARES					
		ATUALIZAÇÃO: 2016					

FONTE: Projeto pedagógico do curso.

A disciplina em que o material empírico para esta pesquisa foi gerado foi ministrada por mim em 2019 e compunha o currículo de graduação em Letras reformulado em 2015 e implementado no 1º semestre de 2016. Esse currículo era composto por sete grupos de disciplinas obrigatórias inseridas dentro dos 3 eixos descritos acima. Os grupos eram os seguintes:

- 1) Língua Inglesa
- 2) Literatura
- 3) Linguística
- 4) Língua Portuguesa, PFOL e tradução
- 5) Formação Específica em Educação
- 6) Formação Geral em Educação
- 7) Formação de Pesquisa

Dentro do grupo 1, de Língua Inglesa, havia 11 disciplinas diferentes, distribuídas ao longo dos 4 anos de curso. Nele, 7 disciplinas eram voltadas ao desenvolvimento de proficiência geral, considerando as quatro habilidades tradicionais: compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral, indo do nível Elementar ao nível Avançado II. As demais disciplinas obrigatórias desse grupo eram voltadas exclusivamente ao desenvolvimento de compreensão e produção escrita, sendo chamadas, portanto, de Laboratório de Leitura e Escrita e contendo níveis do 1 ao 4. Dessa forma, as disciplinas de Inglês geral se iniciavam no primeiro semestre do curso e se estendiam até o sétimo, sendo um nível por semestre, enquanto as disciplinas voltadas somente à leitura e escrita tinham início no segundo semestre e se estendiam até o quinto. Apesar de serem chamadas de obrigatórias, os alunos tinham a opção de solicitar um exame de suficiência dessas disciplinas no início de cada período letivo e, caso aprovados, não tinham necessidade de cursá-las.

QUADRO 4 – LISTA DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO CURSO

Disciplinas Obrigatórias
Disciplinas de língua Inglesa: Inglês Elementar Inglês Básico I Inglês Básico II Inglês Intermediário I Inglês Intermediário II Inglês Avançado I Inglês Avançado II Laboratório de Leitura e Escrita I Laboratório de Leitura e Escrita II Laboratório de Leitura e Escrita III Laboratório de Leitura e Escrita IV

FONTE: Projeto pedagógico do curso.

A carga horária total de disciplinas de língua inglesa, em relação ao currículo anterior do curso (dupla habilitação em português e inglês), era a mesma, apenas com uma alteração na sua divisão considerando as novas nomenclaturas utilizadas e a programação de cada uma delas de acordo com os períodos do curso. Essa divisão está representada no quadro seguinte:

QUADRO 5 – COMPARAÇÃO ENTRE A CARGA HORÁRIA E DISTRIBUIÇÃO DE DISCIPLINAS DE LI ENTRE OS CURRÍCULOS

Período	Disciplinas no curso atual	CHS	Disciplinas no novo curso	CHS
1º.	Inglês Básico	10	LI - Elementar	6
2º.	Inglês Pré-Intermediário	10	LI - Básico 1	6
			Laboratório de Leitura e Escrita -LI- 1	3
3º.	Inglês Intermediário	10	LI - Básico 2	4
			Laboratório de Leitura e Escrita -LI- 2	3
4º.	Inglês Avançado	6	LI - Intermediário 1	4
			Laboratório de Leitura e Escrita -LI- 3	3
5º.	Laboratório de Leitura e Reescrita em Língua Inglesa 1	2	LI - Intermediário 2	4
			Laboratório de Leitura e Escrita -LI- 4	3
6º.	Laboratório de Leitura e Reescrita em Língua Inglesa 2	2	LI - Avançado 1	4
7º.	Laboratório de Leitura e Reescrita em Língua Inglesa 3	2	LI - Avançado 2	4
8º.	Laboratório de Leitura e Reescrita em Língua Inglesa 4	2		
	Carga horária total	792		792

FONTE: Projeto pedagógico do curso.

A disciplina LI – Intermediário 1, foi ministrada por mim em 2019 nos dois semestres letivos, sendo que a geração de material empírico se deu no segundo semestre do ano. Em termos de seriação, pode-se considerar que os alunos participantes da disciplina estavam matriculados no 4º semestre do curso (ou primeiro semestre da segunda série). Nessa disciplina, os alunos participavam de dois encontros semanais de 100 minutos cada, totalizando uma carga horária de 60 horas, que aconteciam sempre em uma mesma sala nas dependências da universidade, às segundas e quartas-feiras das 13h às 14h40min. O primeiro encontro foi em 12 de agosto e o último em 18 de dezembro de 2019.

De acordo com a ementa da disciplina, ela objetivava “capacitar o acadêmico a se expressar adequadamente em língua inglesa, utilizando os principais tempos verbais em nível Intermediário e em diversas situações comunicativas e discursivas a

fim de atingir o nível B1 descrito no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.”²³ Além disso, estava previsto na ementa o trabalho com algumas unidades de um material didático específico, *English File Pre-Intermediate* (Oxford University Press). Esse mesmo material já vinha sendo trabalhado nas disciplinas de Língua Inglesa que antecederiam a disciplina de Intermediário 1 na instituição. Desse modo, estava previsto que as disciplinas de Língua Inglesa ao longo de 7 semestres do curso trabalhassem um número específico de unidades (*files*) em sequência, de modo a ir do nível elementar para o mais complexo. A organização era a seguinte:

QUADRO 6 – DIVISÃO DAS UNIDADES DO LD AO LONGO DAS DISCIPLINAS DE LI

DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA	UNIDADES TRABALHADAS DO MATERIAL DIDÁTICO
Elementar	1 a 6 do <i>Elementary level</i>
Básico 1	7 a 12 do <i>Elementary level</i>
Básico 2	1 a 5 do <i>Pre-Intermediate level</i>
Intermediário 1	6 a 10 do <i>Pre-Intermediate level</i>
Intermediário 2	11 e 12 do <i>Pre-Intermediate level</i> + 1 e 2 do <i>Intermediate level</i>
Avançado 1	3 a 6 do <i>Intermediate level</i>
Avançado 2	7 a 10 de <i>Intermediate level</i>

FONTE: a autora

Desse modo, esperava-se que os files 6 a 10 do nível Pré-Intermediário do material fossem trabalhados durante o semestre. Além disso, a disciplina possuía uma carga horária voltada para o desenvolvimento de atividades práticas como componente curricular (APCC). Essas atividades tinham como objetivo incluir elementos da prática em disciplinas que eram consideradas majoritariamente teóricas. Considerando os conteúdos previstos em ementa para trabalho ao longo do semestre, dividi o número de encontros existentes considerando o número de files a serem estudados. O cronograma da disciplina foi organizado desta forma:

QUADRO 7 – CRONOGRAMA DA DISCIPLINA

DATA	CONTEÚDO/ATIVIDADES
12/08	Apresentação do cronograma, conteúdos e instrumentos de avaliação da disciplina. Início do file 6A.
14/08	File 6A
19/08	File 6B
21/08	File 6B (Class discussion 1)
26/08	Course Event

²³ Informação extraída do Programa da Disciplina disponível no site do curso na Internet.

28/08	Course Event
02/09	File 6C
04/09	File 6C (Class discussion 2)
09/09	Revise and Check 5 & 6
11/09	File 7A
16/09	File 7B (Class discussion 3)
18/09	File 7C
23/09	File 7C
25/09	Practical English - At the pharmacy (episode 4)
30/09	File 8A (Class discussion 4) – Schedule for Round tables
02/10	File 8B
14/10	MIDTERM ROUND TABLE
16/10	MIDTERM ROUND TABLE
21/10	File 8C (Class discussion 5)
23/10	File 9A
30/10	Course Event
04/11	File 9B
06/11	File 9C
11/11	File 9C
13/11	Practical English – Getting around (episode 5)
18/11	File 10A
20/11	File 10B
25/11	File 10B and 10C
27/11	File 10C (Intervention class 1)
02/12	Revise and Check 9 & 10 (Intervention class 2)
04/12	WRITTEN TEST
09/12	Correção e feedback da prova escrita
11/12	FINAL ROUND TABLE
16/12	FINAL ROUND TABLE
18/12	Feedback das round tables e médias finais
TOTAL: 70 aulas (35 encontros de 2 aulas)	

FONTE: a autora

Para avaliação da aprendizagem, propus três instrumentos diferentes, destacados em negrito no cronograma acima. A intenção era conduzir a avaliação durante o semestre de forma distribuída entre as aulas e não somente no meio e ao final dele, como se costumava fazer nas disciplinas de LI. Os instrumentos estão elencados na tabela seguinte:

QUADRO 8 – INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

1) Midterm round table	Valor: 2,5
2) Final round table	Valor: 2,5
3) Class discussions	Valor: 2,0
4) Written Test	Valor: 3,0
Soma dos itens =	TOTAL: 10,0

FONTE: a autora

O primeiro instrumento eram as *round tables*, ou rodas de conversa, em que a proposta era que os alunos se dividissem em duplas e trouxessem temas de livre escolha para debate em dois momentos do semestre (um no meio – *midterm* – e outro ao final do semestre). Cada dupla era responsável por conduzir uma roda de conversa de 15 a 20 minutos sobre o tema escolhido. Dentre as sugestões de tema que fiz aos alunos, expliquei que poderiam ser sobre algum aspecto da língua inglesa estudado ao longo das aulas ou um tema controverso que propiciasse debates, como por exemplo a educação sexual nas escolas, a legalização do aborto, as políticas públicas no Brasil, entre outros. O único requisito era o de que a dupla trouxesse uma reflexão sobre a pertinência daquele tema para a área da educação em geral ou o ensino de LI especificamente.

As rodas de conversa eram organizadas da seguinte forma: após breve apresentação sobre o tema escolhido, a dupla abria espaço para uma discussão com os demais colegas. A discussão também tinha caráter abrangente: poderia girar em torno do tema apresentado pela dupla, ou sobre transposição didática daquele tema para a sala de aula, da relevância do tema para o Brasil atualmente etc. De modo a fomentar o debate, cada dupla que apresentava ficava encarregada de elaborar perguntas a serem feitas aos colegas. Não era necessário entregar nada escrito, e tampouco havia necessidade de utilizar apresentações de slides. No entanto, se o grupo assim preferisse, poderia trazer seus computadores para projetar vídeos, imagens, ou informações e poderia fazer uso do quadro. Devido ao número de alunos que cursava a disciplina, eram necessários dois encontros para que todas as duplas apresentassem. As datas e ordem de apresentação de cada dupla eram determinadas na semana que antecedia a realização das *round tables* e eram escolhidas em sala pelas duplas ou sorteadas, de acordo com a preferência da maioria.

Os alunos eram avaliados nesse instrumento segundo três critérios: apresentação do tema, condução da discussão e uso da língua. No primeiro, o intuito era analisar a apresentação quanto à clareza e existência de informações suficientes para a parte da discussão com os demais colegas, além de avaliar se os apresentadores falavam de uma forma compreensível e se deixavam clara a relevância do tema escolhido para a área da educação. No segundo critério, o objetivo era apreciar como os alunos conduziram a discussão, ou seja, se fizeram perguntas instigantes, se interagiram com as questões e propostas dos demais colegas, se

respeitaram as opiniões divergentes e abriram espaço para que todos falassem. Por último, o terceiro critério visava avaliar especificamente a parte de língua. Nesse item, observei se os alunos cometiam deslizos à norma padrão de língua inglesa em aspectos gramaticais, de pronúncia ou vocabulário de forma a prejudicar o entendimento da apresentação. Dos três critérios citados, o que mais valia pontos era o segundo, relativo à condução da discussão. O quadro apresentado no cronograma compartilhado com os alunos com a descrição acima era o seguinte:

QUADRO 9 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS *ROUND TABLES*

1) Theme presentation - Is it clear what topic was chosen? Was there enough information for the discussion part? - Did the presenters convince the audience about the topic's relevance in education? - Did the presenters speak in a clear, loud and intelligible way?	Point: 0,5
2) Leading of the discussion - Did the presenters make interesting questions? Did they interact with the other students' propositions? - Did the presenters let the other students speak? Or did they use most of the time only to introduce the topic? - Did the presenters respect different opinions?	Point: 1,0
3) Language use - Were there any pronunciation, grammar, or vocabulary mistakes?	Point: 0,5
Criteria 1, 2 and 3 =	TOTAL: 2,0

FONTE: a autora

Esse instrumento foi pensado considerando que esta disciplina era um dos poucos espaços em que havia indicação explícita sobre a preocupação com o desenvolvimento de habilidades orais dos alunos. Diante disso, a melhor forma para avaliar o desenvolvimento dos alunos em relação a essa habilidade, na minha visão, seria por meio da promoção de debates, apresentações e discussões em que os alunos tivessem que se expressar oralmente.

Nessa mesma toada, pensei no segundo instrumento de avaliação da disciplina, que não ocorria só duas vezes no semestre, mas sim, de forma esporádica e distribuída durante as aulas: as *Class Discussions* (Discussões em sala). Estas consistiam em discussões feitas ao final de algumas aulas, após a conclusão da unidade prevista para aquele dia. Elas duravam de 10 a 15 minutos e estavam relacionadas a aspectos da língua inglesa vistos em sala e sua transposição para o

contexto de ensino de língua inglesa na escola pública. Eu trazia tema(s) presentes nos files e os alunos tinham por volta de 5 minutos para a discussão em pares. Ao final desse tempo, uma dupla era sorteada de forma aleatória usando uma ferramenta online (*Random Name Picker*) e esta então era responsável por compartilhar com o resto da classe aquilo que foi discutido na dupla. Os demais colegas eram convidados a concordar/discordar das ideias expostas e adicionar quaisquer comentários/sugestões que julgassem pertinentes. Nesta atividade, todos os alunos eram avaliados, independentemente de terem sido a dupla sorteada ou não. Os dois critérios de avaliação existentes eram: presença durante as discussões (0,1 ponto) e grau de envolvimento nas mesmas (0,1 ponto), sendo que havia 3 níveis de participação: *OK*, *Good* e *Excellent* (conforme quadro 10 abaixo). Ao final do semestre, as notas de cada uma das 5 *class discussions* foram somadas para compor a nota final deste critério, totalizando 2 pontos (2,0).

QUADRO 10 – NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO NAS *CLASS DISCUSSIONS*

NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO	NOTA
0: Aluno(a) não compareceu à aula	0
OK: Aluno(a) estava presente, mas não interagiu com o grupo	0,10
GOOD: Aluno(a) foi capaz de apresentar um pouco do seu ponto de vista	0,15
EXCELLENT: Aluno(a) foi capaz de se engajar na discussão efetivamente, apresentando argumentos, exemplos e diferentes perspectivas.	0,20

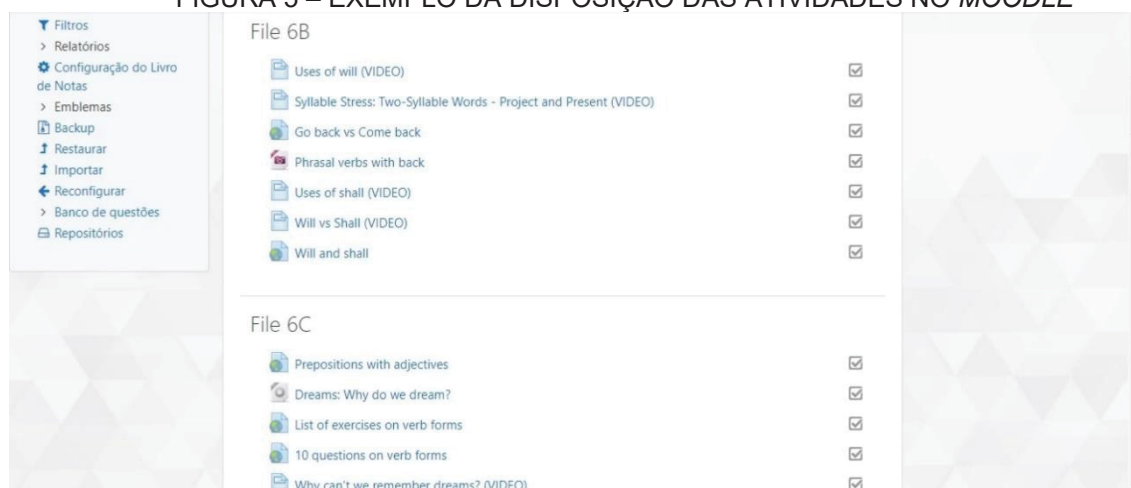
FONTE: a autora

Por fim, o último instrumento de avaliação da aprendizagem era o *Written Test*. Inicialmente não havia previsto uma prova escrita para essa disciplina, uma vez que o intuito era avaliar principalmente a habilidade oral, em contraposição com as disciplinas que eram focadas na habilidade escrita. No entanto, a IES estipulava em uma de suas resoluções a necessidade de haver um registro escrito das avaliações feitas nas disciplinas. Por conta desse aspecto burocrático, adicionei a prova escrita como um terceiro instrumento de avaliação, com valor de 3 pontos (3,0). Essa prova era composta por questões objetivas e dissertativas relacionadas ao conteúdo estudado nos files. Havia questões de gramática, vocabulário, pronúncia, compreensão e interpretação de textos e compreensão oral (*listening*).

Como forma de estimular o estudo dos conteúdos abordados na disciplina para além do tempo dedicado em sala de aula presencial, elaborei uma sala na plataforma *Moodle* com atividades extras que poderiam ser feitas pelos alunos como forma de aprofundar o conhecimento dos temas extrapolando os limites do LD. O

conteúdo foi dividido na plataforma de acordo com a sequência de temas presente no livro trabalhado em sala. Sendo assim, os alunos tiveram acesso a uma sala virtual em que havia atividades de diferentes naturezas (vídeos, textos, atividades interativas) divididas de acordo com as unidades (files) do livro. Essa iniciativa vai ao encontro da ideia de aprendizagem ubíqua proposta nas sete *affordances* do *e-learning* de Cope e Kalantzis (2009). Esta ideia discute o fato de que o aprendizado hoje está em toda parte, e não só durante o momento da sala de aula. Dessa forma, criar espaços para que os alunos possam aprender em qualquer lugar e a qualquer momento é uma das preocupações da pedagogia dos multiletramentos do GNL.

FIGURA 5 – EXEMPLO DA DISPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES NO MOODLE



FONTE: Captura de tela da página da web feita pela autora.

As atividades do *Moodle* não eram obrigatórias uma vez que não valiam nota e, por conta disso, poucos alunos da disciplina acessavam a plataforma. No entanto, durante a entrevista semiestruturada (que será melhor descrita adiante), uma aluna mencionou que o fácil acesso de atividades extra sem vinculação ao livro a ajudava bastante a entender os conteúdos de gramática, vocabulário e pronúncia trabalhados em sala de aula.

Além do *Moodle*, um recurso utilizado em quase todas as aulas era o *iTools*. O software permitia projetar o livro utilizado em sala na tela para os alunos e, assim, destacar aspectos importantes com recursos como zoom, o que facilitava e dinamizava a condução das aulas por mim. Esse software era usado tanto no computador disponível na sala quanto no meu computador pessoal.

Voltando ao nível macro, relativo ao curso de Letras – Inglês em si, vale descrever brevemente os professores que contribuíram com respostas ao

questionário no momento pré-intervenção. O corpo docente da IES era composto, no momento da implementação do curso, por trinta docentes efetivos: quinze Doutores, treze Mestres - desses, cinco em doutoramento -, e duas especialistas. Contava, também, com quatro substitutos. Esses docentes possuíam diferentes experiências de sala de aula bem como tempo de serviço na IES em questão. Como será possível observar nas respostas dadas por eles, embora muitos não se sentissem seguros a falar sobre o tema dos multiletramentos, a maioria se mostrou interessada em aprender do que se tratava e especificamente em como utilizar ferramentas tecnológicas de modo a diversificar suas práticas de sala de aula.

Em relação a como eu me senti durante esse período como professora temporária, posso dizer que minha breve experiência na IES foi muito positiva. Mantive um bom relacionamento com meus colegas de departamento, com os alunos e servidores técnicos durante os dois anos em que meu contrato vigorou. Ressalto também a colaboração, tanto dos docentes, quanto dos discentes da disciplina em aceitarem participar da investigação e contribuírem com a geração de material empírico, além do próprio interesse na temática dos multiletramentos em si.

Após a descrição do *locus*, descrevo as características da pesquisa.

4.2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Em primeiro lugar, esta pesquisa se inscreve no escopo da LA e possui natureza qualitativa interpretativista. Segundo Divan e Oliveira (2008, p. 188-189), “o paradigma qualitativo entende a realidade social através de uma posição idealista que pressupõe uma visão evolutiva e negociada da ordem social.” Desse modo, esse tipo de pesquisa não está focado em uma verificação estanque da “realidade”, mas sim, busca interpretar de forma dinâmica a(s) realidade(s) experienciada(s) pela pesquisadora. Assim sendo, as perspectivas subjacentes às visões compartilhadas no material empírico gerado ao longo da investigação são analisadas por mim de forma a traçar paralelos com a teoria apresentada nos capítulos iniciais. Cohen e Crabtree (2006) destacam que pesquisas de natureza interpretativista se debruçam sobre os dados que são gerados no processo investigativo valendo-se de estudos de diferentes áreas do conhecimento, como a Sociologia, Antropologia, História, Filosofia, entre outras. Entendendo a LA como área interdisciplinar (MOITA LOPES, 2009), que concebe os sujeitos como tomados pela bagagem intelectual, cultural e

identitária que acumulam no decorrer de suas trajetórias de vida, esta pesquisa não se limita a seguir uma determinada linha teórica, nem em aplicar conceitos dela advindos, mas busca estabelecer relações de afinidade teórica tal qual na metáfora do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2009). Essa metáfora nos convida a nos desfazermos de uma ideia de linearidade, ao passo que não há uma estrutura fundante primeira do saber da qual descendem todos os outros saberes, mas se caracteriza como uma confluência de saberes que partem de várias direções. Aliando as metáforas musicais desenvolvidas ao longo desse trabalho com a ideia de rizoma, empresto os dizeres de Deleuze e Guattari (2009, p. 8), que vão afirmar que a música pode ser também considerada um rizoma:

A música nunca deixou de fazer passar suas linhas de fuga, como outras tantas "multiplicidades de transformação", mesmo revertendo seus próprios códigos, os que a estruturam ou a arborificam; por isto a forma musical, até em suas rupturas e proliferações, é comparável à erva daninha, um rizoma.

Em relação às escolhas de percurso, faz-se necessário descrever a história que embasou cada mudança na minha trajetória enquanto estudante de doutorado e que me levaram a entrar em contato com a autoetnografia e a escolhê-la como a roupagem da pesquisa. Vamos a essa história então.

Inicialmente, acreditava que minha pesquisa teria um caráter de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), uma vez que identifiquei uma situação que poderia ser investigada e que, através dessa investigação, poderia apontar caminhos para mudança e ressignificação dos conceitos estudados, ampliando as noções dos conceitos de multiletramentos e sua relação com a formação inicial, com vistas a transformar a prática pedagógica naquele espaço, conforme apregoa o método da pesquisa-ação. No entanto, diante do material empírico gerado e das reflexões sobre os caminhos que a pesquisa tomou, percebi que a autoetnografia (CALATRONE PAIVA, 2018; MULIK, 2021, entre outros) ressoava melhor com a partitura criada, fruto de uma ideia inicial que se desenvolveu de forma sensível ao improviso. Meio como um jazz²⁴, talvez.

²⁴ Jazz é um estilo musical norte-americano com raízes no blues que combina ritmos sincopados, harmonia polifônica e com forte caráter de improvisação e imprevisibilidade, com distorções de altura e timbre.

Sobre essa constatação, um dos meus dilemas internos foi o de deslegitimar minha experiência enquanto pesquisadora, sobretudo no início da análise dos dados e escrita da tese. Isso se deu porque não segui uma rota previamente estipulada, o que ia de encontro ao meu pensamento cartesiano de início do doutorado, em que eu achava que só assim estaria fazendo pesquisa. Ter sido deixada levar pelas notas que eu mesma ia produzindo e, ao final, criar essa composição baseada nas potencialidades do improviso foi um grande movimento de aceitação e ressignificação do fazer científico. Ao fim e ao cabo, acredito que toda pesquisa (ao menos na área das ciências humanas) tem esse caráter fluido e improvisacional. No entanto, as amarras das noções prévias sobre o que é fazer pesquisa e como uma pesquisa “de qualidade” deveria ser me provocaram sofrimento e angústia. Todavia, entrar em contato com outros pesquisadores, tanto através de textos quanto em grupos de pesquisa e na qualificação, bem como as leituras no campo da decolonialidade, me libertaram dessas amarras e me fizeram perceber como academicamente válido e legítimo o processo que eu havia desempenhado.

Em termos cronológicos, a decisão de utilizar a autoetnografia como procedimento analítico se deu após a banca de qualificação. Isso se deve em relação a múltiplos fatores. Um deles foi em virtude de que a minha concepção sobre fazer pesquisa se alterou radicalmente ao longo dos estudos do doutorado, e posso dizer que, quando gerei o material empírico, ela estava alinhada a preceitos da pesquisa dita tradicional. No entanto, após entrar em contato com pesquisas decoloniais (MIGNOLO, 2011; QUIJANO, 2000; TODD, 2009, entre outros), ficou evidente que o material gerado não era suficiente para perceber, demonstrar ou provar um possível impacto dos multiletramentos na aprendizagem dos alunos, o que constituía minha ideia inicial.

Essa ideia inicial era uma espécie de estudo experimental, em que eu buscava entender se havia alguma correlação entre a adoção de uma perspectiva baseada na pedagogia dos multiletramentos em minhas aulas de LI e possíveis benefícios advindos da adoção desta perspectiva para os meus alunos, graduandos de Letras - Inglês. Tais benefícios poderiam incluir, por exemplo, um aprendizado mais efetivo da língua ou um aumento do investimento dos estudantes, tanto no que se refere à própria proficiência em LI quanto à docência de língua em si, posto que se tratava de licenciandos. Como não sabia ao certo quais destes benefícios poderiam ser atingidos pelos alunos através da implementação de aulas baseadas na pedagogia dos

multiletramentos, tanto o questionário quanto as entrevistas procuraram indagar os participantes sobre quaisquer desses benefícios, além de deixar espaço para que outros possíveis benefícios, não aventados nas perguntas, surgissem por meio das falas e respostas dos participantes.

No entanto, dilemas de ordem metodológica, epistemológica e ontológica relativos à minha pesquisa me incomodaram, uma vez que iniciei leituras sobre decolonialidade tanto nas disciplinas do doutorado quanto em outros espaços, como grupos de estudos e de pesquisa, e variadas reflexões me levaram a questionar os passos dados na construção do projeto de pesquisa e nas ações tomadas por mim enquanto pesquisadora durante as fases da pesquisa.

Em primeiro lugar, constatei que as percepções dos participantes reproduzidas por meio dos questionários e entrevistas não constituíam evidências suficientes de um possível benefício que a metodologia adotada teria em relação à proficiência em LI ou à investimento para aprender a língua ou para se tornar docente desta língua. As percepções são o que são - verbalizações contingentes acerca de experiências e sentimentos subjetivos - e, portanto, incapazes de constituírem “provas concretas” que eu inicialmente buscava acerca da eficácia da minha proposta pedagógica. Percepções podem sim sugerir tomada de consciência acerca de determinados temas, ou sugerir uma reflexão por parte de um participante em torno de alguma problemática. Porém, como é possível determinar o desenvolvimento de um estudante relativo a uma experiência pedagógica isolada quando ele entra em contato com diversas disciplinas ao mesmo tempo em que participa daquela que ministrou? Seu desenvolvimento (impossível de ser medido em termos numéricos, a despeito do sistema assim o exigir que seja feito), pode ter tido influência de inúmeras atitudes externas que não guardam relação nenhuma ao evento guiado por mim naquela disciplina, naquelas duas aulas. Mesmo que eu aplicasse pré e pós testes buscando averiguar se houve desenvolvimento linguístico, qual a probabilidade destes testes reproduzirem fielmente um possível desenvolvimento linguístico em relação às habilidades dos alunos enquanto falantes de LI? O mesmo raciocínio se aplica ao investimento (DARVIN; NORTON, 2015) em relação à língua ou à própria carreira docente. Darwin e Norton (2015, p. 37) afirmam que a noção de investimento, para além do conceito de motivação, busca focar na “relação sócio historicamente construída entre a identidade de estudante de línguas e o comprometimento na

aprendizagem”²⁵. Não me parece que esse investimento seja algo constante, nem que aconteça em linha reta, então por mais que após as duas aulas ministradas os alunos aparentassem estar mais investidos na aprendizagem em comparação com as demais aulas do semestre, esse investimento poderia ter relação apenas com dois grupos de fatores: 1) adoção de práticas *diferentes* daquelas que vinham sendo adotadas costumeiramente na disciplina; ou 2) quaisquer outros fatores pessoais ou acadêmicos vivenciados de forma única por cada um daqueles estudantes. Tendo em vista esse cenário, me parecia que todas as minhas escolhas enquanto pesquisadora haviam sido escolhas equivocadas ou baseadas em falsas premissas, o que me desmotivou grandemente para a escrita da tese considerando o seu desenho original.

Desse modo, o que me pareceu muito mais adequado em relação à essa experiência seria analisar o meu próprio desenvolvimento enquanto formadora de professores de inglês interessada nas teorias de multiletramentos e, a partir do grupo que participou dos momentos de geração de material empírico que constituíram o campo da minha pesquisa, traçar minhas conclusões acerca da experiência de ensinar LI em um curso de formação de professores a partir de um embasamento teórico-metodológico nas premissas da pedagogia dos multiletramentos do GNL. Dessa forma, o que melhor poderia ser considerado no material empírico gerado era a análise dos meus próprios movimentos enquanto docente formadora em formação.

Tendo em vista essa mudança de perspectiva, a autoetnografia me pareceu mais adequada como procedimento analítico, uma vez que parto da minha leitura enquanto pesquisadora e formadora de professores dos diversos sentidos que eu atribuí à experiência vivida. Em seguida, discuto algumas das razões para tal conclusão.

Em sua tese de doutorado, Calatrone Paiva (2018) descreve vários aspectos de uma autoetnografia. O autor traça as origens da pesquisa autoetnográfica desde os estudos de André (1995), em que esta cita a crise do paradigma de representação na pesquisa qualitativa. Tal crise tem a ver com a distinção entre pesquisador e objeto pesquisado, elementos que não se misturam na pesquisa tradicional em ciências naturais, sendo inclusive uma premissa dos estudos desenvolvidos nesse campo (o que é discutível, mesmo para o paradigma positivista, uma vez que a própria escolha

²⁵ Original: “socially and historically constructed relationship between language learner identity and learning commitment.”

do tema a ser pesquisado já denota uma escolha subjetiva que inevitavelmente atrela o pesquisador ao objeto pesquisado). No entanto, pelas próprias características da pesquisa em ciências humanas, a adoção de uma suposta distinção entre pesquisador e objeto pesquisado, importada das ciências naturais, passou a não fazer mais sentido, e então os holofotes se direcionam, portanto, para pesquisas em que o próprio pesquisador passou a ser visto como o objeto da pesquisa (ELLIS, 2004), abrindo o campo para o desenvolvimento cada vez mais numeroso de pesquisas com cunho autoetnográfico.

Quanto ao estilo, Calatrone Paiva (2018) destaca que a pesquisa autoetnográfica apresenta qualidades literárias, com ênfase em experiências emocionais. Como já relatei anteriormente na introdução, um turbilhão de emoções me acompanhou desde o ingresso no doutorado até o processo de início, revisão e finalização da escrita da tese. Além disso, o exercício de *think otherwise* me fez considerar a urgência em subverter o paradigma positivista da pesquisa tradicional. Isso se deve à minha constatação de que o modo cartesiano e positivista de pensamento leva a respostas incompletas (e por vezes ilusórias) sobre determinados contextos de investigação, uma vez que via de regra se usam lentes próprias para entender o universo particular do outro, assumindo que esse entendimento seja, de fato, o entendimento do outro. Essa constatação surgiu a partir da análise sobretudo de minha própria trajetória enquanto pesquisadora, em que minha compreensão inicial estava inscrita num paradigma tradicional de pesquisa. Após entrar em contato com as teorias pós-estruturalistas, pós-coloniais, decoloniais e as epistemologias do sul, percebi que minhas possibilidades de entender e de ser se ampliavam a partir da leitura crítica de modos tradicionais de se fazer pesquisa e que meu desenvolvimento acadêmico seria mais abrangente, mais aprofundado e até mais honesto a partir do reconhecimento das ausências e incongruências que pensamentos lineares nos levam a experimentar.

Portanto, esse caráter mais livre e quiçá mais aberto à descrição dos aspectos improvisacionais e emotivos subjacentes ao processo de fazer pesquisa a nível de doutorado encontraram aconchego de forma mais natural em uma autoetnografia do que em qualquer outro tipo de procedimento analítico. Com ela, a *hubris do ponto zero* que Castro-Gómez liga à colonialidade de nossas práticas científicas (CASTRO-GÓMEZ, 2007) fica tensionada a um extremo que pode levar à ruptura da corda que amarra o fazer científico nas ciências humanas: pelo menos a minha corda se rompeu.

O autor faz uma analogia ao conceito teológico de *hubris*, visto como o pecado do descomedimento ou arrogância. O conhecimento científico tradicional, segundo Castro-Gómez, adota uma postura arrogante no sentido de que analisa diversos pontos de vista a partir do que se pretende como sendo um ponto zero. Esse ponto zero é atingido quando há a adoção de distanciamento entre sujeito pesquisador e o objeto pesquisado, e, quanto maior for esse distanciamento, maior é a objetividade da pesquisa, garantindo a sua suposta neutralidade. No entanto, o ponto zero é apenas mais um ponto de vista, no caso, o ponto de vista do sujeito que pesquisa. Nesse sentido, para decolonizar a pesquisa universitária, é necessário criticar a *hubris* do ponto zero. Nas palavras do autor:

Descer do ponto zero implica, então, reconhecer que o observador é parte integrante do que observa e que não é possível nenhum experimento social em que possamos atuar como simples experimentadores. Qualquer observação já nos envolve como parte do experimento²⁶ (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 89).

O reconhecimento da minha postura “húbrica” em relação ao fazer pesquisa, portanto, abriu caminhos para que eu identificasse na autoetnografia uma prática acadêmica mais condizente com a minha trajetória enquanto pesquisadora. Além disso, a análise do material empírico me levou a pensar em como a ocorrência de situações do acaso em sala de aula poderiam ter efeitos pedagógicos muito mais poderosos do que a adoção de planejamentos prévios que não eram submetidos a uma recondução por meio de momentos de reflexividade. Essa conexão com momentos improvisados me levou ao conceito de *critical moments*, que será desenvolvido no capítulo 4. A análise do material empírico nessa autoetnografia, portanto, foi feita a partir da identificação de *critical moments* (PENNYCOOK, 2004; 2012) em torno das dimensões da pedagogia dos multiletramentos, ou seja, *critical moments* nos quais apareceram questões relacionadas ao conceito de multiletramentos enquanto prática e teoria, dentro do universo construído pelas inspirações que obtive com os textos dos alunos e meus colegas docentes nos questionários e entrevistas, bem como ao analisar minha própria concepção sobre

²⁶ Tradução da autora. Original: “Descender del punto cero implica, entonces, reconocer que el observador es parte integral de aquello que observa y que no es posible ningún experimento social en el cual podamos actuar como simples experimentadores. Cualquier observación nos involucra ya como parte del experimento.”

multiletramentos, a partir dos diários de campo redigidos após ter ministrado cada uma das duas aulas. Esses *critical moments* identificados buscam responder às perguntas de pesquisa elencadas no quadro 3 apresentado anteriormente.

No próximo item descrevo as etapas cronológicas da pesquisa e o que cada uma engendrou de modo a buscar atingir os objetivos específicos e geral da pesquisa.

4.3 ETAPAS DA PESQUISA

Antes de iniciar a investigação, a pesquisa foi catalogada na plataforma Brasil e passou pelo comitê de ética responsável, sendo aprovada em última instância em outubro de 2019. Ao final dessa etapa, dei início à geração de material empírico. No intuito de atender e seguir os preceitos da ética em pesquisa, além da inserção e aprovação do projeto na Plataforma Brasil, também enviei a transcrição das entrevistas para os alunos entrevistados, de modo a revisarem algum trecho que gostariam de suprimir ou que não condizia com o que eles pensavam/lembravam em ter dito. Os participantes não apontaram inserções ou comentários que justificassem a modificação das transcrições.

Sendo assim, a ordem cronológica das etapas se deu da seguinte forma:

- a) Elaboração e aplicação de questionários online respondidos pelos discentes e corpo docente do curso de Letras – Inglês da IES coparticipante.
- b) Planejamento, elaboração e implementação de atividades (distribuídas em duas aulas) pautadas na pedagogia dos multiletramentos do GNL, e desenvolvidas com licenciandos de Letras - Inglês.
- c) Escrita de diários reflexivos acerca das duas aulas ministradas.
- d) Entrevista semiestruturada em trios com os discentes após as aulas ministradas.

Considerando estas etapas, o material empírico se dividiu em três conjuntos: 1) questionários para os docentes e discentes do curso, especificamente os alunos da disciplina de Língua Inglesa ministrada por mim no segundo semestre de 2019; 2) diários reflexivos escritos por mim após o término das duas aulas e em que busquei articular elementos da pedagogia dos multiletramentos ao ensino de conteúdos lexicais e gramaticais propostos pelo LD adotado na disciplina; e, por fim, 3) as transcrições das entrevistas feitas com os alunos após as aulas mencionadas.

No primeiro conjunto, elaborei questionários para os docentes do curso de Letras - Inglês da universidade em que atuava como professora colaboradora. Os discentes que frequentavam a disciplina de Língua Inglesa – Intermediário 1 também foram convidados a responder um questionário semelhante. O objetivo desses questionários era o de colher impressões desses dois grupos de participantes acerca de conceitos relativos à pedagogia dos multiletramentos e de sua familiaridade com tais temas, além de fornecer sugestões a serem incorporadas na intervenção que ocorreu em duas aulas que aconteceram na metade final do semestre. Portanto, dois questionários online foram elaborados através da ferramenta de formulários do Google, como veremos em mais detalhes na seção 3.3.1.

Após os participantes terem respondido aos questionários, duas aulas foram elaboradas e implementadas na turma de Letras – Inglês descrita em que as atividades objetivaram promover a reflexão em torno da questão dos multiletramentos por parte dos alunos. Em seguida, os alunos foram convidados a compartilhar sua impressão do questionário e das duas aulas em particular por meio de entrevistas. Isso se deu porque o questionário, que foi feito por meio de um formulário do Google, não era capaz de apresentar de forma abrangente as visões dos alunos acerca das aulas ministradas. As entrevistas, então, foram utilizadas de modo a abrir espaço para que os alunos compartilhassem percepções outras que não aquelas previstas nas respostas limitadas aos questionamentos existentes no formulário online.

Passo, na sequência, à descrição da elaboração e aplicação dos questionários online.

4.3.1 Elaboração e aplicação dos questionários

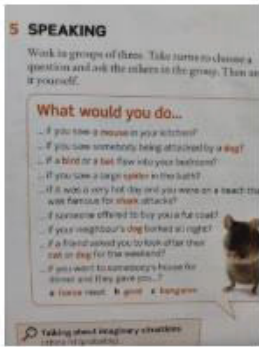
Inicialmente, os participantes responderam a um questionário via Formulários do Google contendo 9 perguntas. O apêndice 2 apresenta as imagens capturadas da tela do computador com todas as perguntas dos questionários tanto dos discentes quanto dos docentes. Aqui, busco descrever como essas perguntas foram elaboradas de modo a me ajudar a responder as perguntas de pesquisa e também na preparação das aulas da intervenção. Como veremos mais adiante, na análise, nesse instrumento não há uma grande quantidade de identificação de *critical moments*, pela própria característica desse conjunto de material empírico, em que não há muito espaço para reflexão.

FIGURA 6 – PRIMEIRA PERGUNTA DO QUESTIONÁRIOS DOS DISCENTES

Qual(is) recurso(s) didático(s) você considera mais importantes pra ensinar e aprender Inglês? *



☐ Imagens



☐ Exercícios de produção oral (conversação)





FONTE: A autora.

As 4 primeiras perguntas dos questionários foram as mesmas para os docentes e discentes. A partir daí os questionários se diferenciaram. Na sequência, tento descrever as razões pelas quais cada uma das perguntas foi inserida nos questionários.

Na pergunta 1, *Qual(is) recurso(s) didático(s) você considera mais importantes pra ensinar e aprender Inglês?*, os respondentes poderiam selecionar uma ou mais opções dentre as disponíveis (imagens, exercícios de produção oral, vídeos, exercícios de leitura, áudio, exercícios de gramática, linguagem corporal, exercícios de compreensão oral, aplicativos, exercícios de escrita, ou outros). Havia a intenção de, sem utilizar explicitamente o termo multiletramentos, verificar qual ou quais materialidades de texto eram consideradas pelos alunos e professores como

sendo determinantes no ensino-aprendizagem da língua inglesa. A escolha por deixar de fora o termo “multiletramentos” se deu com o intuito de não influenciar as respostas dos participantes. Dessa forma, os diferentes modos semióticos foram chamados aqui de recursos didáticos. No formulário respondido pelos participantes, como se pode ver na imagem acima, cada uma das opções de recursos a serem votados foi representada por um título seguido de uma imagem (exemplo: Exercício de produção oral – foto de uma atividade de *Speaking* do LD utilizado pelos alunos). A intenção de combinar palavra e imagem se deu de modo a esclarecer o que cada opção significava, sobretudo as opções de “exercícios.” Como o LD era um recurso obrigatório nessa disciplina, julguei interessante dividir o livro de acordo com os diferentes tipos de exercícios que ele continha: de compreensão e produção escrita, gramática, compreensão e produção oral e vocabulário. Também considero que, uma vez que o formulário possuía a possibilidade de incluir elementos da multimodalidade no mesmo, seria incoerente não utilizar esses recursos em uma pesquisa que buscava analisar os multiletramentos como tema central.

Na pergunta 2, *Dos recursos acima, quais você encontra/utiliza em suas aulas hoje?*, o objetivo foi verificar em que medida as diferentes multimodalidades estavam presentes nas práticas docentes segundo a percepção discente e docente. As opções presentes nessa pergunta eram as mesmas da pergunta 1, com a exceção de que dessa vez não havia mais as imagens, apenas os títulos das opções.

A pergunta 3, *Em sua experiência como aluno(a)/docente, você experimenta ou experimentou dificuldades no uso dos recursos acima? (de caráter pessoal, infraestrutura, acessibilidade, entre outros)*, procurou investigar possíveis dificuldades encontradas pelos discentes e docentes no manejo de quaisquer recursos didáticos mencionados na pergunta anterior. Na pergunta 4, os respondentes foram solicitados a explicar a resposta à pergunta 3. A partir da pergunta 5, os questionários se diferenciam e então é necessário descrever cada um deles em separado. Início descrevendo as perguntas presentes no questionário dos discentes e, na sequência, abordo as perguntas dos questionários dos docentes.

Na pergunta 5, *Você teve (ou tem) contato com multiletramentos no curso de Letras?*, a ideia era verificar em que medida os alunos identificavam a presença do tema (seja de forma teórica ou prática) nas disciplinas que haviam cursado até então. Do mesmo modo que na pergunta 3, esta pergunta foi seguida de um espaço (pergunta 6) para que os participantes justificassem suas respostas.

A pergunta 7 foi a seguinte: *Se você teve contato com multiletramentos durante o curso de Letras, foi (está sendo) produtiva a forma com que eles apareceram (aparecem) nas aulas? Explique. Em caso negativo, escreva "não" e vá para a próxima pergunta.* Ela objetivou identificar se os estudantes julgavam pertinentes as iniciativas presentes no curso que tentavam abordar a teoria de multiletramentos ou mesmo práticas em sala de aula que tentavam contemplar elementos presentes na teoria.

Pensando na quantidade de vezes em que a temática dos multiletramentos apareceu para os discentes durante o curso, surgiu a necessidade de elaborar a pergunta 8: *Você acha que deveria haver (mais) momentos de prática de multiletramentos em seu curso? Por quê?*

Por fim, a pergunta 9 foi: *Em caso afirmativo, dê exemplo(s) do tipo de práticas de multiletramentos que você gostaria de vivenciar. Em caso negativo, cite quais práticas você não gosta.* Ela procurou identificar o que os alunos entendiam como práticas de multiletramentos ao serem solicitados a exemplificar as práticas de sua preferência ou, da mesma forma, práticas que, por algum motivo, eles não julgavam pertinentes ou motivadoras/passíveis de investimento.

Na sequência, passo à descrição do questionário dos docentes.

A pergunta 5 para os professores foi a seguinte: *Você considera que o curso de Letras em que atua apresenta preocupações relacionadas aos multiletramentos?* Houve a tentativa, aqui, de identificar se, nas concepções dos docentes, existia uma preocupação com os multiletramentos não só em disciplinas localizadas no curso, mas de uma forma generalizada, perpassando até mesmo pelas concepções de língua adotadas pelos docentes.

Na sequência, a pergunta 6 *Você acha produtiva a forma com que a teoria e a prática dos multiletramentos aparece nas atividades do curso?* Interroga se, para aqueles que disseram existir uma preocupação com os multiletramentos, qual a pertinência das iniciativas existentes para a formação dos futuros professores. A pergunta 7 que vem na sequência solicitava justificativa daquilo que foi respondido na pergunta 6.

O item 8 *Você acha que deveria haver (mais) práticas de multiletramentos no curso? Por quê?* foi respondido pelos docentes que haviam assinalado NÃO na pergunta 5 de modo a verificar se eles achavam produtiva uma futura inserção do tema no curso. Para aqueles que responderam afirmativamente, este item retoma a

indagação direcionando-se agora para que os docentes avaliassem em termos quantitativos as práticas vinculadas aos multiletramentos.

Finalmente, a pergunta 9 retoma a pergunta anterior, pedindo que os docentes elenquem exemplos de práticas de multiletramentos: *Em caso afirmativo, dê exemplo(s) do tipo de práticas de multiletramentos que você gostaria que aparecessem.*

As respostas dadas pelos participantes no formulário, inclusive com os gráficos gerados automaticamente pela plataforma estão descritas na íntegra em apêndice (apêndice 2). Abaixo, segue uma imagem com um exemplo de resposta dada por um docente:

FIGURA 7 – EXEMPLO DE RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES

Você acha que deveria haver (mais) práticas de multiletramentos no curso? Por quê? *

Sim! Gosto das microdinâmicas propostas por Cope & Kalantzis (1. experimental, 2. conceituar, 3. analisar e 4. aplicar) e acredito que se as atividades do curso contemplassem esse processo elas contribuiriam muito para a construção de conhecimento dos alunos.

Em caso afirmativo, dê exemplo(s) do tipo de práticas de multiletramentos que você gostaria que aparecessem.

Pensando no tema "o uso de vídeos em sala de aula" numa abordagem simples os alunos poderiam fazer: 1. brainstorming (para ativar conhecimento prévio) e em seguida pesquisa (para buscar conhecimento novo); 2. relacionariam o conhecimento prévio com o novo categorizando os dois conteúdos por similaridades e/ou diferenças; 3. analisariam criticamente as possibilidades de aplicação das orientações no seu ambiente / sua escola / turma; e 4. aplicariam o conteúdo elaborado numa situação real.

Muito obrigada pela participação! :)

Submitted 11/9/19, 12:27 AM

FONTE: A autora.

Esse, portanto, constituiu o primeiro instrumento de geração de material empírico da pesquisa. Após a leitura das respostas dadas tanto pelos alunos quanto pelos professores nesse questionário, foi possível repensar as atividades que havia planejado para a intervenção, de modo a contemplar reflexões e sugestões que não haviam sido incluídas previamente.

Após ler as considerações dos alunos e dos docentes compartilhadas nos questionários, alguns aspectos me chamaram a atenção. O primeiro deles se refere

ao fato de que o termo “multiletramentos”, tanto o conceito quanto a experiência do que isso viria a ser, não era algo com o qual aquele grupo de alunos estava familiarizado. Os docentes demonstraram ter um maior conhecimento da temática, mas ainda assim também relataram desconforto ao falar sobre isso dado que acreditavam não possuir conhecimento suficiente. Diante dessa aparente falta de familiaridade com práticas e reflexões acerca do tema, decidi que as aulas deveriam englobar atividades necessariamente multimodais e que isso ficasse explícito aos alunos.

Um segundo aspecto que chamou a atenção, tanto nas respostas dos alunos quanto na dos professores, foi a associação frequente de multiletramentos à tecnologia. Devido à explosão de aparelhos tecnológicos e consequentemente o nascimento de vários “multis” (multiverso, multiprocessador, multifuncional, multissinóptico (PINHEIRO, 2014), etc...), parece haver uma tendência natural a associar as teorias de multiletramentos aos adventos proporcionados pelas tecnologias. É bem verdade que a tecnologia facilitou e muito a profusão de textos que se utilizam de múltiplos modos semióticos. No entanto, quando penso em multiletramentos, penso em uma gama de exploração da linguagem em seus diversos modos, sem deixar de lado a articulação destes diferentes modos com a cada vez mais crescente mistura de diferentes povos, etnias e culturas como efeito da globalização. Como já foi citado anteriormente, o meu interesse pessoal em pesquisar os multiletramentos começou com meu interesse em música, e na constatação óbvia de como ouvir e cantar músicas em inglês tinha me ajudado no processo de aprender o idioma e, muito além, conhecer culturas diferentes da minha própria representadas nas canções e demais gêneros com os quais eu entrava em contato pelo fato de ter muita curiosidade sobre o mundo musical como um todo. Sendo assim, logo de saída pensar em multiletramentos não se tratava apenas de (ou primordialmente sobre) tecnologia, mas sim na articulação quase que simétrica (ou democrática) de diferentes modos semióticos da linguagem em torno de promover aprendizagem, investimento e desenvolvimento linguístico e, claro, desenvolvimento humano.

Tendo em vista esse cenário, as atividades elaboradas foram divididas em dois encontros: um ocorrido no espaço da sala de aula onde os alunos tinham aulas regularmente, e outro em que utilizamos um dos laboratórios de informática da universidade.

4.3.2 Descrição das aulas e diários reflexivos

A proposta das aulas em que se deu a intervenção pedagógica era de que elas priorizassem práticas multimodais e não convencionais, ou seja, fugissem do padrão que vinha sendo adotado durante as aulas anteriores. Do início do semestre até as duas aulas em questão, eu adotei uma regularidade e modo rotineiro de conduzir as aulas, que consistia no seguinte: trabalhar as atividades do LD *English File* na ordem em que apareciam e, ao final de cada *file*, eu levava uma lista de perguntas para os alunos discutirem em pares ou trios. As perguntas tinham como objetivo atender a um dos objetivos previstos na ementa da disciplina: *atividade prática como componente curricular*, ou seja, atividades em que o foco se concentrava em pensar como aqueles conteúdos trabalhados (gramática, léxico, entre outros) poderiam ser transpostos para a sala de aula de diferentes contextos de ensino (ex.: escolas públicas e privadas, diferentes faixas etárias de aprendizes – crianças, jovens e adultos). A ideia era de que os alunos se imaginassem no papel de professores e refletissem nas suas decisões como docentes de língua inglesa em contextos variados.

A ideia de elaborar duas aulas diferentes se deu considerando alguns fatores. Em primeiro lugar, havia o interesse de pesquisa em verificar se um número relativamente pequeno de aulas poderia dar conta de discutir com os alunos aspectos teórico-metodológicos relativos à aprendizagem de inglês e à noção de língua pelos participantes. Esse movimento se iniciou já quando os participantes alunos-professores responderam ao questionário online, em que se evitou usar a palavra multiletramentos e houve a tentativa de provocá-los a pensarem sobre seu aprendizado do idioma.

Além disso, considerando as demandas práticas da disciplina, como cumprimento das atividades previstas na ementa, não havia espaço disponível para uma implementação que tomasse mais tempo.

Com relação à divisão das aulas, uma se concentrou em atividades com o uso de aparatos digitais com acesso à internet e a outra não, diferenciação feita também devido a um interesse investigativo. Notei que os debates sobre multiletramentos parecem privilegiar as TDIC como sendo o “carro-chefe” das razões pelas quais as práticas docentes devam ser revistas na contemporaneidade. No entanto, entendo que a língua é multimodal por natureza, e o papel das novas tecnologias foi apenas o

de escancarar esse aspecto nas trocas comunicativas realizadas cotidianamente, dentro e fora do ambiente escolar. Ademais, o fator determinante para que eu desenvolvesse interesse nos multiletramentos vem do fato de que, conforme visto na introdução deste trabalho, a música sempre permeou meu aprendizado de línguas, seja como aluna ou como professora, resultando em pensar em aproximações ou paralelos entre a linguagem verbal e a linguagem musical referente ao ensino-aprendizagem de idiomas. Isto posto, entendo que um trabalho multimodal com a língua seja aquele que leva em conta todos esses nuances da língua, sem privilegiar o aspecto digital como sendo um sinônimo ou fator exclusivo ao se pensar em um ensino que leve em conta as práticas multiletradas dos falantes, daí pensar na primeira aula como um espaço de práticas de multiletramentos sem a presença de recursos digitais.

As atividades procuraram trabalhar com questões que perpassam aquelas caras aos novos e multiletramentos, para, ao fim, levar os alunos a pensarem sobre a natureza multimodal da linguagem, para além de seu aspecto verbal.

Após cada uma das aulas da intervenção, registrei um diário em que descrevi não só as atividades realizadas, como também as minhas percepções relativas ao andamento das atividades planejadas, sobretudo em relação ao investimento e desenvolvimento dos alunos durante as atividades. Os diários aparecem na íntegra no apêndice 4.

4.3.3 Preparação e realização da entrevista semiestruturada

Após a intervenção, os alunos da disciplina foram entrevistados em trios no dia 9 de dezembro tomando como base o roteiro abaixo. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. A transcrição completa está como apêndice (apêndice 3).

QUADRO 11 – PERGUNTAS-GUIA DA ENTREVISTA

Entrevista semiestruturada com os discentes em trios	
1)	Vocês acham que a disciplina de Intermediário 1 foi difícil ou fácil? Por quê?
2)	Houve algo de diferente nas aulas em relação às outras disciplinas de língua inglesa que vocês tiveram anteriormente? Se sim, o que foi diferente? É possível dizer que esse diferente ajudou no aprendizado? Se sim, por que você acha que ajudou? Se não, você acha que foi pior? De que forma?
3)	Com relação às aulas dos dias 27/11, quarta retrasada, e dia 02/12, segunda-feira passada, em que finalizamos os conteúdos do livro e fizemos a revisão, vocês sentiram alguma diferença? Se sim, o que foi diferente? É possível dizer que esse diferente ajudou no

	aprendizado? Se sim, por que você acha que ajudou? Se não, você acha que foi pior? De que forma?
4)	Com relação a essas duas aulas anteriores à prova, houve alguma diferença entre uma aula e outra - entre a aula que aconteceu em sala de aula convencional e a que aconteceu no laboratório de informática? Se sim, o que foi diferente? É possível dizer que uma foi melhor que a outra? Em que sentido uma foi melhor ou pior? Se foram iguais, em que aspectos?
5)	No questionário online, a maioria dos alunos respondeu que teve ou tem dificuldades no uso de recursos didáticos como imagens, vídeos, exercícios de leitura, gramática, compreensão e produção oral, leitura e escrita em sua experiência como aluno(a). Três alunos fizeram críticas específicas ao livro de sala, English File. Vocês compartilham dessas dificuldades? Quais seriam elas?
6)	Com relação às dificuldades em utilizar os recursos, 12 professores relataram ter dificuldades com os equipamentos em sala ou com a internet. Vocês concordam que há essa dificuldade?
7)	Quando perguntados sobre a existência de multiletramentos nas aulas, a maioria associou multiletramentos a tecnologias digitais, por exemplo, computador e aplicativos de celular. Vocês concordam com essa visão de multiletramentos? Por quê?
8)	Todos os discentes que responderam disseram que gostariam de ter mais práticas de multiletramentos no curso, com exceção de um(a) participante, que afirmou que eles podem causar “improdutividade.” Vocês concordam com essa ideia? Por quê?
9)	Vocês acham que as sugestões de práticas de multiletramentos sugeridas ao final do questionário foram contempladas nas aulas, especialmente as duas que antecederam a prova? Por quê?
10)	Vocês acham que é possível ter todas as aulas de uma disciplina como as duas que antecederam a prova? Por quê?

FONTE: a autora

Em primeiro lugar, a entrevista semiestruturada foi escolhida por ter um caráter mais livre em relação a outros tipos de entrevista. No meu caso, o roteiro descrito acima foi o guia para condução da entrevista, no entanto, me mantive atenta para aproveitar outras colocações trazidas pelos participantes. A intenção era abrir um espaço para que eles compartilhassem suas visões que podiam não ter sido contempladas no questionário, além de esclarecer pontos que considerei relevantes mencionados por eles e que mereciam um melhor desenvolvimento, agora na forma de um depoimento oral.

As perguntas-guia foram elaboradas tomando como base os aspectos elencados no questionário que mais me chamaram a atenção e que tinham ligação direta com os objetivos específicos da pesquisa. A partir daí, também busquei fazer perguntas em que os alunos pudessem falar tanto da sua experiência com os multiletramentos em um sentido amplo, tanto com enfoque na disciplina de LI em si. Houve, porém, uma tentativa de não direcionar as respostas dos alunos. Por isso mesmo, as perguntas tinham um caráter amplo, e como se pode ver mais à frente, foi necessário que eu reformulasse algumas perguntas para que os alunos compreendessem de fato o que estava sendo perguntado. O fato de a entrevista ter

sido feita em trios ao invés de individualmente também se deve pela preocupação em proporcionar um espaço em que os alunos se sentissem à vontade para compartilharem suas impressões, mesmo estando cientes de que aquela conversa estava sendo gravada.

As entrevistas se relacionam com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico na medida em que buscam fazer conexões entre as dimensões dos multiletramentos (sobretudo a questão da multimodalidade) e a formação deles enquanto aprendizes de LI e especialmente enquanto professores em formação. Passo agora à descrição de cada uma das perguntas.

A pergunta 1 tinha como intuito iniciar a conversa por meio de um panorama geral dos alunos sobre a disciplina, antes de perguntar sobre aspectos mais específicos da intervenção. Na minha visão, a condução organizada por meio dos *files* facilitava o entendimento dos conteúdos e tornava a disciplina fácil, mas eu buscava saber se os alunos viam a disciplina sob a mesma ótica.

Já a pergunta 2 objetivava que os alunos comparassem a disciplina ministrada por mim em relação às outras disciplinas de LI que eles haviam cursado anteriormente. Essa pergunta foi pensada uma vez que eu tentei estabelecer instrumentos de avaliação diferentes do que costumeiramente se adotava naquela disciplina, e meu intuito era saber a opinião dos alunos acerca dessa mudança. Além disso, buscava um feedback também acerca da condução das aulas, uma vez que era do meu conhecimento que as disciplinas anteriores não necessariamente dividiam as aulas tomando os *files* como base.

É na pergunta 3 que direciono os alunos a pensarem sobre as duas aulas da intervenção. O objetivo era que eles compartilhassem suas impressões sobre as aulas que, na minha visão, foram muito mais interativas que as aulas anteriores, justamente pelo foco em atividades multimodais, saindo do padrão linear das atividades vinculadas ao LD. Também visava compreender se essa alteração era vista como boa ou ruim por parte deles.

Na pergunta 4, peço que seja feita uma comparação entre a primeira e a segunda aula da intervenção, uma vez que a primeira foi conduzida na sala de aula regular, sem auxílio de aparelhos tecnológicos conectados à internet, enquanto a segunda se deu no laboratório de informática. Embora as duas estivessem focadas em promoção de práticas multimodais, a intenção era de mostrar aos alunos (e também a mim mesma) de que era possível realizar atividades com base na

multimodalidade sem depender exclusivamente de conexão à internet ou tecnologia digital. No caso dessa primeira aula, utilizei o projetor de slides e o meu notebook pela praticidade em compartilhar imagens com os alunos, mas estas poderiam facilmente ser impressas e levadas em formato físico para a sala de aula.

Na pergunta 5 retomo o questionário respondido pelos alunos e cito algumas respostas dadas por eles, com vistas a obter maiores esclarecimentos. Os alunos haviam mencionado ter dificuldades em utilização de recursos didáticos diversos e aproveitaram para tecer críticas ao LD. Eu comungava das críticas descritas por eles, mas queria ter uma dimensão mais vasta dos aspectos mencionados por eles no questionário.

A pergunta 6 está vinculada à anterior e busca articular também às falas dos professores no questionário. Estes relataram terem dificuldades em utilizar recursos tecnológicos e que a internet algumas vezes apresentava instabilidade e dificultava o trabalho. Quando os docentes relataram ter dificuldades, julguei que eles não se sentiam letrados digitalmente o suficiente para lidar com os recursos digitais cada vez mais numerosos. O objetivo dessa pergunta então, era identificar se os alunos concordavam que os professores apresentavam dificuldades para lidar com ferramentas novas, ou se a infraestrutura da IES atrapalhava esse trabalho com a tecnologia durante as aulas.

A pergunta 7 buscava fazer os alunos refletirem sobre o que eles entendiam por multiletramentos. No questionário, notei que a maioria possuía a concepção de que os multiletramentos estavam necessariamente ligados às TDIC e, portanto, gostaria de saber se era isso mesmo que eles pensavam.

Sobre a inclusão de atividades marcadamente ligadas aos multiletramentos no curso, os alunos mencionaram no questionário que gostariam de ter mais práticas desse tipo ao longo do curso. No entanto, um respondente disse que elas poderiam ser “improdutivas.” Essa afirmação despertou a minha curiosidade e, portanto, perguntei sobre isso na questão 8.

Passando à pergunta 9, voltei ao nível macro ao indagar os alunos sobre as sugestões de atividades feitas por eles ao final do questionário. Embora poucos tenham sugerido atividades, todas as opções mencionadas foram incluídas por mim nas duas aulas da intervenção. Além disso, a pergunta se referia à disciplina como um todo. Ou seja, meu intuito era compreender se os alunos reconheciam as atividades que envolviam multiletramentos que, apesar de serem as atividades com o

enfoque temático do livro, também trabalhavam com multimodalidade e traziam reflexões sobre a diversidade cultural, contemplando, assim, as duas grandes dimensões dos multiletramentos.

Por último, na pergunta 10, indaguei aos alunos se era possível que todas as aulas de um semestre se organizassem com atividades independentes de um LD, como as que aconteceram nas duas aulas da intervenção. O objetivo era compreender se os alunos enxergavam o material didático como uma ferramenta imprescindível ou não às aulas.

Feita essa descrição das perguntas, passo para a análise de cada um dos instrumentos pertencentes ao material empírico.

5 DESTRINCHANDO A PARTITURA DE MIM MESMA



27

A demarcação não depende aqui de análises teóricas que impliquem universais, mas de uma pragmática que compõe as multiplicidades ou conjuntos de intensidades. No coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 10).

A imagem acima, que apresenta uma partitura se destrinchando em algo que lembra uma forma rizomática, representa a articulação entre as metáforas musicais que traço ao longo desse estudo articuladas à metáfora do rizoma proposta por Deleuze e Guattari. Busco, portanto, neste capítulo, discutir os *critical moments* que me surgiram a partir da análise do material empírico. Uma vez que essa pesquisa está sendo considerada uma autoetnografia, o foco não são as supostas percepções dos participantes da pesquisa sob a minha ótica, mas sim a minha atividade reflexiva ante os eventos que compuseram esse trabalho investigativo e, mais especificamente, diante do material empírico selecionado para compor essa análise. Desta forma, separo essa seção de acordo com cada instrumento de geração de material empírico, destrinchando os *critical moments* ali encontrados.

Trabalharei então com uma seleção de *critical moments* que se deram durante a análise do material empírico gerado pela utilização de cada um dos instrumentos de pesquisa, ou seja, os questionários, os diários de aula e as entrevistas. Para cada uma das seções que se seguem, portanto, abordarei questões que me intrigaram ao

²⁷ Disponível em: <https://cutt.ly/kSVXD2>. Acesso em 24 mar 2022.

pensar sobre o que estavam me dizendo os participantes da pesquisa para além do imediato, buscando relações entre minhas interpretações do que eu pude ouvir, entender, interpretar a partir dos comentários e respostas dos participantes, com minhas leituras do embasamento teórico e minhas experiências de sala de aula, tanto como discente quanto como docente e formadora de professores. A análise se fez então em função de identificar elementos da minha formação que podem ter me levado a reagir e entender o material empírico do modo que reagi e entendi. Acredito que tais percepções, por mais particulares que sejam, podem encontrar ressonância nas trajetórias de vários colegas docentes, e desse modo auxiliar também a outros professores e pesquisadores a situarem-se em seus processos formativos.

Antes de tratar da análise propriamente dita, porém, descrevo a ideia subjacente ao conceito de *critical moment* e minha proposta de expansão desse conceito para a pesquisa autoetnográfica.

5.1 CRITICAL MOMENT

Pennycook (2004, p. 341) narra, segundo ele de forma “quase etnográfica”²⁸ uma experiência em que ele observa uma aula de inglês de uma professora em formação e, a partir desse episódio, problematiza o que chamou de “partidas, destinos, conexões e rupturas”, culminando em uma reflexão sobre qual seria o papel do formador crítico. Essa inquietação surgiu a partir de uma reflexão do autor sobre qual a melhor forma de contribuir, enquanto formador de professores, naquela experiência de observação de uma professora em formação continuada. Quando li esse texto, tive uma identificação imediata com a inquietação do autor, e mais tarde cheguei à conclusão de que a primeira semente que originou essa pesquisa de doutorado foi justamente o dilema interno sobre a pergunta que me faço reiteradamente desde então: “será que estou colaborando com a formação desses futuros professores?” ou “será que pensar em multiletramentos ajuda o aluno-professor a aprender e/ou ensinar inglês?” Em 2012, o autor revisitou o conceito de *critical moment* abordado no texto de 2004, adicionando outras vozes e reflexões que

²⁸ O autor considera seu texto uma “quase etnografia narrativizada,” uma vez que, segundo ele, a ordem temporal e alguns acontecimentos foram alterados com o intuito de facilitar o entendimento da narrativa.

se somavam à ideia de *critical moment* no texto “Treze jeitos de se olhar para um quadro negro” (PENNYCOOK, 2012).

Neste segundo texto, antes de falar do termo *critical moment* em si, o autor constrói seu raciocínio apresentando quatro possíveis maneiras de se entender o termo “crítico”: 1) crítico como lógico, racional; 2) crítico como “socialmente relevante”; 3) crítico como emancipatório e potencialmente transformador da realidade; e, finalmente, 4), crítico inscrito em um paradigma pós-moderno, em que o foco é a problematização da prática (PENNYCOOK, 2004, p. 329-330). A problematização da prática, segundo o autor, consiste em uma “perspectiva que insiste em lançar muito mais dúvida sobre as categorias que empregamos para entender o mundo social e sobre suposições relativas à consciência, racionalidade, emancipação, entre outros²⁹” (PENNYCOOK, 2004, p. 331). Segundo o autor, problematizar a prática na educação linguística possibilita destacar aspectos sobre língua, discurso, poder e identidade, sem deixar de lado os outros três modos de ser crítico.

Indo além na questão da criticidade, e pensando no contexto de ensino como um todo, o autor propõe que pensemos em *critical moments*. Estes seriam “pontos determinantes, instantes em que as coisas mudam³⁰” (PENNYCOOK, 2004, p. 330). Seria nesses momentos críticos que nós educadores nos damos conta do espaço criado, naquele instante efêmero, para o nascimento de novos entendimentos, e aproveitamos a oportunidade que o inesperado traz para fazer algo diferentemente do planejado.

No exemplo analisado inicialmente por Pennycook (2004, p. 340), a partir da observação de aulas de Liz, uma professora em formação continuada, ele elenca três momentos críticos naquele evento: 1) a transformação de uma situação da aula sobre um aluno difícil em reflexões acerca de questões de gênero, cultura, poder, e direitos; 2) observação de que os diálogos ideais apresentados na aula além de não ajudarem muito os alunos com diálogos que, na vida cotidiana seriam bem diferentes, também levam o aluno a uma posição de passividade e aceitação em face de situações envolvendo disputas de poder que são comuns na esfera cotidiana; e, ainda, 3) a noção de que nem sempre a variedade padrão da língua é aquela mais conhecida ou

²⁹ Original: “[...] a perspective that insists on casting far more doubt on the categories we employ to understand the social world and on assumptions about awareness, rationality, emancipation, and so forth.”

³⁰ Original: “[...] a point of significance, an instant when things change.”

mais funcional para os estudantes. O autor classifica o primeiro momento como “alternativo-crítico”, o segundo como “crítico diretivo” e o terceiro como “crítico não-diretivo”, em virtude do caráter da interação que ele manteve com Liz durante a conversa sobre a aula observada. Independentemente dessa classificação, o autor vai dizer que:

me parece que tentar ser um educador crítico é mais sobre procurar e aproveitar pequenos momentos para abrir a porta para uma perspectiva mais crítica. Pode ser também sobre repensar a noção de *praxicum*, mas também é sobre todos aqueles momentos espontâneos quando possibilidades de heteropraxia crítica vem e vão³¹ (PENNYCOOK, 2004, p. 341).

Mulik (2021, p. 47, grifo meu), com base em Fadini (2020) e Ono (2017), afirma que a autoetnografia é “construída por epifanias entendidas como *momentos marcantes* da trajetória da práxis docente”, ideia que encontra eco no conceito de *critical moments* de Pennycook. Essa aproximação mostra que não estou sozinha ao alinhar o quadro de referência da autoetnografia com a ideia de *critical moments*, alinhamento que embasa a análise a que me proponho nessa tese.

A metodologia deste trabalho se caracteriza como uma tentativa de expandir o conceito de *critical moment* de Pennycook (2004), ao tentar identificar os momentos críticos que surgiram a partir da análise do material empírico gerado durante a pesquisa. O conceito surgiu para o autor em um contexto em que Pennycook, como professor formador, após observar as aulas de Liz, discutiu com ela momentos críticos identificados por ele como tendo sido oportunidades de transformação para professores e alunos.

Tais oportunidades são entendidas em sua emergência (no sentido de surgimento não provocado e de caráter importante) e assim podem ser aproximadas da lógica rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 2009), que demanda uma compreensão de que não se trata de abandonar completamente as estruturas conhecidas e deixar de operar nas estruturas arbóreas e restritas às quais estamos acostumados desde a modernidade, mas sim, não as tomar como o ponto de partida ou base, de modo a criar espaços para a transformação. Nas palavras de Deleuze e Guattari (2009, p. 10):

³¹ Original: “(...) it seems to me that trying to be a critical educator is more often about seeking and seizing small moments to open the door on a more critical perspective. It may be about rethinking the notion of the *praxicum*, but it is also about all those unplanned moments when possibilities of critical heteropraxy come and go.”

seremos seguidamente obrigados a cair em impasses, a passar por poderes significantes e afetos subjetivos, a nos apoiar em formações edipianas, paranóicas ou ainda piores, assim como sobre territorialidades endurecidas que tornam possíveis outras operações transformacionais.

Essa citação pode ser associada ao fato de que os professores de inglês não são só professores de inglês, como pontua Pennycook (2012), mas que tem de lidar com dimensões que extrapolam o “simples” ensinar a língua: é necessário também estudar o modo de incluir práticas que o professor julgue mais pertinentes aos alunos de forma a driblar questões burocráticas ou protocolares das instituições de ensino nas quais estão trabalhando, que muitas vezes são “territorialidades endurecidas” e nos forçam enquanto educadores a adotar práticas e posturas com as quais não compactuamos completamente. Na minha prática na disciplina investigada, por exemplo, tive que incluir uma avaliação escrita de molde tradicional juntamente aos outros instrumentos de avaliação, apesar de eu acreditar que aquele instrumento não era o ideal para a avaliação da aprendizagem naquela disciplina.

A ideia de identificação de *critical moments* visa, nessa linha, tornar mais claros os momentos que surgem tanto em sala de aula quanto, no caso específico dessa pesquisa, na análise do material empírico, de modo a promover reflexão sobre os temas investigados e o quefazer pedagógico de forma geral.

Tendo em vista essas noções, passo a descrever os *critical moments* que observei ao analisar o material empírico gerado na utilização de cada instrumento. Começo pela análise dos questionários, passando então aos diários e, por fim, às entrevistas realizadas com os discentes. Essa ordem segue apenas a ordem cronológica de geração de cada um dos instrumentos durante o percurso da pesquisa.

5.2 RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS

Observei um *critical moment* ao analisar as respostas às perguntas 1 e 2 para os discentes. A pergunta 1 indagava quais recursos didáticos eram mais importantes para ensinar e aprender inglês, e a pergunta 2 era sobre quais desses recursos se faziam presentes nas aulas que eles tinham no curso.

Embora os vídeos tenham sido considerados pelos alunos como um dos recursos que mais auxilia na aprendizagem, apenas um dos respondentes afirmou que encontrava utilização de vídeos nas aulas que tinha na graduação. Além disso,

os recursos que os alunos mais relataram estar presentes nas aulas eram justamente aqueles do LD, sobretudo os exercícios de gramática, compreensão escrita e compreensão oral.

O primeiro *critical moment* que vou tratar aqui aconteceu ao analisar as respostas a essas duas perguntas em conjunto. Fiquei me perguntando por que não me ocorreu indagar aos alunos, no momento das entrevistas, sobre a importância de utilização de vídeos na sala de aula; eu poderia também ter perguntado, nas entrevistas, por que eles mencionaram nos questionários que não havia a utilização desse recurso em sala, uma vez que o próprio LD dispunha de vídeos em uma espécie de série contínua que aparecia a cada duas unidades, numa seção chamada *Practical English*. Embora o nome remetesse ao uso da língua na prática, as situações eram interpretadas por atrizes e atores treinados, o que dava um ar artificial e “fora da realidade” (como comentado por um dos respondentes). Será que os alunos percebiam a artificialidade como determinante para que tais vídeos não se enquadrassem no que eles entendiam como “vídeos”? Ou talvez o que eles entendiam por vídeos era exclusivamente conteúdo autêntico vindo do YouTube ou demais redes sociais, por exemplo?

De qualquer forma, essa preocupação poderia ter surgido mais à frente de forma explícita na entrevista, mas não apareceu. A única pergunta que poderia remeter aos “recursos digitais” e, portanto, à problematização dos vídeos, foi a pergunta 5 da entrevista: *“No questionário online, a maioria dos alunos respondeu que teve ou tem dificuldades no uso de recursos didáticos como imagens, vídeos, exercícios de leitura, gramática, compreensão e produção oral, leitura e escrita em sua experiência como aluno(a). Três alunos fizeram críticas específicas ao livro de sala, English File. Vocês compartilham dessas dificuldades? Quais seriam elas?”*. Essa pergunta que elaborei para a entrevista envolvia os recursos didáticos mencionados nas perguntas 1 e 2 do questionário, mas tanto o meu interesse de pesquisadora quanto as respostas dos alunos acabaram enfocando as críticas explícitas pelos alunos ao LD ao invés da dificuldade ou preferência por alguns recursos em relação a outros, ou mesmo o que constituiria certos recursos, ou como os alunos entendiam o que definiria determinado recurso.

A hipótese para que tanto eu quanto os alunos entrevistados tenham agido dessa maneira é a de que eu mesma, enquanto docente da disciplina, não me sentia inteiramente confortável ao utilizar o LD; no entanto, como era um trabalho previsto

em ementa e seguia um acordo prévio de trabalho com os docentes das outras disciplinas de língua e que, para que a disciplina seguinte de LI pudesse continuar com o mesmo LD, era necessário dar conta das unidades previamente estipuladas. Eu encarava aquilo como uma obrigação e algo que eu, como professora substituta, não poderia simplesmente abandonar e “revolucionar”, ao adotar outro material de ensino. Os alunos aparentemente também viam o uso do LD como algo importante, porém, o *English File* não dava conta das suas expectativas. Além disso, o pressuposto de que o que eu entendia como “utilização de vídeo na sala de aula” seria também o que os alunos entendiam como tal; portanto, não houve questionamento de minha parte sobre possibilidades diferentes de entendimento, como se a linguagem fosse transparente e os sentidos, necessariamente comuns.

Esse tipo de reflexão tem a ver com a dimensão didática da formação docente, uma vez que eu poderia ter problematizado com as minhas colegas o uso daquele LD e, no mínimo, verificado de que formas eu poderia abordar aqueles conteúdos específicos para a disciplina sem necessariamente utilizar o LD. Calatrone Paiva (2018) relata uma inquietação semelhante em sua autoetnografia. Desse modo, então, reconheço que deixei de aproveitar o convite que Menezes de Souza (2011b, p. 279) nos faz para “agir e interagir com os nossos alunos e com os nossos materiais de uma forma diferente”. Mais adiante volto a discutir a questão do LD.

Com relação à dimensão da multimodalidade, é possível traçar algumas considerações: os dois tipos de recursos didáticos mais votados como sendo importantes para o ensino-aprendizagem de LI foram os vídeos e exercícios de produção oral (conversação). A multimodalidade é uma das dimensões que aparece nessa resposta como algo importante para os alunos, uma vez que vídeos contam com mais de uma modalidade de texto, sendo frequentemente a materialidade imagética (estática ou dinâmica) e a materialidade sonora, porém também podem contar com a materialidade escrita (quando há legendas ou textos escritos exibidos na tela). Pensando sobre a preferência por vídeos e momentos de conversação junto aos discentes, me vem à cabeça a importância da multimodalidade com a combinação de diferentes materialidades de texto como sendo efetivas, ou que aumentassem o investimento (DARVIN; NORTON, 2015) para a aprendizagem de inglês. O mesmo vale para exercícios de conversação, uma vez que também são práticas intrinsecamente multimodais: os participantes da situação de comunicação utilizam palavras, gestos, sons e até imagens para interagir, o que poderia de um certo modo

propiciar trocas mais genuínas e mais duradouras em termos de aprendizagem, uma vez que mobilizam mais os sentidos e emoções e, por consequência, podem ser mais facilmente captadas ou apreendidas (WOLF, 2019).

Meu segundo *critical moment* aconteceu ao perceber as críticas feitas pelos alunos ao LD, especialmente em suas respostas às perguntas 3 e 4 do questionário: *Em sua experiência como aluno(a)/docente, você experimenta ou experimentou dificuldades no uso dos recursos acima? (de caráter pessoal, infraestrutura, acessibilidade, entre outros). Justifique a escolha anterior.* Como mencionado acima, retomei essa crítica ao LD nas entrevistas, uma vez que eu compartilhava da inquietação dos alunos. Nessa pergunta do questionário, os 3 alunos que mencionam o material o fazem com tom negativo: um diz que os exercícios são “fora da realidade”, outro diz que os áudios são “muito falsos”, pois “ninguém fala da maneira que os áudios *portray*” e outro cita que o LD era utilizado como único recurso quando o professor não dispunha de um ambiente com “boas estruturas na escola”. O LD me pareceu estar sendo retratado como um elemento incapaz de se conectar com a realidade dos alunos, o que faz sentido para mim também quando penso na questão da acessibilidade, uma vez que havia um aluno cego na turma. Isso me levou a concluir que, durante todo um semestre, trabalhei utilizando o livro como base, mas em nenhum momento os alunos verbalizaram insatisfação ou tédio por utilizarmos sempre essa ferramenta durante o andamento das aulas. O *critical moment* aqui se conecta à dimensão da formação que é ao mesmo tempo da esfera humana quanto da didática: o professor muitas vezes tem que se demonstrar explicitamente aberto com os alunos de modo que eles possam compartilhar seus sentimentos em relação à disciplina e possam se sentir seguros em tecer comentários sobre a “chatice” ou “mesmice” das aulas. Talvez, se eu tivesse indagado os alunos na metade do semestre sobre a condução das aulas baseada no LD, tivesse sido possível traçar novos caminhos para a disciplina de modo a trazer materiais com os quais os alunos se sentissem mais à vontade, e isso, por conseguinte, poderia aumentar seu investimento (DARVIN; NORTON, 2015) na disciplina e nas articulações entre teoria e prática propostas pela avaliação feita pelo instrumento de avaliação que chamei de *Class Discussions*. A falta de abertura para espaços em que os alunos pudessem compartilhar suas perspectivas sobre o andamento da disciplina me faz pensar sobre a minha própria formação docente *top-down*, em que era raro que nós, graduandos,

fôssemos convidados a opinar sobre o andamento da disciplina, pois isso poderia ser visto como uma “afronta” ao docente responsável.

O terceiro *critical moment* que destaco aqui veio com a análise das perguntas 5 e 6, que versavam sobre o contato dos alunos com multiletramentos em outros momentos do curso. Enquanto um aluno responde que teve diversas matérias sobre o tema, outro diz que somente teve uma aula. Isso me levou a pensar que os conceitos de multiletramentos, dentro desse grupo, eram muito díspares. O *critical moment* aqui se dá pelo fato de que, enquanto docente preocupada com os multiletramentos na prática, seria interessante também ter me atentado do mesmo modo para a discussão teórica acerca do tema, que certamente reverberaria em discussões realizadas em outras disciplinas do curso, especialmente aquelas que lidavam diretamente com tecnologias e/ou sobre conceito(s) de língua. Essas discussões perpassariam a definição de letramento como prática social até chegar nas ideias de multiletramentos e múltiplos letramentos, o que contribuiria tanto com a formação didática dos alunos quanto com sua formação linguística. Quando penso na minha formação inicial, lembro que me inquietava muito com as discussões feitas sobre o ensino de LI na escola pública nos dois primeiros anos da graduação. O estágio obrigatório só acontecia a partir do 3º ano e, por conta disso, achava muito complicado falar sobre algo que não tinha experimentado na prática. No entanto, após passar pela experiência, conseguia articular vários elementos empíricos (como a falta de interesse de alguns estudantes, a precariedade de infraestrutura de algumas escolas, entre outros aspectos) aos conceitos estudados durante os dois primeiros anos de graduação. Nesse sentido, Pennycook (2012) destaca que a práxis é uma somatória de pensamento, desejo e ação e, portanto, para que ela possa dar resultados satisfatórios, é importante que cada um desses elementos que a compõem estejam sempre articulados nas experiências de formação docente.

O quarto *critical moment* se deu em relação à pergunta 7, *Se você teve contato com multiletramentos durante o curso de Letras, foi (está sendo) produtiva a forma com que eles apareceram (aparecem) nas aulas? Explique*. Das 8 respostas, 5 foram negativas, em que 3 delas destacavam que os multiletramentos eram pouco utilizados. Uma das respondentes disse que constatou “uso de sites/ferramentas online ultrapassadas.” Essa resposta me remeteu ao que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) discutiram sobre as diferenças entre as gerações dos professores e alunos. Como já citado na discussão teórica, nem sempre os professores e alunos farão

parte de gerações diferentes e, mesmo que façam, isso não é garantia de que as práticas de letramento digital dos alunos e professores são necessariamente distintas. No entanto, a resposta da aluna me faz pensar que, para alguns docentes, a atualização frente às novas TDIC não esteja sendo considerada relevante em sua formação didática continuada. Eu mesma já identifico práticas enraizadas que possuo na minha relação com as redes sociais, o que me coloca em uma posição defasada em relação às práticas de gerações mais novas que a minha, como por exemplo o uso do *TikTok*. No momento sigo resistente à criação de uma conta na plataforma, mas reflito constantemente sobre a perda do contato com conteúdos da atualidade que, no momento, só encontro por lá. Esse tipo de reflexão, a meu ver, faz parte da formação didática dos professores que se propõem a incorporar práticas que considerem a multimodalidade da língua um fator central de discussão sobre como nos comunicamos na contemporaneidade.

O *critical moment* número 5 tem relação com o discurso de “improdutividade” que surgiu em uma das respostas à pergunta 8, *Você acha que deveria haver (mais) momentos de prática de multiletramentos em seu curso? Por quê?* Segundo uma aluna, a inclusão de mais práticas de multiletramentos no curso poderia ser “improdutiva”. Na entrevista em trios, retomei essa afirmação com os alunos pois, na minha visão de docente interessada pelos multiletramentos, não sabia de que formas um trabalho que, na minha concepção poderia ser mais diverso e mais democrático (de modo a abarcar modos de sentido variados), poderia também ser considerado improdutivo. Isso me remeteu ao discurso de alguns estudantes que tive ao longo da minha experiência docente que preferem métodos tradicionais de ensino e da avaliação de sua aprendizagem. Na minha formação, muitas vezes eu também preferia ser submetida a provas escritas ao invés de ter o trabalho de gravar um vídeo como forma de avaliação, por exemplo. Isso porque gravar o vídeo era uma tarefa mais complexa e engendrava frequentemente trabalhos em grupo, o que exigia a mobilização de diversas negociações com os colegas sobre divisão de tarefas, organização do trabalho, agendamento de reuniões para execução de tarefas em grupo, e isso levava muito mais tempo do que simplesmente comparecer ao dia da prova e realizá-la. Por conta dessa minha experiência na graduação e dos discursos de alguns discentes que tive ao longo da minha trajetória, penso que essa tenha sido talvez a postura adotada pela aluna quando ela considera que práticas de multiletramentos podem ser improdutivas: essas atividades destoariam das

práticas tradicionais de letramento acadêmico e, justamente por serem inovadoras, não caíam no gosto de todos os alunos e nem abarcariam aspectos do estudo da língua que poderiam ser de interesse da maioria (como gramática e léxico). No entanto, devido à aluna não ter dado mais detalhes, não há como afirmar que essa seja sua visão de fato. É apenas uma suposição que considerei pautada na minha práxis docente e que me leva a refletir acerca das minhas escolhas pedagógicas.

Finalmente, na pergunta 9, *Em caso afirmativo, dê exemplo(s) do tipo de práticas de multiletramentos que você gostaria de vivenciar. Em caso negativo, cite quais práticas você não gosta*, a maioria dos alunos mencionou como sendo atividades que eles apreciavam aquelas que envolvem TDIC, como blogs, aplicativos, redes sociais, vídeos, entre outros. Essa pergunta encerra o questionário e, no momento em que a analiso, o sexto *critical moment* identificado é de que nenhuma das respostas, ao longo de todo o formulário, contemplou a presença de discussões sobre gênero, raça, etnias ou questões mais relativas ao campo do letramento crítico como pertencentes a um trabalho com multiletramentos. É como se eu estivesse reforçando uma ideia difundida sobre a pedagogia dos multiletramentos de que o seu foco é a multimodalidade, e que, ao trabalhar com ela, outras dimensões da pedagogia, como diversidade cultural e todas as discussões críticas que a acompanham não pudessem ser acopladas a um trabalho multimodal. Essa constatação me surge após a leitura dos textos sobre decolonialidade e sua preocupação com tais temas de forma explícita. De fato, quando eu mesma me interessei pela pedagogia, foi a dimensão da multimodalidade e a possibilidade de trabalhar com os sentidos sonoros aliados aos demais modos semióticos que me levou a entrar em contato com os autores e a teoria. No entanto, como não era minha preocupação inicial o foco em atividades relacionadas ao letramento crítico, concentrei meu interesse docente e de pesquisadora na dimensão da multimodalidade. No entanto, após a leitura sobretudo das críticas feitas à pedagogia dos multiletramentos pelos teóricos dos múltiplos letramentos, evidenciou-se para mim essa falta de foco nas discussões que envolvem tópicos relativos à identidade, à colonialidade, e problematização de temas subjacentes às discussões sobre concepções de língua e seus impactos nas práticas de letramento. Embora a pedagogia dos multiletramentos de Cope e Kalantzis leve em conta o letramento crítico como um tema transversal, o fato de que o letramento crítico não é advogado como elemento central dessa pedagogia é um ponto a ser

problematizado, uma vez que, quando uma posição crítica não é explicitada, abre-se caminho para entendimentos sobre uma suposta neutralidade deste trabalho. Acredito que esse aspecto é algo que deveria ser olhado com mais profundidade pela pedagogia dos multiletramentos.

Com relação aos questionários dos docentes, os *critical moments* identificados foram os que analiso na sequência. O primeiro deles se deve ao fato de que, para os docentes, as opções de recursos didáticos mais importantes foram exercícios de compreensão e produção oral. Nas práticas de sala de aula desses mesmos docentes, esses dois tipos também apareceram como os dois mais utilizados em suas aulas.

Na pergunta seguinte, os docentes trataram das limitações referentes ao uso de recursos didáticos em sala, e foi possível identificar apenas uma fala que reconhece a multimodalidade como não necessariamente vinculada às novas tecnologias. Uma das docentes disse que desenvolveu “muitos jogos que dispensam as mídias modernas.” Essa fala me remete à uma associação imediata do tema multiletramentos à tecnologia, mesmo considerando que a pergunta tratava de *recursos didáticos* e não de multiletramentos. Acredito que o fato de os participantes estarem respondendo a uma pergunta vinculada à uma pesquisa cujo título era “multiletramentos e formação inicial”, de certa forma, já condicionava suas respostas. Esse *critical moment* me remete também à diferentes formas de se olhar para a multimodalidade, como a proposta de Canagarajah (2018, p. 272), de nomear esses diferentes modos de *polissemióticos*, de forma a não separá-los de acordo com a materialidade a qual estão vinculados.

Seguindo em frente, o segundo *critical moment* é referente às respostas dos docentes e a sua ligação com o fator *tempo disponível*. Dois docentes citaram que sua única limitação para trabalhar com a recursos variados era o tempo, e a fala de uma delas foi “Talvez falte o tempo suficiente para preparar material menos tradicional que o livro didático em uso.” De fato, muitas vezes os professores não dispõem de tempo para preparar aulas com recursos variados. Sabemos que as condições de trabalho dos professores no Brasil não são favoráveis, uma vez que precisamos trabalhar em mais de uma escola ou em dois (até três) períodos para ter um salário digno. Isso leva a uma sobrecarga do professor que, se dispuser de um material didático cujo funcionamento ele conhece, certamente ajudará na condução das aulas, sem a necessidade de pesquisa e seleção de materiais fora do LD. Uma das

características que mais me inquietaram na condução dessa disciplina foi o uso que eu fiz do LD, como já mencionado anteriormente. Ao mesmo tempo em que eu apreciava o fato de a disciplina estar baseada nele, já que isso tornava a condução das aulas mais tranquila para mim (pois me tomava menos tempo para preparar e, assim como os professores que descrevi acima, não tinha muito tempo sobrando, uma vez que meu contrato era de 40h e cursava disciplinas de doutorado, além de morar sozinha naquela época). No entanto, também me incomodava o fato de eu não trazer com frequência materiais extras, não vinculados ao LD, o que tornava as aulas repetitivas para os alunos. Cheguei à essa conclusão após a análise dos diários de aula em que destaco um aparente engajamento maior dos alunos nas atividades da intervenção ao final da disciplina, em que o LD não foi utilizado. Eu não via problema em seguir as atividades do livro e até mesmo seguir a ordem em que as atividades estavam dispostas no material. Da minha perspectiva, a lógica do livro fazia sentido, além de que as imagens, textos e áudios fornecidos por ele ajudavam na compreensão dos conteúdos. Sempre fui uma aluna que se deu bem com rotinas e não me importava em realizar trabalhos repetitivos em sala. No entanto, nem todos os alunos são assim. Na verdade, percebi que a maioria não é assim.

Desse modo, concluo que não foram necessariamente a ausência de multimodalidade (mesmo porque ela estava presente no material, porém a partir de uma visão eurocêntrica e que tendia a privilegiar discursos do falante nativo de LI) ou mesmo a ausência da discussão de temas relacionados ao LC as responsáveis por causar aparente desinteresse dos alunos nas aulas, mas sim a adoção de um padrão de condução dos encontros que, na visão dos alunos, era monótono, pois era previsível. Por mais que em toda aula havia alguma pergunta ou consideração feita pelos alunos que levava a uma “presença” maior da turma naqueles momentos, seja pela sua maior atenção ou por sua intervenção verbal explícita nas questões discutidas, o fato de eu seguir as atividades do LD tornava a aula pouco estimulante para os alunos, até porque, caso faltassem, saberiam o que foi trabalhado e poderiam estudar por conta em casa.

Uma das coisas que venho pensando é justamente isso: se proporcionarmos aos alunos momentos de interação, debates e discussões que não poderiam de outro modo ser feitos de forma autônoma e individual fora do ambiente universitário, a tendência é que os alunos reconheçam e valorizem a importância daquele momento síncrono presencial. Esse *critical moment* me remete também a uma reunião

pedagógica da qual participei nesta mesma IES em 2019, em que o professor que conduzia a reunião levou essa mesma reflexão: com o advento do celular, os alunos têm acesso a informações de todo tipo por meio da internet; dessa forma, o momento da aula deve proporcionar um tipo de conhecimento e vivência que não seja facilmente replicável ou adaptável para um trabalho remoto ou, pior, assíncrono, cujos moldes se adaptam mais facilmente à transferência de conhecimento presente em metodologias mais tradicionais de ensino, conforme criticado por Freire (1996). A preocupação desse professor foi encarada com maus olhos por alguns docentes presentes, especialmente os mais velhos, que tentaram minimizar a relevância das tecnologias e tomaram a crítica como algo pessoal a um modo mais “ortodoxo” de ensino. Esse tipo de reflexão encontra eco no argumento de Castro-Gomez (2007) quando este advoga pela descolonização da universidade, uma vez que é justamente o pensamento colonial que nos divide em departamentos, disciplinas, “caixinhas” de conhecimento e dificulta a realização de um ensino mais transdisciplinar e transcultural e, por consequência, mais dinâmico e conectado com um saber mais abrangente e distante de práticas tradicionais de ensino fragmentado, desvinculado da realidade e sob um regime bancário (FREIRE, 1996).

Essa discussão sobre o ensino pautado na transferência de conteúdo que permeia os ambientes escolares em todos os níveis ficou mais evidente pensando no período mais recente em que ministrei aulas durante o período de isolamento social (2021 e início de 2022). As aulas foram transferidas para o modo remoto emergencial, em que as atividades se dividiram em momentos síncronos e assíncronos para diminuir a exposição dos alunos (e dos professores) a telas por longos períodos de uma única vez. Nesse tipo de divisão, o critério fundamental para decidir quais atividades seriam síncronas e quais seriam assíncronas era o da interação: atividades que se beneficiariam da interação do professor com os alunos ou dos alunos entre si deveriam ser síncronas, enquanto aquelas que poderiam ser feitas individualmente ficavam então para a carga horária a ser cumprida de forma assíncrona. Em 2019 não havia essa separação entre síncrono e assíncrono, e penso que a vivência com o ensino durante a pandemia me fez refletir sobre as escolhas feitas por mim enquanto educadora pré e pós pandemia. Considero que essa experiência me deixou mais confiante com relação a como proceder em sala de aula, pois ficou mais claro que tipo de dinâmicas em sala de aula são mais pertinentes e capazes de promover o diálogo e interatividade dos integrantes de uma sala de aula.

Outro *critical moment* surgido a partir das respostas dos professores foi a disparidade de respostas nas perguntas 5, 6 e 7. A pergunta 5 indagava “*Você considera que o curso de Letras em que atua apresenta preocupações relacionadas aos multiletramentos?*” e as perguntas 6 e 7 “*Você acha produtiva a forma com que a teoria e a prática dos multiletramentos aparece nas atividades do curso? Explique.*” Embora a maioria considerasse que a formação em Letras fornecida pela IES se preocupava com a temática dos multiletramentos, 8 de 10 professores respondeu não/não sei quando perguntados sobre a produtividade relativa à inclusão de teoria e prática dos multiletramentos nas atividades do curso. Quando inseri a palavra “produtiva” na pergunta, queria saber se havia satisfação por parte dos docentes acerca da condução de discussões e práticas relativas aos multiletramentos, de forma a identificar o quanto aquele corpo docente estava familiarizado com o tema, sem necessariamente perguntar isso de uma forma direta. Na minha visão, as discussões ainda não se fazem presente em todos os cursos de Letras ou não são vistas com bons olhos por muitos professores, justamente pela conexão imediata que é feita do termo multiletramentos às novas tecnologias, sendo que estas também não são interesse de todos os professores. Uma compreensão que parece resultar das respostas dos professores à essas perguntas é a de que o trabalho com multiletramentos estaria necessariamente ligado às disciplinas de língua, como aquela que eu ministrava. Professores aparentemente ligados às áreas de Linguística ou Literatura não se consideravam professores capazes de lidar com os multiletramentos em sala para conduzir o trabalho em suas disciplinas; já outros vinculavam o trabalho produtivo com multiletramentos com alunos “bons” (talvez letrados digitalmente ou com maior proficiência linguística em LI). O fato é que as respostas foram muito diferentes umas das outras, em que eu notei uma clara divisão entre as diferentes áreas representadas pelos docentes que responderam. Novamente, isso me remete à fragmentação dos nossos currículos e compartimentalização dos saberes criticada por Castro-Gomez (2007).

Por fim, as duas últimas perguntas foram “*Você acha que deveria haver (mais) práticas de multiletramentos no curso? Por quê?*” e “*Em caso afirmativo, dê exemplo(s) do tipo de práticas de multiletramentos que você gostaria que aparecessem.*” Aqui as respostas entre os docentes ficaram bem divididas, com metade respondendo que “sim, deveria haver mais práticas” e outra metade dizendo “não/não sei”. Na pergunta seguinte, em que eu pedi exemplos, apenas os que

responderam sim ofereceram sugestões. O *critical moment* aqui veio da fala de uma professora que disse:

De verdade, acho que a parte prática já deve estar presente nas disciplinas de língua, mas me parece que as orientações teóricas a respeito de multiletramentos sejam superficiais. Não sei se é prática o ingrediente faltante, para mim é mais a análise dessas práticas (ALICE).

Essa argumentação vai ao encontro do que experimentei com a intervenção (e que será melhor discutido na análise dos diários e entrevistas), no sentido de que práticas multimodais diversificadas já parecem fazer parte do repertório dos professores de LI, porém a profundidade teórica acerca do que seriam esses modos semióticos, por que distingui-los uns dos outros, e de que forma explorá-los de maneiras menos previsíveis em sala de aula é o que se propõe na pedagogia dos letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Considero este um *critical moment* por estar vinculado à mudança de uma percepção que eu tinha antes de realizar essa pesquisa, uma vez que para mim os professores em geral não recorriam a práticas multimodais em suas aulas ou sequer tinham conhecimento da ideia de multiletramentos. A fala da docente me abriu a possibilidade de que eu estivesse enganada, e me fez conjecturar sobre a existência de tais práticas em outras disciplinas do Curso de Letras.

Outro *critical moment* veio com a constatação de que os professores tinham conhecimento, em graus variados, em relação às ideias de Cope e Kalantzis. Uma das professoras forneceu uma sugestão detalhada e embasada na pedagogia dos multiletramentos a partir dos 4 processos de conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2000):

Pensando no tema "o uso de vídeos em sala de aula" numa abordagem simples os alunos poderiam fazer: 1. brainstorming (para ativar conhecimento prévio) e em seguida pesquisa (para buscar conhecimento novo); 2. relacionariam o conhecimento prévio com o novo categorizando os dois conteúdos por similaridades e/ou diferenças; 3. analisariam criticamente as possibilidades de aplicação das orientações no seu ambiente / sua escola / turma; e 4. aplicariam o conteúdo elaborado numa situação real (CASSIA).

O fato de a docente submeter a resposta no formulário *online* com esse grau de detalhamento me chamou a atenção, uma vez que, no meu entendimento, se ela assim o fez é porque, além de conhecer a teoria, fez questão de compartilhar a sua ideia sobre como utilizar vídeos em sala de aula pautada na pedagogia dos

multiletramentos. Isso, por sua vez, poderia significar que os alunos haveriam já vivenciado discussões acerca dessa teoria (corroborando inclusive o *critical moment* mencionado no parágrafo anterior, na constatação de que, ao contrário do que eu pensava, os docentes tinham a multimodalidade em seu repertório de práticas de sala de aula) e que, ao trabalhar com noções de multimodalidade nas aulas da intervenção, esse tema não seria considerado difícil pelos alunos, posto que não seria uma noção totalmente desconhecida. Esse tipo de inferência aconteceu já quando fiz a leitura das respostas dos questionários para a elaboração das aulas da intervenção e, novamente, apareceu nesta análise como um *critical moment*. Essa reflexão me levou a não deixar tão explícita, nas aulas, a relação de todas aquelas atividades com a ideia de multimodalidade e com a pedagogia dos multiletramentos em si, uma vez que nessa altura me parecia que os alunos chegariam a essa conclusão por si mesmos. Mais à frente, nos diários, discuto como a minha percepção acabou sendo diferente desta expectativa e, portanto, podendo ser classificada como um *critical moment*.

Outro *critical moment* foi o fato de que não apenas a última pergunta, mas talvez o questionário como um todo tenha se tornado um espaço de reflexão acerca do tema da multimodalidade e dos multiletramentos para os docentes que responderam às perguntas. Isso parece nítido para mim por meio da resposta dessa professora:

Falamos bastante de letramento digital na disciplina Linguagem e tecnologia, mas me parece que essa discussão não volta depois no curso. O mundo digital "real" dos alunos, seus meios de comunicação, suas redes sociais, seus memes, não me parece em interação com o mundo acadêmico dentro do nosso curso. Não sei se isso é normal (pois diferentes gerações sempre tiveram diferentes maneiras de se comunicar) ou se estamos perdendo oportunidades de trazer algo do mundo real para a discussão acadêmica e a formação de professor....(LOPES).

Essa resposta indica, a meu ver, que por mais que aqueles conceitos não fossem do conhecimento ou da área de especialização daqueles professores, só o fato de eu estar desenvolvendo uma pesquisa acerca da temática parece os ter levado a repensar suas práticas enquanto formadores de professores. De modo geral, os professores assumiram uma postura cautelosa com relação a falar em teoria e prática dos multiletramentos, sem, contudo, rechaçar já de imediato essas noções, sendo elas de conhecimento deles ou não. Assim, considero isso um *critical moment* no sentido de que me remete à relevância da minha proposta de doutorado e das possíveis contribuições da pesquisa para a LA, o que impacta também a minha percepção como

docente do ensino superior em formação preocupada com os multiletramentos. Nesse sentido, o aprendizado para minha formação seria o fato de duvidar constantemente de pressupostos que assumo em relação a teorias, conceitos e contextos diversos de atuação. Essa atitude “vigilante” dialoga com minhas expectativas enquanto professora-pesquisadora e que me levaram a conhecer e permitir a reflexão sobre as teorias pós-estruturalistas e me fizeram entrar em contato com a autoetnografia. Após a pesquisa, assumo uma postura de ceticismo em relação a pesquisas que tentam descrever o olhar do outro a partir do olhar de si, sem levar em conta que sou eu, pesquisadora, olhando com as minhas lentes para as percepções (contingenciais, instáveis e incompletas) de outros participantes.

Sintetizando a análise acima, concluo que, com relação às respostas dos discentes, os temas da multimodalidade e formação linguística foram recorrentes, estando presentes nos *critical moments* 1 a 6. Já para os docentes, predominou a preocupação com o tema em níveis teórico e prático, o que implica as 3 dimensões da formação docente – esses temas aparecem nos *critical moments* 4, 5 e 6. Assim sendo, elenco as conclusões principais a que cheguei a partir dessa análise:

1) Não estava claro o conceito de multiletramentos para os alunos. Já os professores se dividiam entre aqueles que conheciam os termos e autores e outros que os conheciam parcialmente.

2) Embora os conhecimentos de discentes e docentes acerca de elementos da teoria e prática com os multiletramentos parecessem ter aprofundamentos diferentes, percebi uma preocupação deles em repensar o que a temática tinha a ver com a formação docente de professores de LI.

Conforme dito anteriormente, essa pesquisa propõe uma expansão do conceito de *critical moment* para o espaço da autoetnografia. Isso ocorreu porque, nessa pesquisa, os *critical moments* não se deram somente em relação às aulas que ministrei, mas sim durante a análise de todo o material empírico gerado para essa pesquisa com enfoque na reflexividade que exerci enquanto professora em formação. Desse modo, as constatações acima, produtos da análise dos questionários respondidos antes da preparação e realização das aulas, relacionam-se com o meu processo formativo da seguinte forma: remetem, em primeiro lugar, às minhas expectativas enquanto professora formadora pesquisadora e, segundo, às intenções que pude perceber no meu fazer pedagógico.

A primeira conclusão que menciono acima, sobre minhas expectativas de pesquisa, me leva a refletir sobre como a minha concepção prévia sobre os multiletramentos, uma vez que adotei uma postura de que considerava um trabalho pautado na pedagogia majoritariamente positivo, sem tomar o cuidado necessário em relação a aspectos de problematização referentes a essa pedagogia, como a metodologização a qual a teoria vem sendo submetida no Brasil (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021). Caso eu tivesse discutido essa problematização com os participantes, acredito que poderia ter ampliado os sentidos e discussões relacionadas à pesquisa.

Já a segunda constatação tem a ver com o fato de que, na época, minha visão da pedagogia dos multiletramentos estava muito atrelada à multimodalidade, o que me levou a não pensar no trabalho com letramento crítico de uma forma extensiva nas atividades e nem nas perguntas do questionário. Da mesma forma que na primeira constatação, o trabalho poderia ter sido enriquecido caso o aspecto crítico tivesse sido melhor explorado tanto nos questionários quanto nas aulas em si.

Passo agora a discutir os *critical moments* resultantes da análise dos diários de aulas.

5.3 DIÁRIOS DE AULAS

Nessa seção, inicio identificando os *critical moments* de cada diário em separado para depois, na sequência, discutir *critical moments* que surgiram relativos às duas aulas analisadas.

No primeiro diário, me chamou a atenção o fato de que, logo na primeira atividade, havia espaço para trabalhar com o conceito de língua franca, mas não o fiz. Conforme será mencionado na análise das entrevistas, a minha preocupação em dar conta das atividades que eu mesma havia planejado foi um fator que considero ter produzido esse tipo de comportamento. Mesmo no caso da intervenção, em que as atividades não eram as do LD e haviam sido produzidas por mim com base nos conteúdos que eu deveria trabalhar, havia uma preocupação em conseguir seguir com o planejado para aquela aula. Além disso, na época em que planejei as atividades, meu foco estava na multimodalidade e, portanto, articular essa noção ao conceito de língua franca não era o que me movia na pesquisa ou mesmo na docência. Hoje, após as leituras e discussões proporcionadas pelo doutorado, considero que teria sido

interessante tratar do conceito de “*spelling mistakes*” que eu mesma redigi como parte de uma das perguntas realizadas durante a atividade.

O segundo *critical moment* se refere ao uso de imagens na atividade 5. Quando pensei nela, imaginei que a correspondência entre as imagens mostradas e a reflexão sobre o caráter multimodal da linguagem seria algo que os alunos identificariam com facilidade. No entanto, após analisar o diário de aulas, penso que deveria ter conduzido a atividade de forma mais explícita e pausada. O ideal seria que cada imagem fosse trabalhada por vez, de modo que os alunos se expressassem em relação ao entendimento de cada uma para, daí sim, culminar com a comparação entre os entendimentos possíveis ao se relacionarem as 3 imagens de uma vez. Embora esse tipo de fragmentação da atividade em partes e uma gradação do mais simples ao mais complexo vá de encontro ao que propõem teorias decoloniais (CASTRO-GOMEZ, 2007) e mesmo a pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015), hoje, após ter ampliado ainda mais minhas experiências docentes em relação às experiências que tinha em 2019, vejo como necessária essa divisão considerando que não forneci nenhuma explicação teórica sobre multimodalidade aos alunos antes daquela aula. Dessa forma, eles responderam baseados no conhecimento que tinham (e que, diante das respostas dos questionários, parecia ainda superficial). Por conta disso, a atividade adquiriu uma complexidade que eu não esperava que teria, mas que, embalada pelas incertezas e curiosidade de descobrir até onde os alunos poderiam chegar sem uma intervenção “tradicional” da minha parte, resolvi fazer sem interferir tanto no conhecimento prévio dos alunos para ver como aquela atividade se desdobraria. Mais tarde, nas notas finais, relato que fiquei com dúvidas sobre os alunos terem desenvolvido uma reflexão mais aprofundada sobre o caráter multimodal da língua, e concluo que o máximo que pode ter acontecido é o despertar da curiosidade dos alunos para aquele olhar multimodal sobre a língua.

O *critical moment* número 3 se dá durante a análise do diário relativo à segunda aula. Conforme relatado no diário, uma aluna respondeu de uma forma não esperada à pergunta que eu havia feito na atividade 1, que envolvia a discussão sobre o tema e características da canção. O que me intrigou não foi o fato de a aluna ter me dado uma resposta diferente do esperado, mas sim, o fato de que a aluna se concentrou apenas na letra para fazer a análise do tema da música. Uma vez pautada nas ideias dos multiletramentos, minha perspectiva inicial era a de que os alunos fariam as associações entre letra, imagem e som, uma vez que fiz questão de

apresentar o videoclipe e não somente o áudio da canção. No entanto, o fato de que a aluna se concentrou na letra para formular sua resposta e construir sua perspectiva de que a canção era triste (apesar de imagem e som dizerem o contrário, segundo a minha ótica) diz respeito à imprevisibilidade característica do ambiente da sala de aula. Essa imprevisibilidade, no entanto, só se torna algo ruim se o professor estiver demasiadamente preocupado em seguir um plano de aula meticulosamente calculado previamente à aula e, por conta disso, deixe escapar oportunidades de construir outros entendimentos na interação com os alunos como essa que ocorreu na aula. A atividade em questão era transformadora em potencial, uma vez que, caso eu tivesse entrado em mais detalhes, novos sentidos referentes à língua e seu caráter multimodal poderiam ter sido explorados ao invés de somente aqueles previamente pensados quando preparei a atividade. Esse tipo de análise me leva a pensar nas preocupações que assinaliei como sendo relativas à formação didática do professor e que ressoam com a própria noção de improviso ligada à ideia de *critical moment* (PENNYCOOK, 2012). Esse tipo de “jogo de cintura”, ou melhor, capacidade de improvisação que se adquire naturalmente com a prática de sala de aula, muitas vezes não aparece como um aspecto que é corriqueiro no trabalho docente e, portanto, considero que deveria ser melhor discutido nos cursos de formação de modo a levar os alunos a baixarem o seu filtro de expectativas e se abrirem para as emergências da sala de aula. Sabendo que essas situações imprevisíveis são mais comuns do que parecem, os licenciandos podem desenvolver maior confiança pra exercer o seu trabalho ao invés de desenvolverem medo ou sensações de falta e inadequação que fazem parte de um quadro de síndrome do impostor (BERNAT, 2008). É claro que esse tipo de constatação advém da minha formação inicial, em que pouco ou quase nada sobre o aspecto da improvisação foi tratado ao longo das disciplinas, tendo sido uma reflexão que faz parte das minhas discussões mais recentes nos espaços de formação continuada nos quais transito.

O quarto *critical moment* está relacionado ao investimento (DARVIN; NORTON, 2015) dos alunos e “sucesso” das atividades conduzidas nessa aula em relação ao espaço físico e disposição das carteiras no laboratório em que as atividades foram conduzidas. A disposição das carteiras é fator que, tomando-se por base as teorias de multiletramentos, deve ser considerado quando se pensa em promover práticas escolares que favoreçam o debate e a interação. Quando se tem vários alunos dividindo um mesmo computador ou, pior, separados por divisórias, a

interação entre os colegas presentes na sala se torna mais difícil, uma vez que isso estimula cada pequeno grupo a ficar confinado à interação em si mesmo: dois ou três colegas e a máquina, no caso do laboratório. As divisórias não impedem a interação dos alunos, mas certamente impactam na percepção espacial, podendo levar a comportamentos mais isolados (individualmente ou nos pequenos grupos), da mesma forma como ocorre na disposição tradicional da sala de aula com fileiras de carteiras dispostas de modo a dificultar a interação, pois cada aluno fica “ilhado” na sua carteira. Do mesmo modo que Berthoff (2005) aponta as características do gênero palestra acadêmica, que acabam por dificultar a interação entre os participantes, um ambiente escolar organizado de modo a separar e aglutinar os alunos em espaços limitados e demarcados certamente traz consequências para as experiências de ensino. A minha percepção enquanto professora responsável por coordenar atividades em tal ambiente é que houve interferência da disposição dos computadores e carteiras no engajamento dos alunos nas atividades. Penso que cheguei a essa conclusão pelo fato de que eu mesma tive dificuldade em manusear os equipamentos antes da chegada dos alunos justamente porque a disposição das carteiras não favorecia esse manuseio.

Analisando os dois diários em conjunto, um dos *critical moments* que surgiram tem a ver com a falta do trabalho sinestésico conforme destacado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). A ideia de poder utilizar as modalidades com as quais os alunos se sentissem mais confortáveis para expressar os sentidos não foi algo que considero ter conseguido atingir durante as aulas analisadas, muito embora a minha ideia inicial tivesse a ver com essa questão. Á época da elaboração das atividades, eu não tinha entrado em contato com a noção de sinestesia (pelo menos não da forma como foi postulada pelos autores, em referência à alternância de modos semióticos, como vimos no capítulo 1) e, portanto, não tinha noção de que eu poderia ter pensado em atividades que solicitassem aos alunos transitarem pelos modos semióticos de forma a tentar representar equivalências de sentidos. Considero esse um *critical moment* no sentido de que ele promove uma reflexão acerca das práticas que adoto em sala de aula e das infinitas possibilidades de trabalhar com os modos semióticos a partir do estabelecimento dessa noção como sendo essa, talvez, a semente que me levou, lá em 2017, a pensar no projeto do doutorado.

Percebi, particularmente ao reler meus diários, mas também com a análise do material empírico como um todo que, mais do que a mera diversificação de recursos

educacionais por meio da multimodalidade, os alunos necessitavam de materiais, temas e discussões que pudessem dar conta da diversidade cultural vivenciada por eles tanto em sala quanto fora dela. Isso ficou evidente quando os alunos elencaram a regularidade de uso do LD como sendo um ponto negativo, uma vez que ele trazia temas distantes da realidade vivida por aqueles estudantes. Nesse sentido, pensar na educação da contemporaneidade significa pensar em abordagens que possibilitem experienciar a pluralidade cultural dos estudantes e que leve em conta o caráter multimodal da comunicação, de modo a fomentar práticas com potencial de ampliar reflexividade e a agentividade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Jordão:

A estrutura escolar precisa ser transformada para atender às necessidades de suas comunidades locais, nacionais, globais, para integrar-se ao mundo fora dela, para deixar de ser uma ilha; a escola precisa ser significativa, precisa mostrar-se útil não para satisfazer o mercado de trabalho, mas para permitir aos indivíduos que dela não são excluídos transformar o mundo, transformar o mercado e o sistema, transformarem a si mesmos (JORDÃO, 2005, p. 33).

Tais ideias encontram eco quando Lankshear e Knobel (2011, p. 88) apontam para a necessidade de mudança do *ethos* escolar, sem a qual os novos “aparatos técnicos” possibilitados pelas novas tecnologias ficam “seriamente restritos.” Isso significa que, por mais que se insiram ferramentas novas e sofisticadas na sala de aula, caso a mentalidade de transmissão do conhecimento *top-down* do professor para os alunos impere, a mudança acaba sendo apenas relativa ao suporte, sem promover a interatividade e acesso à diversidade que as ferramentas podem oferecer.

Inicialmente, quando entrei em contato com os multiletramentos, minha percepção inicial, assim como acredito ser da maioria dos educadores, foi a de enxergar essa teoria como uma metodologia, no sentido de empregar recursos educacionais diversos para ensinar de forma mais eficaz. Pensando em como eu acreditava que uma abordagem com base na pedagogia dos multiletramentos do GNL deveria funcionar, acredito que, no início, pensava que deveria escolher entre o LD ou a seleção/preparação de atividades baseadas em outras fontes (que não o LD). Era como se eu só pudesse escolher entre um e outro. Hoje, no entanto, a perspectiva foi ressignificada, uma vez que enxergo a potencialidade dos multiletramentos como capaz de inserir elementos locais para práticas universalizantes que por vezes podem aparecer nos LDs.

Justificava, portanto, o uso do LD como um modo de contemplar a orientação da ementa da disciplina, além de reconhecer a facilidade que eu como docente teria em preparar as aulas. Além disso, foi uma tentativa embasada em questionar os discursos de que ensinar gramática era necessariamente ruim (ou um modismo), ou discursos contrários ao ensino que toma como base o LD. Meu interesse como pesquisadora passava também pela seguinte indagação: Até que ponto o livro deve ou não ser seguido em sua integralidade, mesmo que ele pareça atender às necessidades locais dos educandos?

Após revisitar as teorias de multiletramentos na análise do material empírico, concluo que a maioria das minhas atividades, por mais que utilizassem diversas modalidades semióticas, foram demasiadamente superficiais na própria exploração que esses recursos poderiam agregar para a aprendizagem e reflexão sobre a linguagem, embora elas tenham engajado os alunos. Segundo a minha observação e os depoimentos das entrevistas, eles participaram de forma muito mais efetiva do que nas aulas anteriores às da investigação, nas aulas em que estávamos acostumados a seguir um *script* previsível. Por conta disso, considero que mesmo em sua superficialidade as atividades foram significativas e plantaram uma semente no que tange a enxergar a linguagem de uma forma mais ampla e menos tradicional por parte dos educandos.

Levando em conta as minhas leituras, além dessa e de outras experiências de sala de aula, acredito que há um potencial latente das atividades preocupadas com a multimodalidade em superar a prevalência da pedagogia da transmissão (FREIRE, 1996), por meio da promoção da interatividade e investimento (DARVIN; NORTON, 2015) do aluno.

Ante o exposto, considero dois temas como sendo os que mais chamaram atenção na identificação e análise desses *critical moments*. O primeiro está relacionado à minha preocupação com o contexto local, de modo a ampliar possibilidades de criticidade dos alunos, presente nos *critical moments* 1 e 4. Essa preocupação está vinculada ao conceito de investimento (DARVIN; NORTON, 2015; 2018), uma vez que é necessário levar em conta os letramentos dos alunos e seus contextos imediatos para fomentar engajamento nas atividades. Mais à frente, nas entrevistas, há o relato de uma aluna que cita o fato de não gostar do LD pois ele não envolve situações do contexto brasileiro, apenas estrangeiras, o que reforça a importância da incorporação de atividades com as quais os alunos possam se

identificar. Considero que esse primeiro tema está relacionado mais diretamente à dimensão da formação didática do professor.

O segundo tema se trata do conceito de sinestesia (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), que apareceu nos *critical moments* 2 e 3. A sinestesia está vinculada a transposição de um texto em diferentes modos semióticos, considerando os sete existentes elencados pelos autores (escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral). Uma vez que a minha preocupação central residia na multimodalidade, penso que uma atividade pensando especificamente nessa transposição entre os modos poderia render boas reflexões e contribuir para a formação didática tanto dos alunos-professores quanto minha.

Tendo em vista essas reflexões, passo a descrever e analisar os *critical moments* referentes às entrevistas conduzidas com os alunos após as duas aulas.

5.4 ENTREVISTAS COM OS DISCENTES

A análise das entrevistas foi feita levando em conta os *critical moments* que surgiram ao passo que li as transcrições de cada um dos grupos. Dou início a análise com o grupo 1, porém tento articular, ao longo do texto, falas dos outros grupos que se relacionam com os *critical moments* que foram surgindo. As alunas foram identificadas com os seguintes pseudônimos: Larissa, Gabriela, Neusa, Samara, Cristina, Katia, Jéssica, Fabiana e Teresa. Em alguns momentos eu reproduzo falas específicas de algumas delas de modo a trazer exemplos para as reflexões.

O primeiro *critical moment* relacionado à análise das entrevistas foi em relação à pergunta sobre a disciplina de Intermediário 1 ter sido diferente das outras disciplinas de língua que eles tiveram em semestres anteriores. Uma das alunas citou a existência de menos provas escritas e a avaliação por meio das *Class Discussions*. A aluna não se sentia muito confortável em falar porque os colegas eram muito quietos e não tinham o hábito de se engajar nas discussões feitas com a sala toda. O *critical moment* veio a partir da seguinte reflexão: Até que ponto o professor pode influenciar nesse engajamento dos alunos em discussões com o grupo? Será que é possível estimular os alunos a falarem mais? Por que eu acho isso importante? Penso que como meu foco era desenvolver especialmente as habilidades orais dos alunos, tinha grande interesse em que eles utilizassem o espaço da aula para falarem e gradativamente aumentarem sua confiança em falar em inglês, mas confesso que o

fato de os alunos serem aparentemente mais tímidos e terem dificuldade de se pronunciar para toda a sala me inquietava. Entendo que estimular a participação de alunos mais desinibidos vai além de esforços que eu possa fazer enquanto docente, mas me pergunto até que ponto o modo como eu conduzi a atividade contribuiu para aumentar ou diminuir a iniciativa dos alunos em se pronunciar. Inicialmente, pensei que “forçar” os alunos a falarem por meio da atribuição de nota para aquele momento seria uma boa forma de incentivar a ação, mas hoje me pergunto se isso não poderia ter na verdade desestimulado os alunos, uma vez que eles tinham medo de “errar” e, consequentemente, perder nota. De modo análogo, Calatrone Paiva (2018) identifica em sua análise que condicionar atividades ao ganho de nota não teve necessariamente impacto no investimento dos seus alunos. Esse tipo de reflexão me remete às noções que discuto no item da formação didática e linguística, pois perpassa os campos de escolhas pedagógicas e da própria noção de “certo e errado” em LI, atrelada ao conceito de ILF e, portanto, à formação linguística. Caso eu tivesse discutido com os alunos a noção de língua franca e estabelecido o que seria considerado certo ou errado (e por quais motivos), talvez os alunos tivessem se interessado mais em participar, sabendo que meu foco era o de que eles se expressassem oralmente em LI, e não tivessem uma precisão linguística considerando uma variante padrão abstrata em LI.

O segundo *critical moment* identificado foi em relação à fala da aluna Larissa. Quando perguntada sobre a aula ter sido melhor por não estar baseada no LD, ela respondeu:

na minha percepção- perspectiva sim, porque eu acho que eu pude também ver uma outra forma de ensinar esse mesmo conteúdo, porque querendo ou não, eu sou aluna mas eu também vou ser futura professora, e as minhas aulas aqui também são referências pro meu trabalho, então poder ver outras possibilidades aumenta meu repertório como uma futura docente (LARISSA).

Nesse trecho, o que acho importante analisar é a aluna destacando a sua identidade como professora em formação e que, como as práticas que eu, formadora, adotava em sala de aula, funcionavam como modelos para sua prática futura. Justamente por isso, práticas mais variadas que não dependessem do LD seriam mais interessantes não só pelo aprendizado da língua referente àquela disciplina especificamente, mas à ampliação do seu repertório de práticas enquanto professora de LI em formação. Esse tipo de fala vai ao encontro do que foi discutido no capítulo

3 na dimensão da formação didática e, dada a minha preocupação em proporcionar experiências relevantes para os graduandos, considero que é por isso que identifico nessa fala um *critical moment*.

O *critical moment* número 3 é referente à pergunta “Vocês acham que as aulas foram melhores?”. Aqui, a ideia era entender se as aulas da intervenção tinham sido melhores no sentido de promover mais aprendizado. Larissa disse “mas... eu não sei se o fato de eu aprender tem a ver com isso... eu acho que você aprende num processo”. Essa fala foi um *critical moment* porque desmonta uma ideia inicial de que eu tinha de que duas aulas envolvendo atividades com base em diferentes modos semióticos poderiam promover um aprendizado mais significativo. O fato de a aluna reconhecer o ato de aprender como um processo, ao invés de uma situação pontual, mostra como é impossível analisar casos isolados de práticas de sala de aula como sendo determinantes para aprendizagem, uma vez que elas só farão sentido dentro de um contexto maior de sequências de aulas, podendo assim, resultar em aprendizagem, a longo prazo. Ainda assim, Neusa, mais à frente na entrevista, disse que mais aulas como aquelas poderiam resultar em maior aprendizagem, mas só poderia saber caso tivesse passado pela experiência. Uma oportunidade perdida aqui foi a de não ter perguntado à Neusa o motivo de ela achar que mais aulas como as da intervenção promoveriam mais aprendizado. Anteriormente na entrevista essa aluna ressaltou o fato de que foi a primeira vez que viu quase toda a sala participando no semestre, então concluiu que, para essa aluna, o fato de ter havido mais engajamento dos colegas resultou em uma maior aprendizagem. Talvez, para essa aluna, uma aula bem-sucedida seja aquela em que todos os alunos estejam atentos e responsivos às atividades propostas. Nesse sentido, considero que por muito tempo pensei da mesma forma que essa aluna. No entanto, o *critical moment* se dá a partir do reconhecimento de que essa associação pode levar a falsas conclusões tendo em vista a contingencialidade das práticas discursivas destacadas principalmente pelas leituras que fiz no campo da decolonialidade (QUIJANO, 2000; TODD, 2009; MIGNOLO, 2011). Esse reconhecimento decorre do fato de que a nossa percepção do engajamento alheio em uma dada situação pode ser equivocada. Alunos mais quietos podem estar prestando atenção, mesmo que não estejam aparentemente engajados na atividade ou direcionando seu olhar para o docente e/ou colegas de sala. Desse modo, *to think otherwise* (ESCOBAR, 2007; GROSGOUEL, 2011;

MIGNOLO, 2011) a partir da leitura constante de si (MENEZES DE SOUZA, 2011a; 2011b) se configura, a meu ver, como uma atitude decolonial.

O quarto *critical moment* foi o fato de a aluna Neusa destacar que o LD era repetitivo. Nesse momento, me questionei quanto às críticas nesse sentido. Pelo que a aluna disse, entendi que o problema não estava em eu, como docente, usar apenas o LD, mas sim o fato de o LD ser repetitivo e isso comprometer a minha aula. Não era uma crítica a mim como docente, mas ao LD em si. Nesse ponto, a aluna faz um comentário que me remete à problematização feita por Pennycook (2004; 2012) quando ele questiona o fato de que a situação de diálogo apresentada durante a aula, que era a de um diálogo com um encanador, ser muito artificialmente cooperativa, quando na realidade os diálogos que temos são mais complexos e nem sempre vão ocorrer de uma forma harmoniosa (com as frases sendo perfeitamente compreendidas pelos interlocutores e com a aceitação fácil do encanador para fazer o serviço, por exemplo). Nesse sentido, Neusa cita que os áudios gravados por atores preparam os estudantes “para algo que não vai acontecer”, “um inglês que é falado certinho, sem nenhum *slur*, *slur* no sentido de errar na hora de falar”, e por isso acha que os áudios do LD são pouco efetivos para a aprendizagem de LI.

O quinto *critical moment* durante a entrevista foi quando Neusa disse que em sua visão o inglês americano era o mais utilizado. Como não era o foco da pergunta da entrevista problematizar as diversas variedades do inglês, acabei não desenvolvendo essa questão com a aluna, e só percebi isso durante a análise da entrevista. Esse seria um momento em que poderia questionar o porquê de ela achar que o inglês americano seria o mais usado, e, possivelmente, discutir de forma breve o conceito de ILF para que uma crença aparentemente cristalizada da aluna pudesse ser flexibilizada em algum grau e, por meio disso, plantar uma semente de reflexão em torno do tema. Seria um momento de transcender o propósito da entrevista e promover aprendizado para além dos temas tratados nas perguntas formuladas para discussão. Novamente, creio que minha visão cartesiana do que seria fazer pesquisa predominou aqui e me fez não desviar do roteiro planejado, limitando-me ao papel de pesquisadora e separando-o do papel de formadora.

O *critical moment* de número 6 tem a ver com o momento da entrevista em que discuto o conceito de multiletramentos. A pergunta, resumidamente, é a seguinte: *Multiletramentos são só tecnologia?* Larissa responde:

não... não, mas eu acho que:: pelo fato de... a... a maioria das pessoas, senão todas da sala terem o celular e usarem muito o celular, eu acredito que por isso que po-possa passar pela cabeça que multiletramentos tem a ver com o uso das tecnologias, mas eu não acho que é só isso, eu acho que esses jogos que você fez, ahn::: aqui de mímica, ou colocar música, enfim, acho que são outros recursos que você pode usar na hora da educação, não necessariamente só a internet, mas acho que por ser uma era digital eu acredito que... que isso possa ser incluído também (LARISSA).

Nesse sentido, essa aluna demonstra que reconhece a ideia de multiletramentos não somente vinculada às TDIC, e compartilha sua hipótese para essa correspondência: isso tem a ver com o uso cada vez mais constante dos celulares pelas pessoas. Na pergunta seguinte, sobre a falta de práticas de multiletramentos no curso, a mesma aluna traz o fato de que na disciplina sobre Tecnologias, os recursos digitais vistos na disciplina eram conhecimentos que os alunos já sabiam e, portanto, essa disciplina não propiciou o investimento dos alunos. A aluna considera que o espaço dessa disciplina poderia ter sido mais bem aproveitado se aprendessem “outras formas de ensinar”, e não a lidar com ferramentas tecnológicas que eles já conheciam ou que não exigiam tanto esforço de aprendizagem do usuário. Esse tipo de crítica me faz pensar na questão da formação didática, novamente, uma vez que existem diversos níveis de contato com as tecnologias por parte de alunos em formação, mas certamente todos se beneficiariam de reflexões sobre como utilizar essas ferramentas de modo a ampliar seus repertórios enquanto docentes, muito mais do que simplesmente lidar com o letramento digital em si, ou seja, saber que as ferramentas existem e como acessá-las. Creio que os cursos de formação em Letras devem atentar para esse tipo de inserção de assuntos sobre tecnologia com mais zelo, sempre averiguando que tipo de alunos cada turma tem, a fim de fornecer aulas que vão ao encontro das expectativas dos alunos e não ofereçam apenas mais do mesmo, ou algo que é pertinente somente na visão dos docentes, sem levar em conta a visão dos discentes. Todos podemos nos beneficiar de trocas mais genuínas e sinceras nesse aspecto, podendo até, inclusive, respingar na formação humana desses futuros professores, que terão vários exemplos de negociação de saberes em sua formação e poderão, assim, replicar essas iniciativas em suas aulas de aula no futuro.

Além da reflexão acima, a aluna vinculou as práticas de multiletramentos a modos diversos de se ensinar, em contraposição a modos tradicionais. Quando perguntei sobre a falta de práticas em outras disciplinas que não a de Tecnologia, ela

cita apenas outra em que houve discussões sobre diferentes modos de ensinar, e não um modo tradicional de condução da disciplina, com o docente “passando conteúdo.” Nesse sentido, penso que a pedagogia dos multiletramentos realmente tenta estimular outras formas de pensar o que é língua e, a partir daí, abre caminho para outras formas de pensar e estimular a reflexividade se estiver vinculada às discussões presentes no letramento crítico. Acredito que práticas mais democráticas, acolhedoras e humanas podem sair dessa articulação.

O *critical moment* número 7 foi crucial para mim foi quando questionei, por meio da última pergunta, a possibilidade de existir uma disciplina só com aulas do tipo das que eu elaborei na intervenção, ou seja, aulas sem o uso de um LD e baseadas na articulação da multimodalidade. A aluna Larissa disse que

eu não sei, eu acho que que é legal ter isso mas nem sempre todas as aulas vão ser legais, empolgantes e todo mundo vai ficar feliz, eu acho que isso é dar aula, vai ter aulas que vai ser legais, mas vai ter aulas que você pode realmente fazer muitos esquemas, mas existe outras questões que fogem da nossa, por exemplo... ah, alunos que trabalham e estudam, por exemplo, o meu caso, ou às vezes o aluno tá cansado, ou às vezes tem muitas outras matérias e demandas que às vezes o aluno não vai participar... então eu acho que é legal ter outras alternativas mas acredito que pro funcionamento da aula não é só as alternativas... (LARISSA).

Esse depoimento me levou a pensar sobre o foco inicial que eu, como professora pesquisadora, havia colocado na relação entre a articulação de diversos recursos multimodais para o ensino-aprendizagem de LI e como, na minha visão, isso poderia ser determinante para uma melhor aprendizagem. A aluna elenca outros elementos que não tem a ver com as práticas teórico-metodológicas adotadas pelo professor, mas que influenciam grandemente no desempenho dos alunos em sala e que podem impactar a percepção de sucesso ou não de uma aula. Esse tipo de observação me levou a pensar na dimensão da formação humana, e como levar em conta aspectos relacionados às fragilidades humanas e ter em mente de que nem toda aula precisa ser “empolgante” ou divertida. O processo de aprendizagem, como a aluna apontou antes, tem altos e baixos, e isso inclui o dia a dia da sala de aula, que irá incluir momentos em que os alunos (e o professor) estarão em condições mais favoráveis a estarem focados e participativos, e isso nem sempre tem a ver somente com as escolhas do docente, mas sim em como ele próprio, e seus alunos, enquanto seres humanos, estão se sentindo naquele momento. Ter atenção a esses aspectos

e observar se e como eles impactam a nossa prática é fundamental, a meu ver, para uma experiência docente mais realista e que conecte, de fato, alunos e professores.

O oitavo *critical moment* se refere a uma observação da aluna Samara sobre a atividade avaliativa das *Class Discussions*. Ela viu dificuldade nessa atividade pois não se sentia confortável ao falar para o grupo todo, se sentia pressionada. Nesse sentido, a atividade exigiu dela um movimento de sair da zona de conforto, e, portanto, foi vista como uma atividade difícil. Muitas vezes nós professores pensamos no grau de dificuldade de certas atividades mais em relação ao conteúdo e esquecemos de todo o entorno. Talvez, para aquela aluna, se a discussão fosse conduzida apenas em grupos menores, ela poderia ter se sentido melhor, já que não teria que lidar com a ansiedade inerente ao ato de falar para um grupo grande. Por outro lado, penso que esse tipo de atividade, por mais desafiador que seja para alunos mais tímidos (como provavelmente era o caso dela), também ajuda justamente no sentido de abrir caminhos para “vencer o medo” em fazer determinadas atividades, como falar em público. Especialmente em se tratando de um curso de licenciatura, que forma professores, imagino que esse tipo de habilidade é muito importante, e acaba sendo algo que os alunos desenvolvem de forma autônoma diante das demandas que lhes são feitas sobre práticas orais. Esse tipo de reflexão poderia fazer parte da dimensão didática da formação docente, uma vez que não parece ser um tema discutido como um desafio a ser superado através de trabalhos específicos nas disciplinas clássicas dos cursos de graduação.

O *critical moment* que surge na sequência, 9, se refere ao fato de que Cristina cita as atividades feitas durante a intervenção como interessantes, mas destaca que não são suas favoritas. Segundo a aluna, ela prefere atividades mais “tradicionais” para aprender conteúdos gramaticais, e cita até o fato de ser mais visual do que auditiva e, portanto, necessita de estímulos visuais para aprender ou, ao menos, ter uma sensação de aprendizado. Nesse momento, penso que perdi a oportunidade de perguntar para a aluna de que forma as atividades mais tradicionais a ajudariam por ser, segundo ela, uma aluna mais visual. O comentário parece contraditório à primeira vista, uma vez que atividades multimodais com foco no aspecto visual poderiam ajudá-la mais do que atividades com foco na oralidade, por exemplo. Como esse tipo de questão não surgiu no momento da entrevista, acredito que a aluna se referia à prática tradicional de olhar para o conteúdo explicitado ou esquematizado no quadro negro ou no LD, ao invés de discutido oralmente ou trabalhado a partir do foco em outros

recursos semióticos. Ao comparar as duas aulas enfocadas em relação as demais aulas do semestre, a aluna destaca também que, por mais que necessitasse de atividades que trabalhassem com aspectos estruturais da língua, também sentiu que a rotina de seguir as atividades do livro foi “maçante”, pois era tudo muito repetitivo. Novamente, me vem à cabeça a importância da diversificação das práticas e de como a construção de um repertório amplo é importante na formação do professor. O problema não é a adoção do LD ou o uso de atividades com foco na multimodalidade, mas sim, uma repetição de padrões, quaisquer que sejam, como já foi mencionado anteriormente. Acredito que esse componente da formação didática deveria ser explicitamente desenvolvido em disciplinas dos cursos de Letras, e isso a partir de docentes com formação na área de LA, não somente na área de Pedagogia/Educação, como ocorre em alguns cursos de Letras – e aqui, claro estou pensando na experiência da minha própria formação inicial.

O décimo *critical moment* aconteceu quando, ao discutirmos a importância do LD, Samara critica o fato de que o livro não traz elementos culturais do Brasil, e isso dificulta o trabalho, já que os conhecimentos não são de fácil identificação para os alunos. Ela explica que seria bom o LD ter “talvez algo do nosso país né, () sei lá, () trazer algo mais... *relatable*.” Esse tipo de comentário remete aos debates sobre língua franca, especialmente na vertente do ELF feito no Brasil (DUBOC, 2019; DUBOC; SIQUEIRA, 2020), em que a aluna destaca o fato de não se identificar com as atividades do LD pois as culturas retratadas pelo LD raramente traziam aspectos da cultura brasileira, ou seja, da sua realidade. Esse foi para mim um *critical moment* uma vez que me remeteu ao outro multi que compõe a pedagogia dos multiletramentos: a multidiversidade cultural atrelada às práticas sociais, relação que eu não costumava fazer na minha prática. Desse modo, considero agora que trabalhar só a multimodalidade (meu foco durante as duas aulas) acaba fugindo da proposta da pedagogia dos multiletramentos, que demanda atenção à forma como lido com a diversidade cultural nos materiais utilizados, sejam eles o próprio LD ou materiais extras.

O *critical moment* número 11 ocorre quando, ao destacar a importância da diversificação de recursos semióticos para a aprendizagem Katia, reconhece que o LD possui essa preocupação. A aluna cita o momento do *Practical English*, em que o LD trazia recursos de vídeo e som: “mas eu acho bem legal o livro assim, com a Jenny lá e tudo mais, porque eu particularmente aprendo muito vendo, ouvindo música,

vendo a letra da música ou assistindo série com legenda, tipo, () então eu acho que é um bom recurso assim.” Novamente, esse tipo de fala me leva a perceber que o trabalho com foco na multimodalidade é algo visto com bons olhos pelos alunos, já que, segundo a própria aluna, seria através dessas atividades que os alunos poderiam experimentar na esfera escolar as práticas semelhantes às que fazem parte da sua esfera cotidiana (ouvir músicas lendo a letra, assistir séries em LI com legenda, entre outros). Essa constatação de Katia me remete à observação inicial tocada nas Notas Iniciais deste trabalho, e que me levou a da temática dos multiletramentos. Agora, esse reconhecimento passa a ser transformador na medida em que reconheço os LDs como ferramentas possíveis de trabalho com a multimodalidade, que requerem, porém, um cuidado criterioso na sua seleção e adaptação aos diversos contextos educacionais.

O décimo segundo *critical moment* aconteceu quando, ao se manifestarem sobre a possibilidade de ter um semestre inteiro com atividades como as da intervenção, Samara e Cristina concordam que preferem um “misto” entre atividades como aquelas e atividades mais tradicionais, com instruções explícitas de gramática: “eu tinha uns gaps no meio, então quando... se tem uma aula que explica certinho a questão... como usa, como não usar, começar a fazer acho que ia lá pro *grammar bank*, aquilo ajudava bastante... um misto dos dois pra mim seria o melhor” (Samara) e “é, um misto dos dois é interessante” (Cristina). As alunas mencionam que preferem atividades como as da intervenção em uma situação de aplicação de um conhecimento que já tenham internalizado, ou ainda, que tenham visto por meio de uma instrução explícita do professor, mais ligada à uma abordagem tradicional de ensino. Sendo assim, reflito sobre a importância de instruções diretas e momentos expositivos quando estamos trabalhando conteúdo que os alunos não conhecem. Desde a época da graduação me incomodo com a crítica referente a esse tipo de ensino, de perspectiva mais tradicional, e que tem a ver com a transmissão de conteúdos que falava Freire (1996). É claro que, diante de toda minha inquietação enquanto professora e pesquisadora interessada nos multiletramentos, muito desse interesse também passou pelo desejo de fugir a métodos tradicionais de ensino, uma vez que fiquei encantada diante da “promessa” da pedagogia dos multiletramentos de romper com um ensino tradicional. No entanto, após as minhas diversas experiências em sala de aula, observei como os alunos ainda hoje esperam que o professor os direcione especificamente para o que fazer, e que este detenha as respostas para as

perguntas dos alunos, mesmo em um contexto de ensino superior (CALATRONE PAIVA, 2018). A meu ver, não há problema em inserir momentos de instrução explícita por parte do professor, até porque a própria pedagogia dos multiletramentos se reconhece enquanto uma proposta que une práticas das chamadas abordagens tradicionais e das abordagens autênticas (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). É preocupante, porém, que o professor aja o tempo todo como o sábio que transmite o conhecimento (ou, conforme resgatado por Calatrone Paiva (2018, p. 161), o *sage on the stage*). Isso decorre de vários fatores já mencionados no capítulo 1: inundados de recursos tecnológicos, os alunos conseguem acessar diversas informações ao alcance de alguns toques, sendo dispensável a figura do sábio que possui o saber enciclopédico tradicional. Além disso, a própria exposição às telas tem mudado a forma como os seres humanos retêm informação e os processos de leitura profunda (WOLF, 2019), o que remete os professores a levar esse tipo de “novo comportamento” em consideração na hora de preparar suas aulas. Tendo em vista essas mudanças, é necessário repensar de que formas esses momentos de instrução explícita são necessários nas aulas, sem simplesmente justificá-los como algo que “precisa” fazer parte do agir docente, pois são práticas utilizadas no meio educacional desde sempre, mas sem também tratá-los como necessariamente ruins e práticas que precisam ser “banidas” da sala de aula.

Na esteira do embate entre o tradicional versus o “não-convencional”, o *critical moment* 13 surgiu quando questionei sobre as atividades avaliativas da disciplina. Cristina disse que prefere ter provas escritas do que ser avaliada oralmente, como foi o caso das *class discussions* e as *round tables*. Segundo ela, “eu acho que eu preciso mesmo de escrever, reler e tal, acho que falar só pra mim... a minha memória não é muito boa ((risos))), então eu preciso escrever, eu acho que escrevendo e lendo eu consigo guardar melhor do que só falando” (Cristina). Esse tipo de relato me remete ao fato de que eu, como professora em formação, estou sempre buscando avaliar os alunos da melhor forma possível e, na minha concepção, a prova escrita tradicional era algo que a maioria dos alunos da disciplina não gostariam de ter. Após a análise do relato de Cristina, fico pensando que, ao invés de simplesmente ter pensado nessas formas avaliativas e apresentado aos alunos ao longo da disciplina, eu poderia ter exemplificado melhor como cada um dos instrumentos de avaliação ocorreriam e, aí sim, fazer algum tipo de votação no início do semestre para que os alunos pudessem ter participado de forma mais direta da escolha sobre as formas de

avaliação a serem adotadas na disciplina. Reconheço que acabei determinando os instrumentos de avaliação baseada em uma concepção de que os alunos não gostam de provas tradicionais, e também parti do pressuposto de que esse tipo de avaliação não consegue mensurar de forma satisfatória o que os alunos sabem, de fato. No entanto, para a aluna, aquele instrumento parece comprovar, de alguma forma, os saberes que ela já domina e outros que ela ainda precisa dominar, servindo como uma boa base de autoavaliação para a continuidade de seus estudos ao longo da disciplina. Algo para o qual também não tinha me atentado é o fato de que a prova escrita realizada somente ao final da disciplina dificulta a utilização desse instrumento por parte dos alunos de forma a avaliar o seu processo de aprendizagem, uma vez que ela não serve para refletir a aprendizagem dos alunos durante a caminhada, mas somente busca refletir o que se aprendeu ao final dela. No entanto, cabe destacar que inicialmente a prova escrita não fazia parte da avaliação da disciplina, mas que foi introduzida tendo em vista a sugestão da coordenadora do curso para que eu incluísse uma avaliação que pudesse funcionar como um “documento” e, assim, dar aos alunos o direito de vista de prova conforme requisitava o regulamento da universidade. Foi uma escolha relacionada às amarras institucionais que somos submetidos, muitas vezes, enquanto docentes de uma instituição.

O décimo quarto *critical moment* que surgiu com uma fala de Teresa foi em relação ao fato de que, na perspectiva da aluna, as outras disciplinas de língua traziam “mais exercícios” e nelas se fazia “bastante coisa.” Tendo em vista essa comparação feita pela aluna, motivada, é claro, pela pergunta número 2 da entrevista, me perguntei durante a análise o porquê de não ter pedido mais explicações à aluna com relação à afirmação, visto que me lembro de ter ficado incomodada com tal afirmação durante a entrevista e, novamente, ter ficado provocada por esse trecho durante a análise. Essa inquietação deriva do fato de que já há algum tempo me pergunto se poderia dinamizar mais as minhas aulas pelo simples fato de trazer mais atividades (em termos numéricos) ao invés de fazer menos atividades, porém desenvolver assuntos a contento (o que é minha preferência desde sempre). No entanto, como já mencionado, a maior parte das aulas se baseou exclusivamente no LD, e quando a aluna cita que as outras disciplinas possuíam “mais atividades”, entendo como sendo a inclusão de atividades extra, ou seja, que não aquelas propostas pelo LD. Ainda assim, cabe reflexão acerca da escolha por um caminho ou outro a depender do foco da disciplina em questão. Particularmente, gosto de ministrar disciplinas consideradas

mais “teóricas”, em que tenho espaço para discutir conceitos de relativa complexidade em comparação a disciplinas mais “práticas”, em que preciso desenvolver habilidades linguísticas com os alunos, como foi o caso da disciplina do Intermediário 1. Sempre achei muito complicado “medir” a proficiência dos alunos e trabalhar com conceitos de certo e errado em relação à LI, o que me remete à importância do entendimento de LI como língua franca de modo a facilitar e até mesmo descolonizar as minhas práticas (CASTRO-GOMEZ, 2007). Nesse sentido, após essa experiência aqui analisada, penso que é necessário flexibilizar o meu entendimento de que “andamento” da aula é o melhor, uma vez que isso varia não somente em função da disciplina ser mais teórica ou mais prática, mas também em termos das expectativas dos alunos. Desenvolver sensibilidade com relação a escolher por caminhos diferenciados não significa mudar o meu estilo de dar aula, que considero mais preocupado com o desenvolvimento de práticas que levam os alunos a um aprofundamento dos entendimentos possíveis relacionados às teorias. Isso deve acontecer, mas deve ser melhor alocado em disciplinas cuja tônica está centrada no desenvolvimento dessas práticas mais densas, enquanto que em disciplinas de desenvolvimento linguístico, pensar em um número maior de atividade e menor preocupação com aprofundamento teórico me parece um caminho mais proveitoso, tendo em vista a minha reflexão diante dos depoimentos dos alunos e da minha vivência nesta e em outras disciplinas.

Mais à frente, Fabiana retoma a importância de se pensar em ILF ao criticar o foco do LD na variedade britânica: “por conta do sotaque que já (estudei)... e vou misturar os dois tipos de sotaque, e não somente o () porque também tem o sotaque australiano, o sotaque britânico, o sotaque canadense, um monte de sotaques, porque se tem que fixar em um só?” (Fabiana). Esse relato me chama a atenção visto que vai ao encontro das minhas outras inquietações em relação a ensinar LI: ao adotar o LD, acabava me sentindo presa em apenas um sotaque e não contemplava a língua em sua totalidade e naquilo que a faz tão bela – sua diversidade. Por outro lado, meu compromisso em “vencer” as atividades do livro acabava me levando a simplesmente trabalhar com aquelas atividades sem incluir a problematização acerca do fato de que o livro focava na variedade britânica da língua. Penso que o grande *critical moment* aqui foi meu reconhecimento de que os alunos compartilhavam da minha inquietação e que, caso eu não tivesse ficado tão presa ao LD, poderia ter tornado as aulas mais dinâmicas e interessantes para os alunos. Considero essa reflexão um ponto de

extrema importância tanto para a minha formação didática quanto para minha formação linguística: no caso da didática, me incentiva a dialogar cada vez mais com os alunos acerca do andamento das disciplinas, de modo a tornar a experiência mais significativa tanto para mim quanto para eles; no caso da linguística, me leva a questionar qual é a variedade de LI com a qual lido majoritariamente na sala de aula, e como eu abordo a pluralidade da língua na minha prática pedagógica.

O *critical moment* 16 tem a ver com a pergunta 8, em que retomo o questionário do *Google Forms* citando a fala de um respondente que alegou que as atividades com multiletramentos poderiam ser improdutivas. Nessa hora, a aluna Fabiana devolveu a pergunta a mim, visivelmente confusa com a associação de improdutividade à presença de multiletramentos nas aulas. Nesse sentido, a aluna afirma que não adianta o professor tentar metodologias diferentes se os alunos não cooperam. Ela afirma que “(não adianta ter um professor) maravilhoso do mundo () se vem uma vez à classe, ou chega atrasado, um dia () não dá... (pra mim) não dá, tem que ser responsabilidade mútua.” (Fabiana)

Essa fala me remete ao conceito de investimento (DARVIN; NORTON, 2015). Eu estava tão preocupada em encontrar uma metodologia ideal, ou ainda, em “provar” que a pedagogia dos multiletramentos poderia ser “efetiva” ao ensinar LI, que esqueci desses “detalhes” relacionados ao trabalho pedagógico desde tempos imemoriais. A conclusão a que chego é que, por mais que eu me desenvolva enquanto docente, esse aparente descompasso entre o interesse do aluno e a minha forma de ensinar sempre existirá, por mais cativante ou instigante que a aula possa ser. É claro que considero a perspectiva da multimodalidade como propiciadora de aulas mais dinâmicas e cativantes, mas mesmo nesse caso, se o aluno estiver por exemplo passando por problemas pessoais e faltando às aulas, ou ainda estando presente e não conseguindo se concentrar, a ênfase na multimodalidade pode se mostrar ineficaz ou ainda irrelevante para o investimento do aluno naquele momento da sala de aula (ou até mesmo na disciplina e no curso de modo geral). O que poderia levar esse aluno a investir em sua aprendizagem, creio eu, seria mais ligado ao desenvolvimento de afetividade, caso esse aluno soubesse que me interessa pelo seu bem-estar e torço para que ele esteja pleno e “inteiro” durante as aulas. Esse tipo de reflexão me remete ao componente da formação humana e me leva a ter menos certezas e mais cautela com relação à pensamentos totalizantes vinculados a metodologias, especificamente com relação à pedagogia dos multiletramentos.

Por fim, o último *critical moment* se refere a uma sugestão de Fabiana que surgiu ao final da entrevista. A aluna sugere que nas atividades de *round tables*, o ideal seria dar nota para os alunos que assistem à apresentação dos colegas, de modo a incentivar todos os alunos a estarem presentes nas *round tables* dos colegas. De fato, observei que nessa disciplina os alunos se comprometiam a estar presentes apenas no dia da apresentação da sua *round table*, deixando para faltar quando não era o seu grupo a se apresentar. Desse modo, como aponta Fabiana, as *round tables* acabaram sendo mais uma atividade de apresentação de seminário tradicional em que o aluno prepara pensando apenas no professor, sem levar em conta a interação com os colegas. O curioso é que a proposta de *round tables* surgiu exatamente de modo a não reproduzir a famigerada apresentação de seminário, ou ao menos, propor que os alunos adaptassem esse gênero de uma forma diferente, com necessariamente interação dos colegas, o que frequentemente não acontece em seminários, que consistem em apresentações de temas para os professores sem ao menos feedback dos docentes com relação ao que foi apresentado. Esse tipo de formato é comumente aceito em programas de pós-graduação, mas na graduação os alunos tendem a se sentir incomodados com esse tipo de avaliação, justamente por não terem um feedback das suas apresentações e se sentirem “fazendo” o trabalho do professor. Numa visão mais tradicional de ensino, alunos tendem a tachar o momento de apresentação de seminários como o momento em que o docente não quer dar aulas e, portanto, pede para que os alunos pesquisem e “deem” a aula em seu lugar. Esse tipo de reflexão sobre o papel do professor aparece na autoetnografia desenvolvida por Calatrone Paiva (2018), e penso que ele também cabe na situação relacionada à minha pesquisa.

De forma a sintetizar a descrição e análise dos *critical moments* acima, reconheço quatro temas com grande recorrência, em ordem decrescente:

1) Investimento – *critical moments* 1, 3, 7, 8, 14, 16 e 17:

Em todas as ocorrências foi possível observar “elementos simbólicos como gostos, posturas, modos de se comportar” (NORTON, NICOLAIDES, MIRA, 2020, p. 768) como sendo relevantes para a formação didática do professor uma vez que esses elementos devem ser levados em conta para que seja possível uma identificação dos alunos com o que é visto em sala de aula.

2) Multimodalidade e sua relação com tecnologia versus atividades “mais tradicionais” – *critical moments* 2, 6, 9, 11 e 13:

O embate entre a experiência da intervenção e a minha vivência em sala de aula no restante do semestre foi o segundo tema que mais se destacou. Me questionei quanto à escolha de ter ficado presa à lógica do LD, assumindo uma postura mais tradicional, em contraposição à inovação proposta pelo destaque à multimodalidade da língua potencializada pelas novas tecnologias. Nos 5 *critical moments* em que o tema aparece foi possível estabelecer reflexões diretamente ligadas à formação didática e à necessidade de desenvolver sensibilidade para perceber quando estratégias usadas em sala de aula estão fazendo ou não sentido para os alunos, além do desenvolvimento da destreza necessária para articular o conteúdo programático de uma disciplina ao mesmo tempo em que levo em conta os anseios e necessidades dos educandos.

3) Problematização do LD – *critical moments* 4, 10 e 12

Complementando o item anterior, foi nítida a minha angústia fruto da relação de amor e ódio com o LD da disciplina. É importante ressaltar, no entanto, que a problematização resultou sobretudo das trocas com os discentes, seja nos itens do material empírico, seja nas minhas percepções gerais acerca da relação dos estudantes com o LD. Essa problematização, por sua vez, impactou grandemente a minha formação didática, linguística e humana.

4) ILF – *critical moments* 5 e 15

Por fim, a importância do status de língua franca conferida à LI apareceu em dois *critical moments*. Esse tema também se relaciona com os demais, uma vez que considerar as diversas variedades da LI poderia, além de aproximar os alunos dos conteúdos estudados, engajá-los a desconstruírem visões dominantes acerca do que constitui o “jeito certo” de se falar LI.

Tendo em vista essas considerações, passo para a seção das notas finais deste trabalho, de modo a conectar as articulações feitas neste capítulo aos objetivos de pesquisa descritos no capítulo 4.

6 NOTAS FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral investigar as possíveis relações entre os multiletramentos e a formação inicial de professores de inglês em um contexto de sala de aula, em que o foco estava nas minhas reflexões enquanto formadora. Ao chegar às notas finais do trabalho, faz-se necessário, inicialmente, salientar a importância da colaboração dos discentes e docentes participantes da pesquisa para atingir o objetivo proposto e agradecer-lhes pelos *critical moments* proporcionados.

Antes de discutir o objetivo geral da pesquisa de forma abrangente, trarei as conclusões relativas a cada um dos objetivos específicos da pesquisa. O objetivo específico A era o de **descrever como eu entendo a concepção de multiletramentos dos participantes no início e ao final da pesquisa.**

Acredito que, inicialmente, a concepção dos alunos e professores (e nisso incluo também a minha) estava mais na superficialidade sobre o tema. Havia a curiosidade em explorar o que a pedagogia dos multiletramentos poderia oferecer sem, no entanto, se aprofundar nos modos possíveis de transpor a multimodalidade e a diversidade cultural para a sala de aula. Imagino que, após as discussões promovidas pelo questionário, aulas, e entrevistas, a curiosidade daqueles envolvidos na pesquisa tenha aumentado e possa ter sido uma semente no que tange ao investimento dos participantes a buscarem mais sobre o tema. No meu caso, como professora formadora em eterna formação, fiquei com a sensação típica de doutorandos que, por mais que tenham estudado muito o tema dos multiletramentos, ainda percebem haver uma imensidão de conhecimentos que podem desenvolver ao longo das suas trajetórias. O fato de eu saber que não sei já é algo relevante e que pode me levar a trilhar caminhos que não são costumeiramente escolhidos (como o faz o eu lírico do poema *The road not taken* de Robert Frost).

É importante destacar, no entanto, que a leitura que faço da concepção dos demais participantes no início e fim da pesquisa se trata do meu olhar sobre o material empírico gerado, não podendo, portanto, ser considerada uma afirmação categórica sobre a realidade de como eles entendem os multiletramentos. Além disso, também não é possível afirmar que houve uma mudança de postura em função da pesquisa que realizei: posso apenas especular, e esperar, como dizia Freire (1992). Essas ressalvas se fazem de suma importância uma vez que foi precisamente por meio dessas constatações que decidi tocar as notas da autoetnografia, abandonando as

cifras conhecidas da pesquisa acadêmica tradicional. Desse modo, mantive, na análise apresentada nessa tese, as respostas aos questionários e entrevistas, uma vez que estes dois instrumentos, somados aos diários de aulas, me proporcionaram a identificação e análise dos *critical moments* capazes de estimular a reflexividade em torno da minha formação enquanto professora de professores.

O objetivo de pesquisa B era o de **identificar se houve investimento dos alunos nas atividades propostas durante a intervenção.**

Conforme relatado na análise do material empírico, considero que houve sim, investimento dos alunos nas atividades da intervenção. Percebi um engajamento maior dos alunos nas atividades que estavam desvinculadas do LD, que foi descrito pelos alunos nos questionários e entrevistas como sendo desvinculado de suas realidades. No entanto, novamente é impossível afirmar que esse investimento tenha se dado por conta das minhas escolhas docentes e não por quaisquer outros fatores alheios à minha prática. Da mesma forma como no objetivo específico A, esse tipo de indagação tem relação com a minha visão de pesquisa ao iniciar a caminhada do doutorado, estando muito mais vinculada, portanto, à uma lógica tradicional de pesquisa. Salientar essa relação me leva, hoje, a questionar a importância desse investimento para a aprendizagem e, sobretudo, questionar como eu leio esse investimento a partir das minhas lentes e como isso impacta nas minhas escolhas enquanto formadora. Posso dizer que há um cuidado muito maior de minha parte, após essa pesquisa, na análise do que configura investimento ou não, e qual o grau de relevância desse investimento para o fazer pedagógico.

Por fim, o objetivo específico C era o de **refletir sobre as implicações da pesquisa para a minha formação enquanto professora de professores.** Este foi talvez o único objetivo que se manteve após a guinada da pesquisa para a autoetnografia, uma vez que ele traz em si a preocupação com a reflexividade que o trabalho autoetnográfico pode me proporcionar e como esse trabalho se relaciona com a minha jornada como docente do ensino superior até aqui.

Um dos *critical moments*, ao refletir sobre o meu papel de professora de LI e sobretudo formadora de professores de LI é justamente, por meio da reflexão sobre as diferentes modalidades que a língua assume, perceber a língua cada vez mais como prática, como verbo, como discurso e menos como um sistema fechado ou um inventário de possibilidades limitadas. A língua reflete o caráter contingente, múltiplo

e imprevisível das relações humanas. Ou, nas palavras de Jordão e Marques (2018, p. 65):

quando usamos a língua, não estamos usando um sistema monolítico, homogêneo e estável de estruturas – ao invés, estamos colocando em operação um conjunto complexo e dinâmico de sistemas abertos de produção de sentido, informado por nossas experiências, personalidades emoções, culturas, histórias, visões políticas [...] ³².

Dessa forma, essa reflexão impactou e impacta diretamente a minha visão sobre o que é, afinal, essa “coisa” que eu ensino, chamada língua inglesa, e como a visão que eu tenho dela me faz tomar direções distintas em sala de aula. Essas direções se caracterizam em não tomar variações linguísticas em sala de aula como “erros”, e a importância de refletir com os futuros professores as consequências em se tomar variações como erros. Isso acaba reproduzindo uma lógica colonial de que estamos nos apropriando de algo que não é “nosso” e que nosso papel gira em torno da mera subalternidade de “falantes não nativos”, discussões essas que são feitas de forma extensiva pelos estudiosos do ELF feito no Brasil.

Um outro aspecto que surgiu após o estudo e discussão do tema da multimodalidade foi o de pensar na possível sobrecarga que o professor de inglês teria ao considerar o trabalho com língua na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. Embora o trabalho com as outras modalidades da língua que não somente a verbal seja interessante e desafiador, o outro lado da moeda implica em sugerir que o professor pense e estude sobre esses temas, fatalmente adicionando mais um item de estudo à já longa lista de temas que um professor precisa entrar em contato para exercer a sua profissão. Alguns relatos informais de colegas que apresentam ressalvas com relação ao ensino multimodal giram em torno disso: o trabalho do professor já está tão sucateado, nossas condições materiais de produção parecem estar ficando cada vez piores, a sobrecarga é constante por demandas de diversas instâncias, e aí surgir de uma posição de prestígio (professor-pesquisador ou professor-formador) sugerindo esse tipo de preocupação com a multimodalidade parece querer reforçar uma prática colonial em que a tônica seja a falta. Ou seja, a falta do trabalho multimodal com língua inglesa como sendo o determinante do

³² Original: “when using language we are not using a monolithic, homogeneous or stable system of structures – rather, we are putting in operation a complex and ever-changing body of meaning-making, open systems informed by our personalities, experiences, emotions, cultures, histories, political views [...]”

“insucesso” do ensino da mesma. Sobre esse aspecto, reconheço que no cenário atual, falar sobre um trabalho com a multimodalidade precisa vir acompanhado não de um discurso como método de salvação do ensino, mas que o trabalho fora do nível superficial com as diversas modalidades da língua pode ajudar o professor a ampliar o seu repertório de práticas de modo a tornar a sua sala de aula mais acolhedora, no sentido de que se aproxima do que os alunos conhecem e também gravita em torno de temas que despertam o interesse dos alunos, seja pelo conteúdo ou pela forma de apresentação.

Penso que a preocupação com a dimensão da formação humana foi algo que eu, enquanto professora-pesquisadora, não tinha muita noção quando entrei no doutorado, mas que, após a realização dessa pesquisa, considero sendo um dos elementos de grande desenvolvimento pessoal e profissional. Tanto é que, nas entrevistas, nenhuma das minhas perguntas contemplava inicialmente a importância da formação humana, da afetividade, mas já no momento de análise esse tipo de observação se manteve constante. Isso pode ser visto no destaque que dei, na análise, ao *critical moment* número 7 decorrente da fala de uma das alunas sobre o fato de a aula não ter sido bem-sucedida porque os alunos estavam cansados. Reconhecer a importância de elementos extraclasse e que fogem ao controle do professor faz desse *critical moment* um espaço que promove a reflexão em torno da afetividade em relação à minha formação e práticas docentes.

Confesso que quando ingressei no doutorado, munida mais de certezas do que dúvidas, meu raciocínio se pautava nessa premissa da falta. Para mim, uma amante de música, memes, quadrinhos e jogos de videogame, me parecia apenas lógico que a incorporação não ingênua, não como pretexto e não como recurso adicional (por exemplo, inserir uma música porque sobraram 5 minutos do seu planejamento de aula) desses recursos seria algo que pudesse melhorar ou aprimorar o ensino, ou ainda, pelo menos fazer justiça com esses recursos que, na minha visão, estavam sendo negligenciados pelos professores. Afinal, reduzir o trabalho com uma canção a preencher lacunas seguindo um roteiro de *pre-, while- e post-listening* me soava ultrajante e superficial. Por conta disso mesmo, já no mestrado tentei pensar na música a partir da perspectiva de gêneros de texto, e tentei ir além do papel que era comumente relegado às músicas quando incluídas em aulas de inglês (LENHARO, 2016), sugerindo que elas deveriam ser trabalhadas não como um recurso para quando houvesse tempo sobrando ou como uma atividade extra, mas

que fossem incorporadas e trabalhadas de forma mais significativa, de modo a explorar os sentidos que a conjunção da materialidade sonora e verbal são capazes de suscitar.

Olhando para a primeira experiência que me levou a considerar entrar no curso de Letras e virar professora, consigo entender por que a proposta de dinamização das aulas contida no discurso acoplado à pedagogia dos multiletramentos encontrou tanta identificação com os meus anseios de formadora em formação. Quando estava no ensino médio, tive um professor de Química que considero ter sido um dos melhores professores da minha vida. O que ele fazia de diferente dos demais era conseguir a atenção de toda a classe quando explicava a matéria. Em nenhuma das outras aulas eu via os alunos (até mesmo os mais indisciplinados) ficando em silêncio e prestando atenção naquela pessoa que estava em cima do tablado tanto quanto nas aulas dele. Para mim, aquilo era uma habilidade incrível, até porque ele fazia isso com muito bom humor e desenvoltura. Pensei que dar aula podia ser uma boa ideia se eu fosse uma professora como ele. Para mim, portanto, desde aquela época, estava bem clara uma associação entre participação dos alunos e “sucesso” das aulas. A perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, portanto, vinha com essa promessa de engajamento maior dos alunos a meu ver, algo que sempre foi muito importante para mim enquanto professora.

A conclusão a que eu chego após esses mais de quatro anos de estudo é que não adianta nada incorporar recursos multimodais se a visão do professor não estiver embasada em conceitos advindos das teorias decoloniais no ensino de línguas, sob o risco de apenas reproduzir um pensamento do norte global e sem considerar as especificidades das localidades nas quais transitamos. Isso me mostraram claramente os alunos participantes desta pesquisa, afirmando reiteradamente que o LD não apresentava muitas atividades com as quais eles podiam de fato se conectar, pois eram muito distantes da sua realidade.

Um outro aspecto que destaco aqui como um dos *critical moments* mais crucial para a minha formação docente é pensar na problematização de como a pedagogia dos multiletramentos foi cooptada por lógicas neoliberais na produção de materiais didáticos, impulsionados também por políticas educacionais como a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (cf. a crítica presente em HISSA, 2021), como vimos no capítulo 1. Esse tipo de reflexão me leva a adotar uma postura mais cética (e de exercício constante de *ler me lendo*) em relação à essa

teoria, de modo a não tentar cair em uma metodologização ou fetichização dos multiletramentos como sendo a salvação do ensino sem pensar na sua abordagem em relação ao mercado de trabalho e a lógica neoliberal a ele acoplada na contemporaneidade.

Além disso, pensando no aspecto da multimodalidade, tão caro para mim do início ao fim da pesquisa, considero que um grande aspecto do meu desenvolvimento formativo foi também a descoberta da existência de outras maneiras para se olhar para a multimodalidade, como, por exemplo, através da orientação material de Canagarajah (2018, p. 272), em que o autor prefere utilizar o termo “polissemiótico” ao invés de “multimodal.” O autor o faz na medida em que não considera possível dividir os recursos semióticos disponíveis em modos passíveis de escrutínio metodológico, em que os limites entre um modo e outro seriam facilmente perceptíveis.

Falando da experiência como doutoranda de forma abrangente, considero que realizar uma pesquisa de doutorado se trata de tarefa hercúlea e de empreitada corajosa a qualquer um que se dispuser a fazê-la. É um deparar-se com as próprias inconsistências, equívocos, medos, inseguranças e incertezas. E isso acontece dobrado quando a pesquisa investiga a nossa própria prática enquanto docente, pois nesse caso é o seu eu de agora tendo que lidar com o seu anterior, mais jovem e com menos conhecimento, e se policiar para não fazer julgamentos do tipo do arrependimento se torna um estribilho constante na minha mente.

Na maior parte do tempo me vi bloqueada na escrita deste trabalho, seja por medo de escrever, seja por arrependimento em relação às minhas escolhas de geração de material empírico, que estavam muito enraizadas ao modo como eu imaginava a pesquisa, lá em 2017, quando escrevi o projeto. Espero que ela contribua para o campo da formação de professores de inglês e talvez até para a discussão sobre a pedagogia dos multiletramentos, mas por muito tempo (e ainda agora, de certa forma), estive em uma busca incessante para encontrar a relevância ou importância do meu trabalho. Embora seja muito difícil lidar com o peso dessa autocrítica, não me arrependo de ter ingressado no doutorado com 25 anos, em uma cidade e universidade novas que eu não conhecia. Não me arrependo de ter passado por tudo que passei, porque todos os percalços certamente me fizeram uma pesquisadora mais madura, embora a custo de muita autoflagelação e sentimentos de culpa por não ter me esforçado mais aqui e ali, por não ter lido essa ou aquela teoria. Embora eu me

frustre com o fato de não ter atentado para alguns detalhes antes de conduzir a geração de material empírico, essa frustração se transforma em munição para que, de agora em diante, minha prática docente seja informada por aquilo que aprendi com essa investigação, além de muitas outras coisas que sequer posso ousar conceber, mas que farão parte da minha trajetória docente. Para seguir a metáfora musical, são frequências que o meu ouvido no momento ainda não é capaz de captar, e que, portanto, nem existem para mim, mas que um dia farão sinapses no meu cérebro, já que entrarão no espectro da minha audição.

Na minha condução das aulas, hoje consigo enxergar que um trabalho realmente significativo com os alunos deve pressupor conhecê-los minimamente, e todo distanciamento acadêmico formal é tolo e não passa de convenção que deve cair em desuso em breve, tão logo os educadores percebam que necessitam formar vínculos e conexões com seus alunos, por mais pouco profissional que isso possa soar para mentes mais tradicionais e/ou iniciantes. É nesse sentido que elenquei a formação humana como sendo uma das dimensões centrais para a formação docente.

Isto posto, considero que o aspecto principal que vai ao encontro dos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia dos multiletramentos no trabalho que desenvolvi com os alunos foi o fato de que os instiguei a refletir sobre o caráter multimodal inerente à língua, e sobre que pensar na multimodalidade para além da escrita e leitura é tarefa inevitável para todos os educadores da contemporaneidade, sobretudo aqueles que são professores de línguas. Embora o GNL não prescreva uma cartilha de como se deve dar o trabalho pelo viés da pedagogia dos multiletramentos, a sensibilidade de estabelecer conexões reais com os educandos é algo claro em sua teoria, e que talvez seja até mais importante do que a reflexão sobre multiplicidade cultural e multimodal.

Considero, portanto, que a identificação e análise de *critical moments* utilizada aqui como método analítico guia o meu entendimento da educação crítica agora de forma muito mais pungente do que antes de meu ingresso no doutorado. Conforme Pennycook (2004, p. 132) pontua, “a educação crítica precisa trabalhar com o inesperado tanto quanto o esperado, já que se nós tivermos explicado nossa agenda crítica de antemão, nós podemos perder precisamente os momentos críticos que

importam³³.” Essa citação faz conexão com o modo como conduzi essa pesquisa: ao me abrir ao inesperado contido nos *critical moments* pude ampliar as possibilidades de desenvolvimento da minha própria educação crítica.

Sendo assim, concluo que há um ganho docente enorme em desenvolver essa habilidade jazzística do improviso, da flexibilidade e da abertura para o novo. É essa característica da improvisação, discutida sobretudo em estilos musicais como o jazz, que, segundo minhas conclusões, permite ao professor ampliar os horizontes daquilo que ele trabalha em sala de aula, ao mesmo tempo em que desenvolve a sua própria confiança enquanto docente. A partir da metáfora de um músico que toca jazz e retomando o título desta tese, acredito que as partituras dos multiletramentos podem fazer música na formação de professores de inglês, contanto que as partituras não engessem o músico-formador e que ele exerça a habilidade jazzística do improviso, se abrindo para o novo que pode surgir naquele instante efêmero do concerto-sala de aula.

³³ Original: *Critical education has to work with the unexpected as much as the expected, for if we have laid out our critical agenda beforehand, we may miss precisely those critical moments that matter.*

REFERÊNCIAS

- AQUINO, E. M. L et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2423-2446, 2020.
- BARBOSA, A. M. et al. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, 25(51), p. 255-280, 2020.
- BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of 'impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **ELTED**, v.11, p. 1-8, 2008.
- BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estudos da linguagem**, 17(1), p. 10-43, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 abril 2022.
- BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 20 mar 2022.
- CALATRONE PAIVA, R. **Contando estórias para pesquisar ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos: uma autoetnografia**. 2018. 179f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Curitiba, 2018.
- CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied linguistics review**, 2(1), p. 1-28, 2011.
- CANAGARAJAH, A. S. Teacher development in a global profession: an autoethnography. **TESOL Quarterly**, v. 46, n. 2, p. 258-279, 2012.
- CANAGARAJAH, S. Materializing 'Competence': Perspectives From International STEM Scholars. **The Modern Language Journal**, v. 102, n. 2, p. 268-91, 2018. <http://www.jstor.org/stable/44981061>. Acesso em: 1 maio 2022.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 87-95.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro**

decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, 2007. p. 79-91.

CAZDEN, C. **Connected Learning:** “Weaving” in Classroom Lessons, in Pedagogy in Practice 2006 Conference. University of Newcastle. 2006.

COHEN, D., CRABTREE, B. **Qualitative Research Guidelines Project.** Julho, 2006. Disponível em: <<http://www.qualres.org/HomeInte-3516.html>> Acesso em: 11 nov. 2020.

COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies:** Literacy learning and the design of social futures. Psychology Press. 2000.

COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.). **A pedagogy of multiliteracies:** Learning by design. Palgrave Macmillan, London. 2015.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language** (Second edition). Cambridge: Cambridge University Press. 2003.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity and a model of investment in applied linguistics. **Annual review of applied linguistics**, v. 35, p. 36-56, 2015.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity, investment, and TESOL. **The TESOL encyclopedia of English language teaching**, p. 1-7, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, [1987] 2009.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; MARTINEZ, J. The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge. **Applied Linguistics**, 42(2), p. 355-359, 2021.

DIVAN, L. M. F.; OLIVEIRA, R. P. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. **Gragoatá**, Niterói, n. 25, p. 185-202, 2008.

DUBOC, A. P. *Gentilezas brutas* acolá... e aqui! Por uma pedagogia da interrupção na formação docente. In: MARTINEZ, J. Z.; JORDAO, C. M; MONTE MÓR, W. (Orgs.) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês.** Campinas: Pontes, 2018. p. 51-82.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da ANPOLL**, 1(48), p. 10-22, 2019.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, 1, p. 19-32, 2011.

DUBOC, A. P. M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 21, n.

2, p. 547-576, 2021. Disponível em:
http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982021000200547&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 maio 2022. Epub, 2021.
<https://doi.org/10.1590/1984-6398202117998>.

DUBOC, A. P. M.; SIQUEIRA, D. S. ELF feito no Brasil: Expanding Theoretical Notions, Reframing Educational Policies. **Status Quaestionis**, 2(19), p. 231-258, 2020. <https://doi.org/10.13133/2239-1983/17135>. 2020

ELLIS, C. **The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography**. Walnut Creek: Altamira Press, 2004.

ESCOBAR, A. Worlds and Knowledges otherwise. **Cultural Studies**, 21:2, p. 179-210, 2007.

FADINI, K. A. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística:(trans) formação de uma professora de inglês**. 260f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES. 2020.

FENG, S. et al. Rational use of face masks in the COVID-19 pandemic. **The Lancet Respiratory Medicine**, v. 8, n. 5, p. 434-436, 2020. [https://doi.org/10.1016/S2213-2600\(20\)30134-X](https://doi.org/10.1016/S2213-2600(20)30134-X)

FERNANDES, A. C. (org). **Multiletramentos e Multimodalidade na sala de aula**. No prelo.

FERNANDES, A. C.; GATTOLIN, S. R. B. Learning to Unlearn, and then Relearn: Thinking about Teacher Education within the COVID-19 Pandemic Crisis. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 21, p. 521-546, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73a. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1968 [2020].

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra. 1992 [1997].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 51a. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 [2015].

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Literacy: Reading the word and the world**. Routledge, 2005.

GARCÍA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *In*: SKUTNABB-KANGAS, T., PHILLIPSON, R., MOHANTY, A. K.; PANDA, M. (Eds.). **Social justice through multilingual education**. Multilingual Matters. 2009. p. 140-158.

GARCÍA, O. Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword, **Journal of Language, Identity & Education**, 16:4, p. 256-263, 2017. DOI: 10.1080/15348458.2017.1329657

GARCÍA, O.; KLEIFGEN, J. A. Translanguaging and literacies. **Reading Research Quarterly**, 55(4), p. 553-571, 2020.

GARCÍA, O.; WEI, L. Language, bilingualism and education. *In*: GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: Language, bilingualism and education. Palgrave Pivot, London. 2014. p. 46-62.

GHIRALDELLI JR, P.; CABELO, M. A. (Orgs.). **Pandemia e Pandemônio**: Ensaio sobre biopolítica no Brasil. 1. ed. CEFA editorial, 2020.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, v. 1, p. 183-201.

GIROUX, H. **Border crossings**: cultural workers and the politics of education. 2nd edition. London, New York: Routledge Publishing, 2005.

GRADDOL, D. **English Next**. British Council, 2006.

GRAEFF, C. B., NASCIMENTO, K.; SOUZA MARQUES, M. A crítica pós-fundacionalista: um debate em construção. **Novos Rumos Sociológicos**, 7(11), p. 559-577, 2019.

GROSFOGUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. **Transmodernity**: journal of peripheral cultural production of the luso-hispanic world, 1(1). s/p, 2011.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, **Harvard Educational Review**, 66, p. 60–92, 1996.

HISSA, D. L. A. Multiletramentos em tempos de política neoliberal: relação entre mercado de trabalho e educação escolar. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, p. 43-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5556>. Acesso em 29 abril 2022.

JENKINS, J. **World Englishes**. London: Routledge. 2003

JORDÃO, C. M. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. *In*: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.) **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat. 2005. p. 23-36.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. *In*: BONI, V. F. C. V. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. 1a. ed. Palmas - PR: Editora Kayguangue, v. 300, 2006. p. 1-9.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico—farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013a, p. 69-90.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. *In*: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M.S.; ORTENZI, D. I. B. G.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil**. Campinas: Pontes, 2013b, p. 351-371.

JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. *In*: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores de Línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014, p. 13-40.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem.... letramento crítico. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**, v. 1, 2016, p. 41-56.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some “good old” habits. *In*: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. **English as lingua franca in teacher education**: a Brazilian perspective. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018, p. 53-68.

JUCÁ, L. C. V. **Das histórias que nos habitam**: por uma formação de professores de inglês para o Brasil (Tese - Doutorado, Universidade de São Paulo). 2017.

KACHRU, B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *In*: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. **English in the world**: teaching and learning the language and literatures, 11, 1985. p. 11-35.

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

KIRSCHNER, P. A.; DE BRUYCKERE, P. The myths of the digital native and the multitasker. **Teaching and Teacher Education**, 67, p. 135-142, 2017.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G. R. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. New York: Taylor & Francis. 2010.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL quarterly**, 35(4), p. 537-560. 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: Everyday practices and classroom learning. New York: Open University Press. 2011.

LEANDER, K.; BOLDT, G. Rereading “A pedagogy of multiliteracies” bodies, texts, and emergence. **Journal of Literacy Research**, 45(1), p. 22-46, 2013.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2016.

LENHARO, R. I.; CRISTOVÃO, V. L. L. Multiletramentos no ensino de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. **Revista Linguagem & Ensino**, 21(1), p. 367-402, 2018.

LI, W. Translanguaging as a practical theory of language. **Applied linguistics**, 39(1), p. 9-30, 2017.

LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. **Colomb. Appl. Linguist. J.**, 18(2), p. 95-108, 2016.

LIMA, F. S. D. **Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de Inglês**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 318 f. 2017.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, 45, p. 486-507, 2015.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and (re) constituting languages. **Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal**, 2(3), p.137-156, 2005.

MASNY, D. Multiple literacies theory: How it functions, what it produces. **Perspectiva**, 28(2), p.337-352, 2010.

MATEUS, E. De mosaicos e músicas: algumas peças sobre a formação de professores/as de inglês no Brasil. In: CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. B. G.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez**. Campinas: Pontes Editores. 2013. p. 25-49.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas-Ampliando Perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a, p. 128-140

MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. G. **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes. 2011b, p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **GEELLE talks Meeting 6 7 May 21**. 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=J666qlyWM3g>. Acesso em: 27 set. 2021.

MIGNOLO, W. D. Geopolitics of sensing and knowing: on (de) coloniality, border thinking and epistemic disobedience. **Postcolonial studies**, 14(3), p. 273-283. 2011.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** 24, no. 2, p. 309-340, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística a linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. *In*: GONÇALVES, G. R. et al (Orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2009. p. 177-189.

MONTE MÓR, W. **Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Inglês**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_ing_portal.pdf. Acesso 15 Abril 2011.

MONTE MÓR, W. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. *In*: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 307-318.

MONTE MÓR, W. M. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. *In*: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.). **A pedagogy of multiliteracies**. London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 186-209.

MULIK, K. B. **Letramentos (auto) críticos no ensino de língua inglesa no ensino médio: uma pesquisa autoetnográfica**. (Tese - Doutorado, Universidade de São Paulo). 2021.

NORTON, B.; NICOLAIDES, C.; MIRA, C. Identity and investment in language education: an interview with Bonny Norton. **Calidoscópio**, 18(3), p. 767-775, 2020.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. (Tese - Doutorado, Universidade de São Paulo). 2017.

OTHEGUY, R., GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, 6(3), p.281-307, 2015.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. *In*: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: CUP, 2004, p. 327-345.

PENNYCOOK, A. Thirteen ways of looking at a blackboard. *In*: PENNYCOOK, A. **Language and mobility**: unexpected places. Bristol: Multilingual Matters, 2012, p. 127-149.

PINHEIRO, P. A. Sobre o manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures” - 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 55, p.525-530, 2016.

PINHEIRO, P. A. **Lançamento do livro Letramentos, de Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro**. Canal Multiletramentos e Ensino no YouTube, 2020.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1wS-bv_pih4&t=1657s&ab_channel=MultiletramentoseEnsino. Acesso em: 4 de jul. 2021.

PINHEIRO, P. A. A era do multissinóptico: que (novos) letramentos estão em jogo? **Educação em revista**, 30, p. 137-160. 2014.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**. NCB University Press, 9(5), 1e6. Available at: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. 2001.

PRETI, D. (org). **O discurso oral culto**. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Gênero profissional professor de língua inglesa: qual a base do seu conhecimento? *In*: CALVO, L. C.S; EL KADRI, M.S.; ORTENZI, D.I. B. G.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil**. Campinas: Pontes, 2013, p. 205-227.

QUIJANO, A. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. **International Sociology**, 15(2), p. 215-232, 2000.

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

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

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SEIDLHOFER, B. **English as a lingua franca**. Oxford University Press. 2005.

SILVA, L. L. S. et al. Medidas de distanciamento social para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil: caracterização e análise epidemiológica por estado. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. 1-15, 2020.

SILVA, S. B. D. **Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa** (Tese - Doutorado, Universidade de São Paulo). 2011.

SIMM, J. F. S., JUNIOR, A. L. G., PINHO, E. D. C. S.; NANTES, E. A. S. As faces do ensino em tempos de pandemia: relatos de práticas docentes na área da linguagem. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, 6, p. 1-19, 2020.

SIQUEIRA, S. English as a lingua franca and teacher education: Critical educators for an intercultural world. *In*: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. **English as lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018. p. 87-114.

SNYDER, I. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. **Educação em Revista**, v. 26 n. 3, p. 255-282, 2010.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. *In*: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, (25), p. 5-17, 2004.

SOUZA, J. A. O papel da reflexão na construção da identidade profissional do professor de língua inglesa. *In*: CALVO, L. C.S; EL KADRI, M.S.; ORTENZI, D. I. B. G.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil**. Campinas: Pontes, 2013. p. 351-371.

SPIVAK, G. C. Outside in the teaching machine. New York: Routledge, 1994.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. **Literacy in theory and practice** (Vol. 9). Cambridge University Press. 1984.

TAGATA, W. M. "It's mine!" Aprendizagem situada e novos letramentos na aula de inglês. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 151-170.

TAKAKI, N. H. Os intelectuais como professores: elaborações preliminares para estudo de matérias sobre imigração atual na mídia brasileira. *In*: JORDÃO, C; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 15-50.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODD, S. Can there be pluralism without conflict? **Philosophy of Education Yearbook**, p.51-59, 2009.

TOGNATO, M. I. R., 2009. **A (re) construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. Tese (Doutorado) – PUC SP, 2009

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M. Processos de textualização em textos não verbais: formando professores na perspectiva dos multiletramentos. **Calidoscópio**, 17(3), p. 592-614, 2019.

VOGEL, S; GARCÍA, O. **Translanguaging**. In Oxford Research Encyclopedia of Education. 2017.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 376 p, 2017.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Editora Contexto. 2019.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Clarissa Menezes Jordão e Rayane Isadora Lenharo, respectivamente professora do Programa de Pós-graduação em Letras e aluna de pós-graduação – da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estamos convidando você, aluno-professor curso de Letras – Inglês da ~~(suprimido)~~, a participar de um estudo intitulado **Multiletramentos e formação inicial de professores de inglês: percepções e desdobramentos**. Tal pesquisa se justifica na medida em que a temática é atual e cada vez mais recorrente nos estudos em Linguística Aplicada.

a) O objetivo da pesquisa é o de investigar se, e de que formas os multiletramentos podem contribuir para a formação inicial de professores de língua inglesa.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder a dois questionários online com duração aproximada de 10 a 15 minutos cada para serem respondidos. O link dos questionários será enviado para o e-mail de sua preferência fornecido por você. Um dos questionários será respondido antes da implementação em sala de aula, de uma abordagem baseada na pedagogia dos multiletramentos na disciplina de Língua Inglesa – Intermediário 1, e outro será respondido posteriormente à essa intervenção. O participante poderá, ainda, ser convidado(a) posteriormente para uma entrevista a ser conduzida presencialmente ou por videoconferência, à sua escolha, para maior detalhamento dos dados gerados nos questionários. Independentemente se haja entrevista ou não, todos os dados e análises dos dados gerados serão enviados de volta para você, via e-mail, em todas as fases da pesquisa, para que leia e verifique se está de acordo com as informações ali presentes.

c) Para tanto você deverá responder ao questionário online inicial, cujo link será disponibilizado no e-mail de sua preferência, no período de 2 a 23 de setembro de 2019, o que levará aproximadamente 10 a 15 min. Posteriormente, um outro link será enviado ao seu e-mail, referente ao questionário online final, após a intervenção pedagógica, a ser respondido no período de 2 a 20 de dezembro de 2019. Se necessário, você será convidado(a) a participar de uma entrevista a ser conduzida presencialmente nas dependências da ~~(suprimido)~~ ou por videoconferência, à sua escolha, para maior detalhamento dos dados gerados nos questionários. Tal entrevista terá duração de aproximadamente 15 a 20 min.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à não familiaridade com o tema ou com os instrumentos de geração de dados, no caso, o questionário online e a entrevista. Em ambos os casos, para que isso seja evitado, você receberá instruções antes de responder a cada instrumento, o que orientará o processo de respostas dos mesmos, facilitando sua resolução.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o constrangimento durante a elaboração das respostas às perguntas apresentadas.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são o de possibilitar a reflexão sobre a importância dada por você, pelos seus professores-formadores e pelo curso de graduação de forma geral sobre a temática dos multiletramentos, pensando tanto na sua formação acadêmica e profissional, quanto na futura prática pedagógica em diferentes contextos que lidam com as mudanças provocadas pela incorporação cada vez mais frequente dos multiletramentos no ensino.

g) As pesquisadoras Clarissa Menezes Jordão e Rayane Isadora Lenharo responsáveis por este estudo poderão ser localizadas na Universidade Federal do Paraná (UFPR), campus Reitoria, localizada na Rua General Carneiro, 460, 10º andar, sala 1024, ou via e-mail e telefones: clarissamjordao@gmail.com, rayane.lenharo@gmail.com e (41) 3078-8242 / (41) 99289-9072 no horário das 8h às 17h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, no caso, pela orientadora Clarissa Menezes Jordão. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

j) O material obtido – questionário e entrevistas – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de 2 anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um nome fictício.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2019

Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE 2 – IMAGENS DOS QUESTIONÁRIOS E GRÁFICOS E TABULAÇÃO DE RESPOSTAS

Imagens dos questionários – Formulário dos discentes

FIGURA 8 – CAPTURA DE TELA 1 DO FORMULÁRIO (DISCENTES)

Pesquisa sobre a formação de professores de inglês no Brasil

Nós, Clarissa Menezes Jordão e Rayane Isadora Lenharo, respectivamente professora do Programa de Pós-graduação em Letras e aluna de pós-graduação – da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estamos convidando você, aluno(a)-professor(a) do curso de Letras – Inglês da a participar de um estudo intitulado "Multiletramentos e formação inicial de professores de inglês: percepções e desdobramentos." Sua participação se dará inicialmente por meio deste questionário, que levará de 7 a 15 minutos para ser respondido. As perguntas a seguir tratam do tema da formação de professores de inglês. Responda às perguntas de acordo com aquilo que você sabe, e do modo mais honesto possível. Você pode deixar respostas em branco caso não queira ou não saiba responder. Suas respostas não serão identificadas e seu nome aparecerá como um nome fictício na análise do estudo.

Na opção "Other" você pode dar outra resposta que não esteja incluída nas opções disponíveis.

Em caso de dúvidas, entre em contato pelo e-mail rayane.lenharo@gmail.com ou clarissamjordao@gmail.com.
Obrigada desde já pela participação!

rayane.lenharo@gmail.com Alternar conta 

*Obrigatório

E-mail *

Seu e-mail

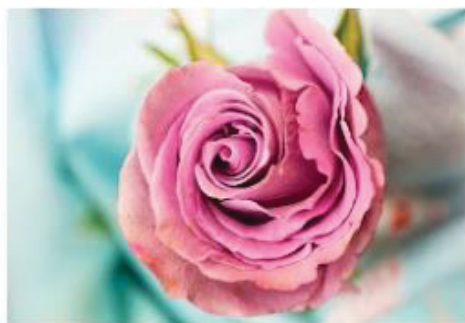
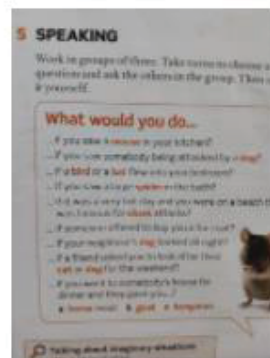
Escolha um nome fictício para representá-lo(a) na pesquisa. *

Sua resposta

FONTE: A autora.

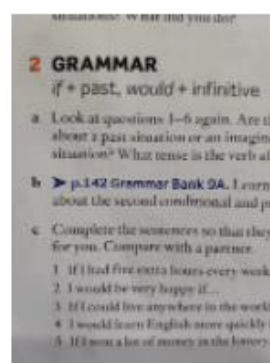
FIGURA 9 – CAPTURA DE TELA 2 DO FORMULÁRIO (DISCENTES)

1) Qual(is) recurso(s) didático(s) você considera mais importantes pra ensinar e aprender Inglês? *


☐ Imagens

☐ Exercícios de produção oral (conversação)

☐ Vídeos

☐ Exercícios de leitura

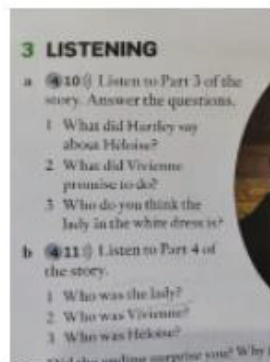
☐ Áudio (sons em geral)

☐ Exercícios de gramática

FONTE: A autora.

FIGURA 10 – CAPTURA DE TELA 3 DO FORMULÁRIO (DISCENTES)



☐ Linguagem corporal (ex: gestos/ mímica)

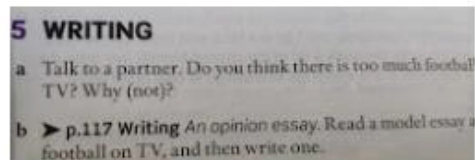


☐ Exercícios de compreensão oral



☐ Aplicativos

☐ Outro:



☐ Exercícios de escrita

2) Dos recursos acima, quais você encontra em suas aulas hoje? *

- ☐ Imagens
- ☐ Exercícios de produção oral (conversação)
- ☐ Vídeos
- ☐ Exercícios de leitura
- ☐ Áudio (sons em geral)
- ☐ Exercícios de gramática

FONTE: A autora.

FIGURA 11 – CAPTURA DE TELA 4 DO FORMULÁRIO (DISCENTES)

☐ Linguagem corporal (ex: gestos/ mímica)

☐ Exercícios de compreensão oral

☐ Aplicativos

☐ Exercícios de escrita

☐ Outro: _____

3) Em sua experiência como aluno(a), você experimenta ou experimentou dificuldades no uso dos recursos acima? (de caráter pessoal, infra-estrutura, acessibilidade, entre outros) *

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei

4) Explique e/ou justifique sua resposta anterior. *

Sua resposta _____

5) Você teve (ou tem) contato com multiletramentos no curso de Letras? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei

FONTE: A autora.

FIGURA 12 – CAPTURA DE TELA 5 DO FORMULÁRIO (DISCENTES)

6) Explique e/ou justifique sua resposta. *

Sua resposta

7) Se você teve contato com multiletramentos durante o curso de Letras, foi (está sendo) produtiva a forma com que eles apareceram (aparecem) nas aulas? Explique. Em caso negativo, escreva "não" e vá para a próxima pergunta. *

Sua resposta

8) Você acha que deveria haver (mais) momentos de prática de multiletramentos em seu curso? Por quê? *

Sua resposta

9) Em caso afirmativo, dê exemplo(s) do tipo de práticas de multiletramentos que você gostaria de vivenciar. Em caso negativo, cite quais práticas você não gosta. *

Sua resposta

Muito obrigada pela participação! :)

Enviar

Página 1 de 1

Limpar formulário

FONTE: A autora.

Imagens dos questionários – Formulário dos docentes

FIGURA 13 – CAPTURA DE TELA 1 DO FORMULÁRIO (DOCENTES)

Pesquisa sobre a formação de professores de inglês no Brasil

Nós, Clarissa Menezes Jordão e Rayane Isadora Lenharo, respectivamente professora do Programa de Pós-graduação em Letras e aluna de pós-graduação – da Universidade Federal do Paraná (UFPR), estamos convidando o senhor/a senhora, docente do curso de Letras – Inglês da _____ a participar do estudo intitulado "Multiletramentos e formação inicial de professores de inglês: percepções e desdobramentos." Sua participação se dará por meio deste questionário, que levará de 7 a 15 minutos para ser respondido.

As perguntas a seguir tratam do tema da formação de professores de inglês. Responda às perguntas de acordo com aquilo que você sabe, e do modo mais honesto possível. Você pode deixar respostas em branco caso não queira ou não saiba responder. Suas respostas não serão identificadas e seu nome aparecerá como um nome fictício na análise do estudo.

Na opção "Other" você pode dar outra resposta que não esteja incluída nas opções disponíveis.

Em caso de dúvidas, entre em contato pelo e-mail rayane.lenharo@gmail.com ou clarissamjordao@gmail.com.
Obrigada desde já pela participação!

rayane.lenharo@gmail.com Alternar conta
 

*Obrigatório

E-mail *

Seu e-mail

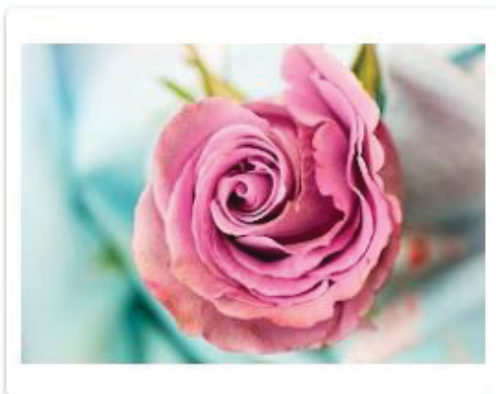
Escolha um nome fictício para representá-lo(a) na pesquisa. *

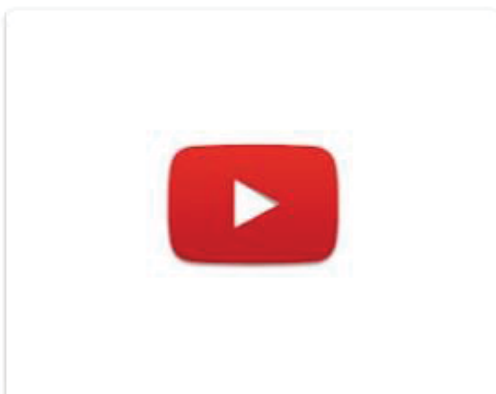
Sua resposta

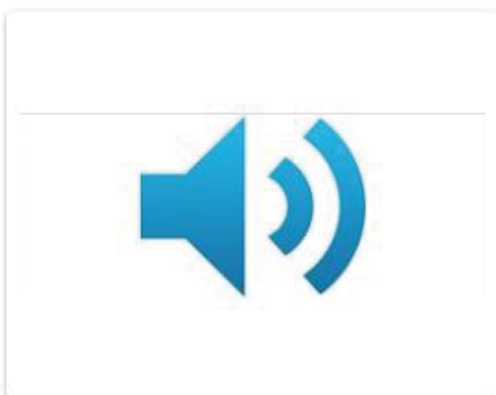
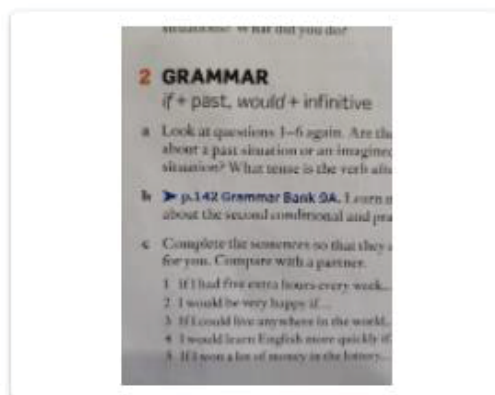
FONTE: A autora.

FIGURA 14 – CAPTURA DE TELA 2 DO FORMULÁRIO (DOCENTES)

Qual(is) recurso(s) didático(s) você considera mais importantes pra ensinar e aprender Inglês? *


☐ Imagens

☐ Exercícios de produção oral (conversação)

☐ Vídeos

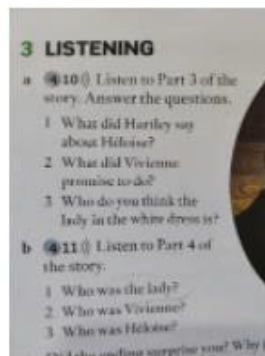
☐ Exercícios de leitura

☐ Áudio (sons em geral)

☐ Exercícios de gramática

FONTE: A autora.

FIGURA 15 – CAPTURA DE TELA 3 DO FORMULÁRIO (DOCENTES)



☐ Linguagem corporal (ex: gestos/ mímica)

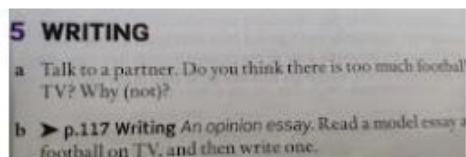


☐ Exercícios de compreensão oral



☐ Aplicativos

☐ Outro:



☐ Exercícios de escrita

Dos recursos acima, quais você utiliza em suas aulas hoje? *

- ☐ Imagens
- ☐ Exercícios de produção oral (conversação)
- ☐ Vídeos
- ☐ Exercícios de leitura
- ☐ Áudio (sons em geral)
- ☐ Exercícios de gramática

FONTE: A autora.

FIGURA 16 – CAPTURA DE TELA 4 DO FORMULÁRIO (DOCENTES)

- ☐ Linguagem corporal (ex: gestos/ mímica)
- ☐ Exercícios de compreensão oral
- ☐ Aplicativos
- ☐ Exercícios de escrita
- ☐ Outro: _____

Na sua prática profissional, há limitações no uso dos recursos acima? (de caráter pessoal, infra-estrutura, acessibilidade, entre outros) *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

Explique e/ou justifique sua resposta anterior. *

Sua resposta _____

Você considera que o curso de Letras em que atua apresenta preocupações relacionadas aos multiletramentos? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

Próxima



Página 1 de 3

[Limpar formulário](#)

FONTE: A autora.

FIGURA 17 – CAPTURA DE TELA 5 DO FORMULÁRIO (DOCENTES)

Pesquisa sobre a formação de professores de inglês no Brasil

rayane.lenharo@gmail.com [Alternar conta](#) 

***Obrigatório**

Você acha produtiva a forma com que a teoria e a prática dos multiletramentos aparece nas atividades do curso? *

☐ Sim
☐ Não
☐ Não sei

Explique e/ou justifique sua resposta anterior. *

Sua resposta

[Voltar](#)
[Próxima](#)
 Página 2 de 3 [Limpar formulário](#)

FONTE: A autora.

FIGURA 18 – CAPTURA DE TELA 6 DO FORMULÁRIO (DOCENTES)

Pesquisa sobre a formação de professores de inglês no Brasil

rayane.lenharo@gmail.com [Alternar conta](#) 

***Obrigatório**

Você acha que deveria haver (mais) práticas de multiletramentos no curso? Por quê? *

Sua resposta

Em caso afirmativo, dê exemplo(s) do tipo de práticas de multiletramentos que você gostaria que aparecessem.

Sua resposta

Muito obrigada pela participação! :)

[Voltar](#)
[Enviar](#)
 Página 3 de 3 [Limpar formulário](#)

FONTE: A autora.

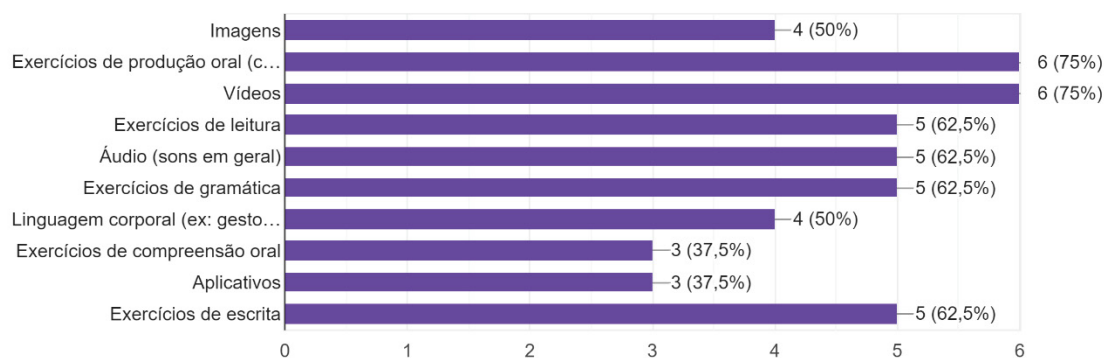
Gráficos de respostas do Google

Os pseudônimos aqui utilizados foram escolhidos pelos participantes quando estes responderam ao questionário online. Antes da pergunta 1, eles tinham a opção de escolher como gostariam de ser representados na pesquisa (como é possível ver na captura de tela reproduzida acima).

Discentes

GRÁFICO 1 – PERGUNTA 1 (DISCENTES)

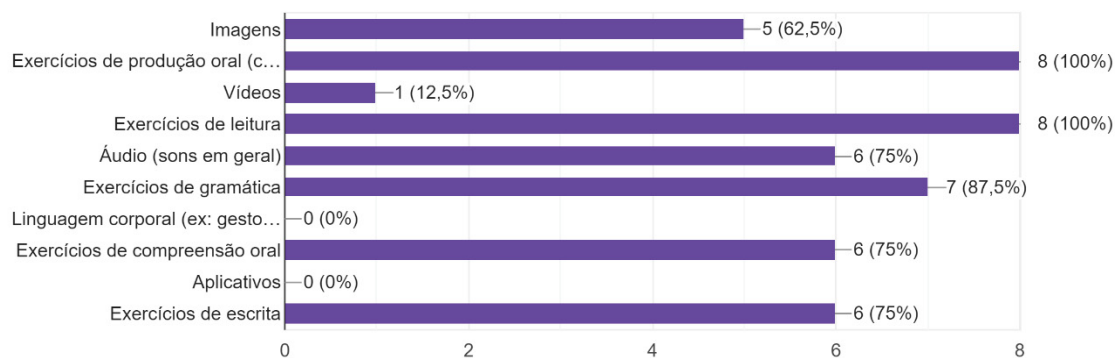
1) Qual(is) recurso(s) didático(s) você considera mais importantes pra ensinar e aprender Inglês?
8 respostas



FONTE: A autora.

GRÁFICO 2 – PERGUNTA 2 (DISCENTES)

2) Dos recursos acima, quais você encontra em suas aulas hoje?
8 respostas

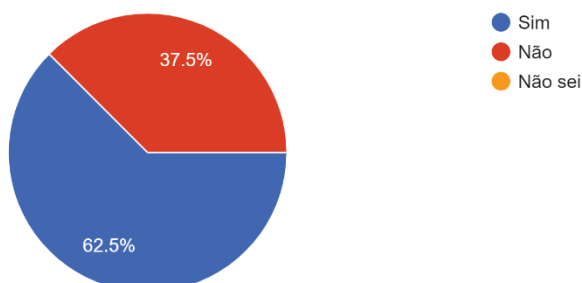


FONTE: A autora.

GRÁFICO 3 – PERGUNTA 3 (DISCENTES)

3) Em sua experiência como aluno(a), você experimenta ou experimentou dificuldades no uso dos recursos acima? (de caráter pessoal, infra-estrutura, acessibilidade, entre outros)

8 responses



FONTE: A autora.

Pergunta 4 – Justifique a escolha anterior

JOSEFA: Pessoalmente, eu acredito que sempre tivemos uma boa estrutura nas aula de inglês

JOELMA: Estudei inglês desde criança, então já possuo um pouco de experiências

QIYANA: Em questão de infra-estrutura, nem sempre os computadores, aparelhos de som, projetores e a internet funcionam. Muitos exercícios do English File são fora da nossa realidade e muito mecânicos. Além disso, eles costumam ser difíceis de adaptar para alunos com deficiência visual.

NATHALIA: Os áudios são muito falsos, ninguém fala da maneira que os áudios portray.

MARIA: Particularmente, exercícios com apenas som são difíceis para mim, pela minha dificuldade de compreensão das sentenças apenas com o som das vozes, sem um texto de acompanhamento. Já tive aulas em que o professor apenas usava o livro didático por não ter acesso a um ambiente com boas estruturas na escola.

LUÍS INÁCIO: Os textos do coursebook não são interessantes, e têm pouca ênfase na gramática

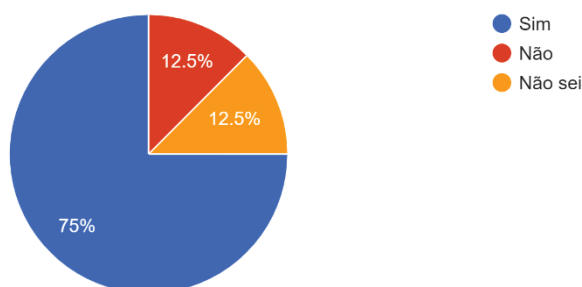
LUA: Já senti dificuldade em relação a exercício escrito. Acredito que é uma habilidade que não tenho tanto domínio e acredito que deveria ter mais prática desta. Muito mas do que é oferecido em aula.

DENVER: Não tive dificuldade

GRÁFICO 4 – PERGUNTA 5 (DISCENTES)

5) Você teve (ou tem) contato com multiletramentos no curso de Letras?

8 responses



FONTE: A autora.

Pergunta 6 - Explique e/ou justifique sua resposta

JOSEFA: Tivemos diversas matérias em que o tema multiletramentos foi citado e estudado, principalmente no que diz respeito ao acesso à tecnologia.

JOELMA: Tive uma aula sobre multiletramentos numa disciplina

QIYANA: Além de estudar o que é, muitas professoras incorporam os multiletramentos nas aulas.

NATHALIA: Não, porém não sei se é falado em alguma matéria que ainda não fiz.

MARIA: Apenas em alguns momentos do curso.

LUÍS INÁCIO: Tive uma disciplina em que uma das atividades era criar um blog, mas nada muito aprofundado

LUA: Eu tive uma disciplina que era justamente para o aprendizado de inglês com uso de jogos, aplicativos, blogs. Saindo do molde padrões de ensino

DENVER: Laboratório computador

Pergunta 7 - Se você teve contato com multiletramentos durante o curso de Letras, foi (está sendo) produtiva a forma com que eles apareceram (aparecem) nas aulas? Explique. Em caso negativo, escreva "não" e vá para a próxima pergunta.⁸

responses

JOSEFA: Sim, pois trabalhamos com diversas possibilidades de multiletramentos e as colocamos em uso.

JOELMA: Sim, pois ele ajuda a abordar diversas áreas para facilitar o aprendizado

QIYANA: Em sua maioria, sim. Alguns professores não conseguem incorporar tão bem nas aulas, mas nada em um nível que atrapalhe o fluxo.

NATHALIA: não

MARIA: Sinto que foram poucas as vezes que tivemos contatos com esse tipo de prática, foram bem interessantes quando usadas, como o uso de vídeos, áudios, mas sinto que faltou aparecer mais.

LUÍS INÁCIO: Não

LUA: Não. Achei que apareceu por cima e com uso de sites/ferramentas online ultrapassadas

DENVER: Não são muito utilizados

Pergunta 8 - Você acha que deveria haver (mais) momentos de prática de multiletramentos em seu curso? Por quê?⁸ responses

JOSEFA: Sim, pois sempre é necessário abranger o maior número de possibilidades e de trocas culturais.

JOELMA: Sim, pois o multiletramentos ajudam na compreensão de vários segmentos

QIYANA: Mais ou menos. Acho que tornaria muitas coisas mais eficientes, mas ao mesmo tempo pode causar certa improdutividade.

NATHALIA: Sim, porque esse tipo de aprendizado é bastante usado

MARIA: Sim, mas aos poucos, porque como não são todos os alunos que já tiveram experiência com aulas envolvendo multiletramentos, as vezes pode ser difícil de acompanhar.

LUÍS INÁCIO: Sim, para ser um profissional com formação mais diversificada

LUA: Sim, acho que é importante aprender formas distintas na hora de ensinar, seja por uso tecnológico, ou estratégias de jogos, porque assim a aula fica mais interessante e potencializa o aprendizado

DENVER: Sim, auxiliam o aprendizado

Pergunta 9 - Em caso afirmativo, dê exemplo(s) do tipo de práticas de multiletramentos que você gostaria de vivenciar. Em caso negativo, cite quais práticas você não gosta.⁸ responses

JOSEFA: Acho a prática de fazer vídeos ou até mesmo de criar materiais próprios no meio digital interessante, como blogs ou usar apps para o aprendizado de inglês. Particularmente, não

gosto muito do moodle, acho a ideia do site legal e facilitadora no geral, mas seria necessário atualizar a plataforma, pois ela ainda é confusa.

JOELMA: Recursos digitais

QIYANA: Não há nenhuma que eu não goste, meu problema é quando as práticas se tornam repetitivas.

NATHALIA: Não sei exemplos

MARIA: Práticas envolvendo o listening, seja por meio de vídeos ou por áudios, acredito que são importantes para aprendermos.

LUÍS INÁCIO: Nada que envolva trabalhos em grupos com mais de três pessoas me empolga. Não tenho aptidão para negociação.

LUA: Gostaria de vivenciar práticas que envolvam uso de tecnologia seja por aplicativos, redes sociais ou sites. Ou por uso de jogos no geral.

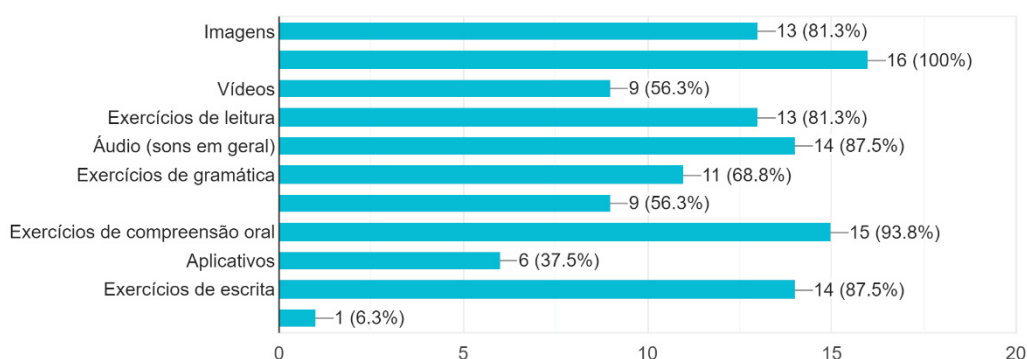
DENVER: Blogs, aplicativos, multimídia

Respostas dos docentes

GRÁFICO 5 – PERGUNTA 1 (DOCENTES)

Qual(is) recurso(s) didático(s) você considera mais importantes pra ensinar e aprender Inglês?

16 responses

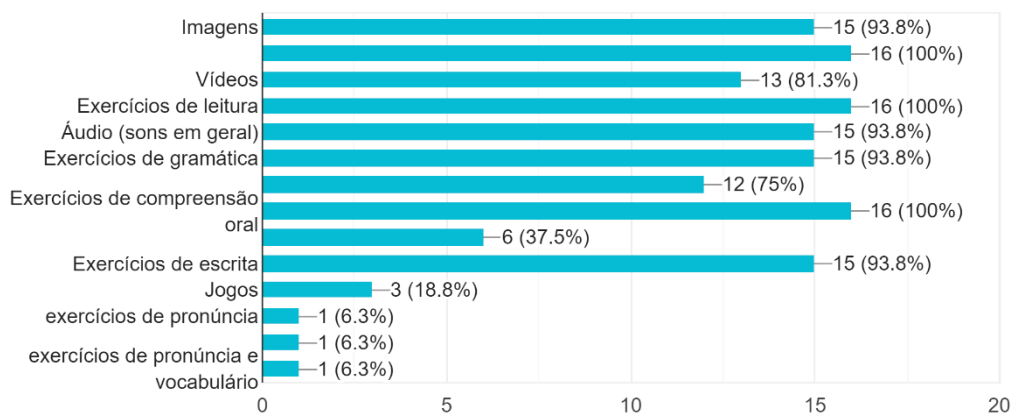


FONTE: A autora.

GRÁFICO 6 – PERGUNTA 2 (DOCENTES)

Dos recursos acima, quais você utiliza em suas aulas hoje?

16 responses

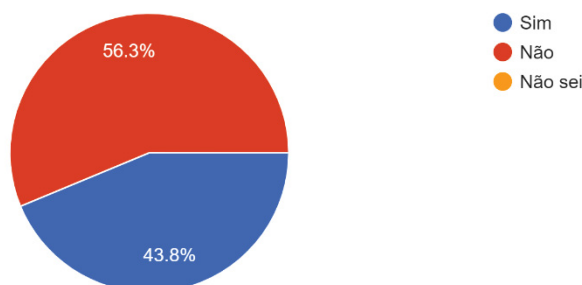


FONTE: A autora.

GRÁFICO 7 – PERGUNTA 3 (DOCENTES)

Na sua prática profissional, há limitações no uso dos recursos acima? (de caráter pessoal, infra-estrutura, acessibilidade, entre outros)

16 responses



FONTE: A autora.

Pergunta 4 - Explique e/ou justifique sua resposta anterior. 16 responses

CASSIA: Não, não há limitações. Talvez uma certa dificuldade de acesso a Internet em ocasiões, mas geralmente é possível utilizar todos os recursos mencionados.

LOPES: Não, para a minha necessidade como professora, a infra-estrutura e acessibilidade das salas onde trabalho são excelentes. Pessoalmente não gosto de trabalhar com celulares em sala, porque acho que nós já vivemos o tempo todo nesse universo digital e acredito que muitos alunos querem o momento de sala de aula para viver presencialmente.

JULIANA: Às vezes pode ocorrer problema de cunho tecnológico, mas normalmente há possibilidade de antecipar e evitar isso (por exemplo, fazendo download do vídeo a ser usado).

WACKY: Falta conexão de Internet estável.

LAISE: Eu só marquei os passíveis de uso. Venho do tempo do quadro e giz. Talvez não funcione tão bem quanto as modernidades nas vezes que elas funcionam. Mas desenvolvi muitos jogos que dispensam as mídias modernas.

ALICE: Existem restrições mas não considero limitações, pois sempre é possível achar como fazer!

ROMOLA: Limitações de infra-estrutura (falta de equipamentos e, por vezes, acesso limitado à internet. Com menos frequência, há alunos que não tem acesso a materiais como computadores, celulares e internet em casa.

ENGLISH TEACHER: Nossos equipamentos são precários e a internet nem sempre funciona.

BETSEE: Eu compro tudo recurso que necessito para minhas aulas.

JANDIRA: Em termos de infra-estrutura, nem sempre conto com equipamento adequado para exibir vídeos. Em termos pessoais, ainda tenho dificuldade de explorar recursos como aplicativos.

LADYBUG: Nem sempre tenho o equipamento ou internet disponível

MAGÁ: Embora às vezes o equipamento pode não funcionar, ou apresentar um problema e outro, considero que somos privilegiados se compararmos com outras instituições.

PARTICIPANTE C: Na verdade, a limitação normalmente é de tempo, mas sempre é possível gerenciar de alguma maneira.

MIRANDA: Talvez falte o tempo suficiente para preparar material menos tradicional que o livro didático em uso

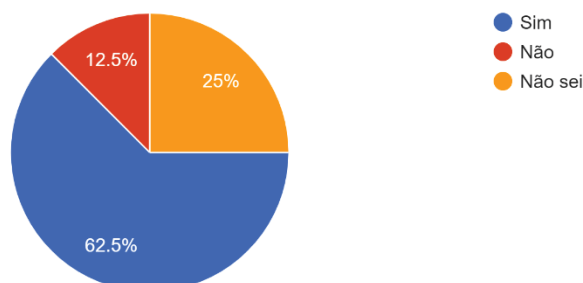
MARGARIDA: Tenho acesso aos recursos que necessito. Apenas temos problemas com wifi em alguns momentos, o que pode dificultar o uso de vídeos pela Internet.

RAFAELA: Internet que não funciona o tempo todo.

GRÁFICO 8 – PERGUNTA 5 (DOCENTES)

Você considera que o curso de Letras em que atua apresenta preocupações relacionadas aos multiletramentos?

16 responses

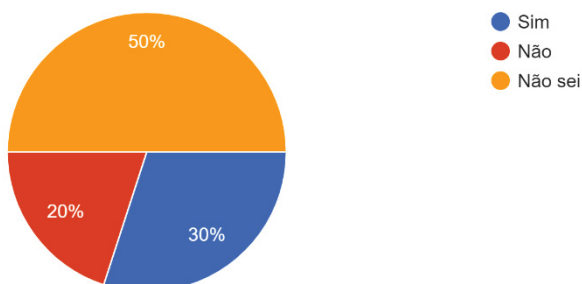


FONTE: A autora.

GRÁFICO 9 – PERGUNTA 6 (DOCENTES)

Você acha produtiva a forma com que a teoria e a prática dos multiletramentos aparece nas atividades do curso?

10 responses



FONTE: A autora.

Pergunta 7 - Explique e/ou justifique sua resposta anterior. 10 responses

CASSIA: Minha atuação nas aulas de línguas só ocorreu no (~~suprimido~~), e nunca na nossa graduação em Letras, pois nela atuo especificamente nas áreas de literatura, pesquisa e tradução. Então, não saberia dizer sobre a forma de multiletramentos na prática real do curso, especialmente considerando as aulas de línguas e as disciplinas 'pontuais' de metodologias, prática de ensino e formação docente.

LOPES: Parece que sempre as mesmas áreas são privilegiadas.

JULIANA: Dou apenas uma optativa e os alunos que recebo são bons. Mas, infelizmente, não sei precisar o que e como meus colegas trabalham.

WACKY: Acredito que em várias disciplinas os alunos podem relacionar sentidos manipulando fontes diversificadas e diversas mídias.

LAISE: Como não trabalho exatamente com isso, não tenho certeza, mas já observei trabalho de colegas na área que parecem ter um impacto bastante positivo com os alunos.

ALICE: Existe a preocupação relacionada aos multiletramentos, mas nem sempre o trabalho é produtivo.

ROMOLA: Sinceramente é uma curiosidade minha, pois como tenho estado muito envolvida com a gestão do curso e minhas disciplinas são teóricas na área de linguística, não tenho muita

certeza de como os professores de língua têm trabalhado essas questões. Acredito esse deva ser um tópico de discussão em nossa revisão do curso.

ENGLISH TEACHER: É uma necessidade preparar o profissional para essa realidade.

BETSEE: Sempre há o que possa ser melhorado, mas acredito que estamos fazendo algo dentro das nossas possibilidades atuais.

JANDIRA: Na prática tentamos trabalhar com vídeos, imagens, tecnologia e diferentes recursos para propiciar o letramento de diversas formas.

LADYBUG: Acho que faltam leituras e discussões sobre o tema. O curso por vezes não alia a teoria à prática dos multiletramentos.

Pergunta 8 - Você acha que deveria haver (mais) práticas de multiletramentos no curso? Por quê? 16 respostas

CASSIA: Sim! Gosto das microdinâmicas propostas por Cope & Kalantzis (1. experimentar, 2. conceituar, 3. analisar e 4. aplicar) e acredito que se as atividades do curso contemplassem esse processo elas contribuiriam muito para a construção de conhecimento dos alunos.

LOPES: Não sei informar

JULIANA: Não sei dizer, em função de minha resposta anterior.

WACKY: Sim, para propiciar aos alunos a oportunidade de contato com práticas variadas.

LAISE: Não sei dizer. [Acho que as minhas respostas não serão de serventia. Sorry!]

ALICE: Talvez focando em multiletramentos de forma explícita, pois não me parece que isso seja em ementas específicas. De verdade, acho que a parte prática já deve estar presente nas disciplinas de língua, mas me parece que as orientações teóricas a respeito de multiletramentos sejam superficiais. Não sei se é prática o ingrediente faltante, para mim é mais a análise dessas práticas.

ROMOLA: Sim, acredito que o ensino de inglês ainda se dá de forma desnecessariamente convencional.

ENGLISH TEACHER: Não.

BETSEE: claro

JANDIRA: Sim, pois é uma metodologia muito efetiva.

LADYBUG: Não sei dizer porque não tenho conhecimento da prática aplicada em todas as disciplinas do curso

MAGÁ: Sim, acho que o ensino de língua deve conter variedade de formatos de textos, de imagens, materiais autênticos de diversas modalidades.

PARTICIPANTE C: Não entendi a pergunta anterior. O que exatamente quer dizer: apresenta preocupações relacionadas aos multiletramentos. Seria em que sentido? Respondendo esta pergunta: Acredito que as práticas de multiletramentos acabam sendo escolhas individuais e não tenho como avaliar o que acontece nas outras disciplinas. Mas acho que quanto mais variedade tivermos na sala de aula maiores as chances de atingirmos as necessidades de um número cada vez maior de alunos. Além disso, esses futuros professores terão modelos que poderão usar na sua prática futura e sair do tradicional.

MIRANDA: Como comentei, sempre há e haverá espaço para melhorias.

MARGARIDA: Acho suficiente.

RAFAELA: Sim.

Pergunta 9 - Em caso afirmativo, dê exemplo(s) do tipo de práticas de multiletramentos que você gostaria que aparecessem. 9 respostas

CASSIA: Pensando no tema "o uso de vídeos em sala de aula" numa abordagem simples os alunos poderiam fazer: 1. brainstorming (para ativar conhecimento prévio) e em seguida pesquisa (para buscar conhecimento novo); 2. relacionariam o conhecimento prévio com o novo categorizando os dois conteúdos por similaridades e/ou diferenças; 3. analisariam criticamente as possibilidades de aplicação das orientações no seu ambiente / sua escola / turma; e 4. aplicariam o conteúdo elaborado numa situação real.

LOPES: Atividades de produção oral envolvendo universidades estrangeiras e nacionais em vídeo conferências sobre a prática docente, em língua inglesa.

Falamos bastante de letramento digital na disciplina Linguagem e tecnologia, mas me parece que essa discussão não volta depois no curso. O mundo digital "real" dos alunos, seus meios de comunicação, suas redes sociais, seus memes, não me parece em interação com o mundo acadêmico dentro do nosso curso. Não sei se isso é normal (pois diferentes gerações sempre tiveram diferentes maneiras de se comunicar) ou se estamos perdendo oportunidades de trazer algo do mundo real para a discussão acadêmica e a formação de professor....

JULIANA: Acho que seria muito benéfico trabalhar mais com literatura e com atividades criativas de leitura e escrita, pois exploram a língua no máximo de suas potencialidades e desenvolvem habilidades normalmente deixadas de lado no ensino mais convencional.

uso de imagens, música, trechos de filmes, documentários de vários canais: YouTube, FC

WACKY: Eu gosto muito de trabalhar as habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral de forma integrada a partir de um tema, um fio condutor, com o uso de diversas mídias, diversos gêneros textuais, diversos recursos semióticos. Gosto de envolver diversas artes também, cinema, música, poesia, artes plásticas.

LAISE: A participação em projetos telecolaborativos com alunos de outros países é uma prática que poderia ser mais difundida. Os participantes devem usar a língua inglesa em situações reais de comunicação e normalmente devem produzir vídeos, áudios, textos e tudo isso de maneira colaborativa. É preciso desenvolver várias habilidades que promovem o aprendizado do inglês.

ALICE: Mais uso de mídias audiovisuais, aplicativos

ROMOLA: Não saberia dizer nesse momento.

Tabulação das respostas comparando discentes x docentes

Do total de alunos da disciplina, 8 responderam ao questionário. No caso dos professores, dezesseis docentes atuantes no curso responderam, porém nem todos responderam à todas as perguntas. Essa tabulação busca sintetizar o resultado das respostas comparando as entre as respostas dos discentes e docentes.

1) Qual(is) recurso(s) didático(s) você considera mais importantes pra ensinar e aprender Inglês?

DISCENTES: Conversação (produção oral) e vídeos

DOCENTES: Conversação (produção oral)

2) Dos recursos acima, quais você encontra/utiliza em suas aulas hoje?

DISCENTES: Conversação (produção oral) e leitura

DOCENTES: Conversação (produção oral) e compreensão oral

3) Você teve dificuldades no uso dos recursos (como aluno/professor)?

DISCENTES: Sim (62,5%)

DOCENTES: Não (56,3%)

4) Justifique a resposta anterior.

DISCENTES: 3 não apresentaram queixas/dificuldades; 3 críticas ao livro de sala (exercícios fora da realidade, mecânicos, com pouca ênfase na gramática, textos desinteressantes); 2 dificuldades com dois exercícios específicos (apenas áudio e exercícios escritos).

DOCENTES: 6 tiveram problemas com acesso à internet; 6 relataram problemas com equipamento; 3 não tiveram problemas/limitações;

Eu só marquei os passíveis de uso. Venho do tempo do quadro e giz. Talvez não funcione tão bem quanto as modernidades nas vezes que elas funcionam. Mas desenvolvi muitos jogos que dispensam as mídias modernas.

Não, para a minha necessidade como professora, a infraestrutura e acessibilidade das salas onde trabalho são excelentes. Pessoalmente não gosto de trabalhar com celulares em sala, porque acho que nós já vivemos o tempo todo nesse universo digital e acredito que muitos alunos querem o momento de sala de aula para viver presencialmente.

5) Você teve (ou tem) contato com multiletramentos no curso de Letras? / o curso de Letras em que atua apresenta preocupações relacionadas aos multiletramentos?

DISCENTES: Sim (75%)

DOCENTES: Sim (62,5%)

6) Explique e/ou justifique sua resposta. (DISCENTES)

Multiletramentos = tecnologia (4)

Multiletramentos sem citar tecnologia (3) – 2 sendo poucas vezes (alguns momentos, uma aula)

Não teve contato (1)

6) Você acha produtiva a forma com que a teoria e a prática dos multiletramentos aparece nas atividades do curso? (DOCENTES) – apenas 10 respostas

5 não sabem

3 acham que sim

2 acham que não

7) Se você teve contato com multiletramentos durante o curso de Letras, foi (está sendo) produtiva a forma com que eles apareceram (aparecem) nas aulas? Explique. Em caso negativo, escreva "não" e vá para a próxima pergunta. (DISCENTES)

Não (4)

Não/Sim -> *Não. Achei que apareceu por cima e com uso de sites/ferramentas online ultrapassadas*

Sim e bem utilizadas (2)

Sim, porém pouca frequência (1)

8) Você acha que deveria haver (mais) momentos de prática de multiletramentos em seu curso? Por quê? (DISCENTES)

Sim (7)

9) Em caso afirmativo, dê exemplo(s) do tipo de práticas de multiletramentos que você gostaria de vivenciar. Em caso negativo, cite quais práticas você não gosta. (DISCENTES)

Tecnologia (4) – blogs, apps, multimídia, recursos digitais, redes sociais, sites, criação de vídeos

Jogos (1)

Listening (1) – áudio e vídeo

APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram transcritas a partir da seguinte convenção:

QUADRO 12 – LEGENDA DAS TRANSCRIÇÕES

SINAIS	OCORRÊNCIA
()	Incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
/	Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)
MAIÚSCULA	Entonação enfática
:: (podendo aumentar para :::: ou mais)	Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)
-	Silabação
?	Interrogação
,	Pausas na fala para respiração ou pausa pequena (até
...	Pausas de média ou longa duração (de 5s em diante)
((minúscula))	Comentários descritivos do transcritor
[(Ligando as linhas)	Superposição ou simultaneidade de vozes
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por
“entre aspas”	Citações literais de textos ou de falas de outrem durante a gravação
-- --	Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático
R	Professora pesquisadora
Amália e Benedita	Pseudônimos das professoras do curso citadas por alunas
LARISSA, GABRIELA, NEUSA, SAMARA, CRISTINA, KATIA, JÉSSICA, FABIANA e TERESA	Alunas participantes das entrevistas
1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP, etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? Você está brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Todas as palavras em língua estrangeira estão em itálico. Ex.: (<i>book</i>) 5. Números por extenso. 6. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 7. Não se anota o cadenciamento da frase. 8. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (alongamento e pausa)	

FONTE: Adaptado de PRETI (1999).

GRUPO 1 (entrevista com Larissa, Gabriela e Neusa)

R: então vamo lá... em português mesmo, opiniões de vocês sinceras, tá, sobre o que vou perguntar pra vocês aqui

LARISSA: tá

R: primeira coisa, essa disciplina de *Inter 1*, vocês acharam fácil ou difícil?

LARISSA: ah, eu achei fácil

R: fácil?

LARISSA: sim

R: sim?

GABRIELA: mais ou menos

R: mais ou menos? Por que mais ou menos?

GABRIELA: eu acho que eu... eu não aprendi tudo que eu deveria mas eu acho que é porque não é só ()... porque eu não estudei ()

R: aham, você não teve tempo de fazer as atividades, em casa

GABRIELA: eu acho que eu deveria ter estudado mais ()

R: aham... tá, beleza... vocês falaram que foi fácil, por que que foi fácil?

LARISSA: ah, eu acho que no meu caso, é:::, como eu já trabalho, tenho contato com pessoas de fora dando aula de PFOL eu as vezes acabo praticando bastante, então eu acho que muitas eu vezes eu via o conteúdo eu não tinha necessidade de estudar, porque eu continuamente estou estudando, porque eu acabo dando aula pra pessoas de fora, mas eu acho que talvez se eu não tivesse tanto contato exposto com a língua, acho que talvez meu::: minha, é, eu iria ver diferente a matéria, mas como eu estou inserida no departamento em que eu tenho que trabalhar todos os dias com pessoas e comunicar, então acaba que vendo conteúdo eu acabo vendo que eu estou usando ele, entendeu?

R: uhum

LARISSA: então por isso que eu acho que foi tranquilo, porque eu trabalho já na área, então eu tenho [mesmo

R: [certo

LARISSA: as vezes situações que são às vezes meio complicadas, eu tento entender como que eu falaria tal... tal coisa... eu consigo identificar mais usando no contexto assim da comunicação, porque eu preciso usar diariamente

R: entendi, então aí no caso no PFOL você usa [inglês

LARISSA: [uhum

R: quando você tem que se comunicar com todos ali não em língua portuguesa, então você usa inglês

LARISSA: é, no momento eu só dou aula individual pra um aluno, que::: a língua materna dele é alemão, então, e ele não tem proficiência em português, na verdade ele tá num nível muito iniciante, então praticamente eu passo... ma-mais é::: boa parte da aula, mais da metade dela só falando em inglês, porque ele também tem muita dificuldade de ah::: de deixar o inglês... porque::: ele sempre faz muita tradução do inglês português, ele tem muita dificuldade de comunicar em português, então o trabalho tá sendo mais lentamente, então eu preciso usar muito inglês

R: aham, legal... você Neusa, o que você achou?

NEUSA: eu (digo) que eu faço, porque eu já sei inglês né, eu tô aqui pra poder aprender a gramática mesmo... e por mim acho que é muito mais fácil se você já sabe a língua aprender a gramática dela, fica muito mais fácil que... sei lá ()

R: aham

NEUSA: sabe? então (acho) que apesar de eu não saber dizer muito bem onde fica o stress, na sílaba e dividir sílaba, também (tô aprendendo)

R: uhum... então você acha que essa disciplina ajudou nessa questão da gramática pra você

NEUSA: sim sim sim, é por isso que eu tô fazendo

R: aham

NEUSA: ()

R: tá... pergunta dois... teve algo diferente nessa disciplina em relação às outras disciplinas de língua? Vocês fizeram Básico 2 antes de chegar no *Inter 1*, certo?

LARISSA: uhum

R: todos aqui fizeram né

LARISSA: sim

R: e aí, teve alguma coisa diferente, ou foi igual? melhor, pior?

NEUSA: menos provas... a gente só teve uma ahn::: e as *class discussions* são uma ideia interessante que acho que não tinha... nos outros né

LARISSA: sim

GABRIELA: é

NEUSA: acho que chegar no final de um... de um file e fazer perguntas sobre ele ()

R: e você achou que foi uma prática boa essa?

NEUSA: aham, eu só queria que as pessoas da sala conversassem mais... falassem mais em inglês, que por mim, na minha cabeça a aula tá tipo... praticamente já tá lá, onde devia tá... as vezes tipo as pessoas não falam suficiente, eu também por conta de não saber inglês eu fico com medo de, tipo eu falo bastante na aula, mas às vezes é porque ninguém tá falando, eu fico tipo "ah, será que se eu falar alguém vai querer falar?" mas aí eu fico também tipo "ah será que se eu falar alguém não vai querer falar por conta de que o inglês não vai tá no mesmo nível", aí eu falo ()

LARISSA: aham, normalmente eu gosto de sentar perto da Neusa pelo fato dela saber mais o inglês e::: eu tento sempre participar mais porque eu acho que isso me ajuda muito mais na comunicação... eu gosto do fato da gente ter práticas orais, mas eu acho que pra mim, mas não sei se as vezes isso pode ser uma opinião pessoal, eu gosto de ter *feedbacks* em relação a provas, eu acho que se tivesse mais provas pra mim seria melhor porque assim eu consigo ver a minha evolução no progresso, porque as vezes a gente tem muitos conteúdos e por mais que eu to usando na oralidade, é eu tenho muita dificuldade na área da escrita, então eu queria que tivesse mais esse feedback de de no papel porque eu não tenho problemas de falar porque eu acho que eu sou uma pessoa mais desinibida, mas eu tenho muita dificuldade com a parte escrita

R: certo

LARISSA: então acho que talvez se tivesse mais *feedback* de provas eu iria gostar mais

R: prova escrita no caso?

LARISSA: é, ou atividades escritas, mas acho que valendo nota mesmo, porque eu me conheço e eu sei que se fosse só uma atividade "faça" eu iria... ((risos))

R: aham... legal

LARISSA: é, eu acho que ter essa cobrança de pontos infelizmente me cobra mais a ter que fazer

R: faz sentido, né?... tá, que mais...você acha que teve algo diferente em relação às outras disciplinas de língua?

NEUSA: é, acho que foi a mesma coisa que eles falaram

R: é? tá, beleza... é:: e o fato de:: ter essa *class discussion*, ou, menos provas, né, vocês acham que isso ajudou ou piorou, porque você falou que pra você foi um pouco pior, então digamos, não ter prova, mas e a *class discussion*? você acha que teve alguma diferença?

LARISSA: sim, [eu acho que

R: [pra melhor ou pior

LARISSA: sim, acho que foi bom, porque eu pude praticar mais a oralidade, mas acho que assim como a Neusa falou, acho que tem a questão de só eu às vezes falar e não ter nenhuma participação da classe, então não posso fazer muito em relação a isso, mas eu acho que pra pra pra meu crescimento pessoal, sim, porque acho que todas as vezes por exemplo que eu falava... porque eu acho que as vezes assim, como eu leio bastante, as vezes eu tenho dúvida de como eu pronuncio certas palavras, e o tempo todo você tava me corrigindo, todo o tempo então, assim eu acho que eu estava aberta pra ter essas discussões e falar na aula e você acho que por ver isso, você sempre me corrigia, então pra mim foi excelente, acho que eu melhorei bastante assim a minha pronúncia, uma questão que eu tinha muita dificuldade, porque eu acho que eu pratico muito mais lendo... eu sei o significado, sei é... o que se trata mas as vezes não sei como pronunciar certas palavras

R: uhum

LARISSA: então pra mim ajuda bastante

R: certo... beleza... tá, vou perguntar pra vocês agora das últimas aulas que a gente teve antes da prova, que foi aquela aula aqui, no dia 27, quarta retrasada, e na segunda passada, que foi no laboratório de informática... essas aulas foram diferentes das outras do começo da disciplina?

LARISSA: sim

R: em que aspectos?

NEUSA: na primeira, no primeiro dia acho que foi a primeira vez acho que quase a sala toda participando, então tipo ()

R: aham

LARISSA: concordo

R: então vocês acham que foi melhor

LARISSA: foi... muito, foi muito bom

R: melhor do que as outras aulas do começo?

LARISSA: sim

R: tá... beleza, então foi melhor porque as pessoas participaram, só por causa disso ou não?

LARISSA: acho que também porque foi descontraído, acho que saiu da proposta modelo da apostila, a gente pode encenar, a gente pode... pode é praticar os exercícios da apostila de uma outra maneira

R: uhum

LARISSA: acho que foi legal porque infelizmente às vezes nem sempre a gente tem a possibilidade de:: ah:: ver o conteúdo em inglês que não seja desse contexto tradicional de apostila, () fazer trabalhos na apostila, e é legal ver outras formas, de metodologias

R: uhum, então quando você diz apostila você tá falando do *English File*? o livro?

LARISSA: é

R: tá... beleza, então pelo fato de não ficar em cima do livro, foi uma aula melhor?

LARISSA: na minha percep- perspectiva sim, porque eu acho que eu pude também ver uma outra forma de ensinar esse mesmo conteúdo, porque querendo ou não, eu sou aluna mas eu também vou ser futura professora, e as minhas aulas aqui também

são referências pro meu trabalho, então poder ver outras possibilidades aumenta meu repertório como uma futura docente

R: uhum... beleza... tá... vocês acham que essas duas aulas especificamente, a que foi aqui e a no laboratório, elas ajudaram vocês a aprender digamos assim, vocês aprenderam mais ou não? isso em relação às outras aulas...

GABRIELA: sim

R: sim? porque você acha que... teve essa diferença?

GABRIELA: ah... é um método diferente de só... só... quando você ()

R: revisa?

GABRIELA: é... memoriza, então o método que você praticava mas que de um objetivo que não era só aprender... (ah, então praticar...) a competição fez as pessoas praticarem

R: aham

GABRIELA: tipo () você internaliza o conteúdo de outra forma

R: entendi, então a competição, o fato de ter uma competição, um jogo, isso você acha que ajudou a aprender?

NEUSA: (sim)

R: vocês concordam?

LARISSA: ah, eu acho que a aula foi boa mas eu não sei exatamente se ela, se eu aprendi mais com ela, porque eu acho que eu teria que ter mais aulas dessa pra fazer um comparativo, e eu só tive uma, então eu não consigo comparar, porque eu tive o semestre inteiro com com essa abordagem mais tradicional, não tanto porque a gente teve as *class discussions*, e isso saiu um pouco da apostila, a gente teve a prática de conversar, mas esses jogos foi em dois momentos só então eu acho que é pouco pra poder ter um comparativo de um semestre... eu acho que se eu tivesse mais durante o semestre eu poderia ter um feedback maior, mas eu acho sim que foi legal, eu vi a sala mais participativa, e achei::: que a aula ficou mais motiva-motivadora

R: uhum

LARISSA: mas... eu não sei se o fato de eu aprender tem a ver com isso... eu acho que você aprende num processo

R: u::hum, certo... concorda?

GABRIELA: (aham)

R: então você também não diria que aprendeu mais ou menos?

NEUSA: eu também não diria, não saberia dizer, mas... é, mas eu acho que se tivesse mais aulas dessa eu acho que funcionaria

R: o que você quer dizer com funcionaria?

NEUSA: as pessoas aprenderiam mais, eu acho,

R: é?

NEUSA: com mais aulas desse tipo

R: aham... beleza... tá... e::: entre essas duas aulas, esses dois momentos, porque um momento foi aqui e outro foi no laboratório... teve diferença entre uma e outra?

NEUSA: (uhum)

LARISSA: sim

R: sim? quais diferenças?

LARISSA: ah, eu acho que::: no meu caso, eu acho que tipo assim é legal a ideia de usar o computador, mas acho que o problema às vezes era estrutura, porque o meu computador por exemplo não funcionou, então eu tive que usar com a Gabriela, então eu penso que... que é legal ter essas atividades mas eu acho que a estrutura da universidade deveria proporcionar um *wifi* bom pra gente também poder usar desses recursos, porque eu acho que a sua ideia de aula foi boa, ma:::s muitas pessoas as

vezes não conseguiam desenvolver a proposta pelo fato da internet, e isso não tem a ver com você e com a sua aula, tem a ver com a estrutura da universidade, que às vezes é falha nesse, nesse sistema de *wifi*, já jogos a gente não precisa de internet, então

R: uhum

LARISSA: acho que isso é a diferença assim... disso

R: entendi... então você diria que a aula que foi feita aqui na nossa sala mesmo, normal, foi melhor que a do laboratório?

LARISSA: sim, porque a minha experiência de não poder usar o computador por não ter acesso à internet eu não pude ter... todas as ferramentas que meus colegas eu via que tavam desfrutando do sistema e da aula, eu por exemplo não fiz muitas atividades ou tive que fazer em dupla pelo fato do meu computador não estar funcionando a internet, então eu acho que pra mim sim, aqui foi melhor pelo fato de eu estar nas mesmas condições que os meus colegas

R: uhum... vocês também tiveram o mesmo problema com internet naquele dia?

NEUSA: não, mas eu também prefiro as daqui mas eu não sei se eu posso dizer () eu fiz técnico de informática... ((colega ao lado espirra)) saúde, eu fiz técnico de informática e metade das minhas aulas eram toda semana no laboratório e eu cansei de aula no laboratório, então tem um viés, mas um viés que... ah, bom, não sei dizer, mas

R: uhum

NEUSA: assim eu consegui sentir uma *vibe* mais... uma *vibe* melhor aqui na aula, na sala do que no laboratório

R: aham

NEUSA: e mesmo algumas atividades a gente fez no celular, né, daria pra fazer aqui na sala mesmo

R: uhum... certo, beleza... tá, que mais que eu vou perguntar pra vocês?... hm:: tá, não sei se todo mundo aqui respondeu aquele questionário online que eu mandei pra vocês antes, mas uma das coisas que falaram lá... que a maioria dos alunos que responderam, aqui da turma de vocês, é que vocês apresentam dificuldades pra usar recursos como imagens, vídeos, exercícios de leitura, gramática, *speaking*, como aluno, na experiência como aluno, tá, aluno de Letras... e 3 alunos fizeram críticas específicas ao livro *English File*, que vocês já comentaram aqui... vocês tem essas dificuldades com esses recursos ou especificamente com o livro? vocês concordam que existe essa dificuldade enquanto aluno ou não?

LARISSA: eu não entendi direito a pergunta, se é dificuldade em identificar as imagens, ou...

R: é, por exemplo, você usar esses recursos pra aprender inglês

LARISSA: de imagens, por exemplo?

R: é, todos aqueles que tinham lá no questionário né, imagens, vídeos, exercícios de leitura

LARISSA: ah tá

R: gramática, compreensão e produção oral, leitura e escrita... então lá a maioria disse que apresenta dificuldades pra usar isso pra aprender inglês

LARISSA: hmmm

R: vocês concordam com isso, vocês acham que isso é... real ou na hora lá de responder... vocês lembram o que vocês responderam?

LARISSA: eu... eu não tenho esses problemas... eu não me encaixo nisso

R: uhum

LARISSA: eu não acho que tenho problemas com o uso de imagens ou nesse sentido, acho que não tem

R: mas aqui no curso de Letras, você teve alguma dificuldade específica com algum desses recursos, por exemplo exercícios de gramática, você teve dificuldade?

LARISSA: não, eu acho que tenho mais dificuldade na parte de escrita, eu acho que talvez se eu tivesse mais a::: como fazer mais produções textuais acho que isso iria me ajudar, mas eu acho que é um caso à parte... não acho que todos os alunos aqui tem essa mesma dificuldade que a minha

R: uhum

LARISSA: então eu acho que nesse caso talvez se eu fizesse mais exercícios praticando escrita pra mim seria melhor

R: uhum... e vocês?

NEUSA: eu acho que eu não tenho esse problema mas eu tenho... várias críticas com o livro *English File*

R: uhum

NEUSA: primeiramente que eu não entendo muito... acho que porque eu aprendi o inglês americano antes, mas eu não entendo muito porque a gente vê o inglês britânico, por exemplo... porque na minha cabeça tipo o mais usado é o americano, o sotaque () entre aspas, eu não vejo sentido em usar o britânico, e o próprio *English File* ele é muito repetitivo, é sempre tipo aquelas duas páginas é uma file, começa com um negócio, vai direto pro outro, tipo é uma lista que vai sendo repetida e eles só trocam o conteúdo depois

R: uhum

NEUSA: é tipo formulário que eles só chegam e precisam escrever o negócio ()

R: uhum

NEUSA: apesar de o conteúdo em si ser de boa, eu acho, eu não tenho nada contra o conteúdo, eu tenho contra como ele é mostrado e como ele é usado

R: uhum...certo

NEUSA: e o... e os listenings eu já falei muito contra

R: aham, o que que tem o *listening*?

NEUSA: ah, dá pra ver que é falso, é muito falso, tipo você escuta, se você sabe um pouco sobre a vida, você consegue ver, ouvir que são tipo atores, que não é daquela maneira tipo certinha que as pessoas falam, as pessoas não falam tipo, você consegue ouvir que eles estão lendo um roteiro

R: uhum

NEUSA: e eu não curto tanto

R: então você acha que se fosse um material autêntico, um áudio autêntico de uma conversa seria muito melhor [...]

NEUSA: uhum

R: [...] do que esse que é fabricado pelo livro?

NEUSA: isso

R: ah, entendi... tá, e isso, o fato de ser fabricado dificulta o aprendizado... ou não?

NEUSA: eu acho que s::: eu não sei dizer, eu não sei dizer... mas eu não gosto

R: aham

NEUSA: não sei, ah acho que talvez por conta de que pra quem não conhece inglês, é... o inglês falado pelos listenings do livro é tipo, você tá preparando as pessoas pra algo que não vai acontecer

R: hm::: uhum

NEUSA: talvez? né, você tá preparando a pessoa tipo escutar um inglês que é falado certinho, sem nenhum *slur*, *slur* no sentido de errar na hora de falar, não no sentido de palavra ruim ... é:: sem nenhum (), sem uma gagueira, sem uma ahh::

R: uma pausa

NEUSA: ()... exato, é

R: o ônibus passando ((risadas))

NEUSA: aham... não conseguir entender metade das palavras porque tem um monte de gente falando ao mesmo tempo

R: aham

NEUSA: mas lembra que eu tenho TDAH... aí eu não consigo prestar atenção na palavra com muitas pessoas

R: ((risos))... tá, beleza... tá, agora, sobre os professores, porque eles também responderam o questionário quase igual o de vocês, e::: muitos deles aqui, doze, foram dezesseis que responderam, tá, doze relataram ter dificuldade com os equipamentos em sala ou com a internet... vocês falaram que tiveram problema ali da internet, pelo menos você disse né, problema da internet no laboratório, vocês acham que realmente tem isso nas aulas assim em geral, não só na aula de língua mas, as vezes os professores querem fazer, mas por não ter esse recurso dos equipamentos ou da internet isso dificulta o andamento das aulas de alguma forma?

LARISSA: concordo

R: é?

NEUSA: monitor não funcionando, o cabo não tá funcionando, muitos problemas às vezes são com o projetor, mas também *wifi* às vezes simplesmente não pega

R: uhum

NEUSA: no celular as vezes a gente chega tipo não, não tô na vibe de funcionar hoje, ahh::: mas são coisas que eu acho que eu já tô meio acostumado porque eu::: tipo no meu técnico apesar de ser uma federal, a situação era tipo a mesma ou pior a situação então tipo... é triste, mas infelizmente por enquanto é assim

R: uhum

NEUSA: e... a única forma de arrumar é investir nas faculdades e (não sei se o governo) que fazer isso

R: uhum... é uma discussão bem grande essa, né?

LARISSA: concordo

R: tá, beleza, deixa eu ver aqui... vocês, quando vocês responderam lá o questionário, a maioria associou a palavra multiletramentos a tecnologias digitais, como por exemplo o computador, aplicativos de celular... vocês concordam com essa visão de multiletramentos?

LARISSA: concordo

R: sim?

LARISSA: sim

R: porque você concorda, o que você acha sobre esse termo multiletramentos?

LARISSA: ah, eu acredito que (indiretamente) seriam diversas maneiras que você pode ensinar conteúdo, eu acho que nós vivemos em uma era que... é tecnológica e acho que isso passa também pra sala de aula, é::: então eu acredito que faz sentido ter o uso de computador, de internet, de aplicativos porque pode ser também um meio de você poder ensinar o seu aluno e às vezes atingir o seu objetivo, acho que hoje com essa era tecnológica a gente tem inúmeras outras formas de aprender, como por exemplo os jogos, existe vários estudos que mostram por exemplo é::: o LOL [*League of Legends*] como forma de aprender inglês, eu mesma já treinei em inglês tipo

jogando, então eu acredito que existe inúmeras outras maneiras de aprender o idioma, e que isso pode também passar pelo computador, jogos, internet, tecnologias

R: uhum... mas aí os multiletramentos seriam só essas tecnologias digitais?

LARISSA: não... não, mas eu acho que:: pelo fato de... a... a maioria das pessoas, senão todas da sala terem o celular e usarem muito o celular, eu acredito que por isso que po-possa passar pela cabeça que multiletramentos tem a ver com o uso das tecnologias, mas eu não acho que é só isso, eu acho que esses jogos que você fez, ahn:: aqui de mímica, ou colocar música, enfim, acho que são outros recursos que você pode usar na hora da educação, não necessariamente só a internet, mas acho que por ser uma era digital eu acredito que... que isso possa ser incluído também

R: uhum... e aí, vocês concordam com a Larissa... é? Mas pra vocês também multiletramentos é só a tecnologia... ou não? Ou é mais a tecnologia digital?

NEUSA: eu não sei (responder)

R: não? uhum... também... tá bom... vamos ver... tá, a maioria também disse que gostaria de ter mais práticas de multiletramentos no curso de Letras em geral, vocês acham que faltam... práticas de multiletramentos?... no curso?

LARISSA: eu acho que falta, no início do curso a gente teve uma matéria, foi uma matéria sobre tecnologia?

NEUSA: alguma coisa assim

LARISSA: pesquisa ou tecnologia... eu não lembro agora o nome da matéria, mas era alguma coisa tecnologia, e:: a gente era pra ser uma matéria que a gente aprender sobre multiletramentos e principalmente o uso tecnológico e foi basicamente ah, o que que é *Google*, vamos agora acessar a palavra *YouTube*, ou vamos fazer *blog*, eram conteúdos extremamente ultrapassados e que todo mundo ficava entediado, porque ninguém usa mais blog hoje na atualidade, e fora que ah, vamos saber como liga o computador e:: aparece a palavra *Google*, não sei, tinha muita gente da sala que saía na metade dela porque pensava "meu deus" ((risos)) não sei, não fazia muito sentido aquela aula, e seria uma aula que deveria nos fornecer ferramentas pra aprender outras formas de ensinar, e basicamente foi aprender a:: a mexer em blog, fazer um *Tumblr*, ou um *Pinterest*, que é uma coisa que...

R: que vocês já sabem fazer

LARISSA: sim

R: por isso que foi um empecilho, então vocês queriam ir além

R: exatamente

R: ficava muito no nível do básico ali que vocês já sabiam

LARISSA: sim

R: tá

LARISSA: sim, acho que eram conteúdos totalmente ultrapassados e que ninguém usa mais esse tipo de... de sei lá, de site, de blog por exemplo... é muito ultrapassado

R: uhum

NEUSA: eu acho que a única coisa boa que a professora deu naquela aula foi que ela passou um site que... tu coloca as informações e ele te dá como fazer a citação, ele te dá a citação de um texto

R: Google Acadêmico?

NEUSA: ahn?

R: o Google Acadêmico, o *Google Scholar*?

NEUSA: não, era um... era um site que não lembro o nome agora, mas tipo você podia ir lá e qual citação você quer? Aí... TCC, citação, um monte de coisa lá e você clica aí você colocava quantos autores tinha, era tipo um multiformulário e no final

LARISSA: o *MORE*?

NEUSA: isso, o *MORE*

R: uhum

LARISSA: é verdade, eu gostei de ter... de aprender sobre o *MORE*

NEUSA: foi a única coisa que eu tipo... eu uso ainda

LARISSA: é, eu também

R: foi útil, né?

NEUSA: aham

R: essa experiência

LARISSA: é, mas foi um semestre pra aprender só pra um site que a gente poderia ter visto em uma aula, dá pra ver que esse, que essa aula não teve nenhuma funcionabi- funcionabilidade

R: uhum

LARISSA: porque a gente poderia ter visto numa aula do semestre sobre o *MORE*

R: uhum

LARISSA: mas... também, é o único recurso que eu lembro é o *MORE*

R: mas assim, tirando essa disciplina que o nome dela é Tecnologia, nas outras, em geral, disciplinas sei lá, de Linguística, que vocês tem, vocês acham que falta práticas de multiletramentos?

LARISSA: na linguística aplicada eu realmente aprendi outras formas de de de ensinar, mas nas outras matérias às vezes também continua nesse mesmo caminho assim, de método tradicional, o professor as vezes fica na sala, passa o conteúdo, enfim, acho que nisso, mas em Linguística Aplicada, como você citou Linguística, acho que teve algumas propostas legais, assim, de de, acho que pelo fato da professora seguir uma linha sócio histórica, acho que isso tem a ver porque antes eu fazia Psicologia seguia a socio histórica então eu me identificava muito com a aula, então, ela fazia com que a gente tentasse se colocar ali num situado num contexto socio cultural, por exemplo ah, igual ela falava ah, vamos supor que você vai falar sobre família, porque não falar sobre famílias no mundo inteiro, de ver como eles comem, o que eles fazem, porque o tema é família mas você pode explorar por exemplo, gírias, enfim, acho que eu vi outra maneira assim da aula de por exemplo posso ensinar gírias pros meus alunos e é uma coisa que eu ensino, quando eu vou dar aula, eu não tenho problema de de de ensinar... igual nessa semana mesmo eu tive experiências assim de alunos falando gírias e foi legal

R: uhum... legal, bacana... tá, última pergunta... não, peraí que tem mais duas ((risadas)), vocês sugeriram lá, quem respondeu o questionário, vocês sugeriram é:: atividades ou práticas de multiletramentos, vocês acham que nessas duas aulas específicas antes da prova, dessa disciplina, vocês, essas sugestões foram contempladas ou não? pra quem respondeu lá o questionário

LARISSA: sim... sim, foram contempladas, você viu que tinha uma necessidade e resolveu mudar o método, acho que sim, acho que não seria se você simplesmente passasse o questionário e ignorasse, não tentasse fazer algo novo, então foi

R: uhum

LARISSA: atingiu o objetivo

R: concordam ou não?

NEUSA: é que eu não... acho que não respondi nada nessa no (questionário)

R: aham, você não lembra de ter feito uma sugestão, então...

NEUSA: isso

R: tá

NEUSA: parece, parece uma ()

R: uhum... beleza, a última agora... você acham que é possível ter uma disciplina inteira com aulas semelhantes àquelas duas que vocês citaram que foram melhores né, no caso essa do laboratório e essa que foi aqui, vocês acham que é possível uma disciplina toda, se a gente tivesse o semestre todo de aulas naquele padrão

LARISSA: eu não acho

R: não acha?

LARISSA: não

R: por que você não acha?

LARISSA: porque no semestre passado a gente teve aulas com a Amália e ela é uma professora que ela gosta de fazer atividades de brincadeira, de games

NEUSA: com a Amália foi ano passado

LARISSA: ano passado, perdão... o ano passado eu tive aula com a Amália e ela tinha esse método de aula de brincadeiras e tudo mais, e no início é legal e... e tudo mais, mas acho que seja um momento às vezes no curso que os alunos às vezes tão cansados ou indispostos e nem às vezes com métodos legais e brincadeiras às vezes pode ser que não funcione às vezes numa aula... então eu acho que... que... eu não sei, eu acho que que é legal ter isso mas nem sempre todas as aulas vão ser legais, empolgantes e todo mundo vai ficar feliz, eu acho que isso é dar aula, vai ter aulas que vai ser legais, mas vai ter aulas que você pode realmente fazer muitos esquemas, mas existe outras questões que fogem da nossa, por exemplo... ah, alunos que trabalham e estudam, por exemplo, o meu caso, ou às vezes o aluno tá cansado, ou às vezes tem muitas outras matérias e demandas que às vezes o aluno não vai participar... então eu acho que é legal ter outras alternativas mas acredito que pro funcionamento da aula não é só as alternativas...

R: uhum

LARISSA: acredito que existe todo um contexto que faz a aula, não necessariamente você só ter atividades legais

R: entendi

LARISSA: e eu acho que é bom pensar nisso, porque existe essa questão de mudar o método, mas às vezes nos alunos também existe... não sei, resistência na aula ou às vezes não quer participar, às vezes o método é legal mas não vai pra frente, por essas questões

R: uhum... e aí, o que vocês acham?

GABRIELA: acho que

R: concordam com a Larissa?

GABRIELA: é, acho que é um mix assim... acho que () trazer a gramática de outra forma, que não precisa necessariamente ser em jogos, pode ser outras atividades de gramática, é::: acho que bastante exercício de fixação, com gramática, e::: pensar isso com as brincadeiras, jogos e outros tipos de multiletramentos (também), por exemplo ah, a gente aprende algo na... diferente, então tipo... sobre animais, e depois pratica o método tradicional (que a gente teve na outra aula)... foi mais...

R: com o livro, aquela atividade do livro, né?

GABRIELA: sim, daí pra pra internalizar mesmo, que a gente aprendeu... acho que a abordagem no começo, sendo mais dinâmica e divertida é um, é um conceito legal de abordar... mas pra fixar ela eu acho que o método tradicional ainda é melhor

R: uhum... ok... que que você acha? concorda com as colegas?

NEUSA: () é eu acho bom usar isso daí mas acho que tem que ter outros tipos de aulas também... tipo sei lá, isso daí seria um terço das aulas, outro terço seriam aulas mais normais, outro terço... (conceitos) ()

GABRIELA: (conversação)

NEUSA: uhum

R: uhum... tá

NEUSA: é mas tipo, salpicar um pouco esse tipo de aulas durante o semestre

R: certo

NEUSA: acho que...

R: não todas, então não teria como ter todas? de vez em quando

NEUSA: é, acho que ia cansar

R: ia cansar

GABRIELA: tudo demais cansa

LARISSA: é, porque semestre passado a gente tinha... desculpa, no ano passado a gente tinha uma matéria que tinha muita brincadeira, e

R: que era sempre, era toda aula tinha isso

LARISSA: toda aula, e no início eu achava bem legal, mas chegava um momento que eu não aguentava mais, igual a professora falava “ah, pega esse papel e vai pra lá achar alguém pra... ver se compartilha das mesmas respostas que as suas”, sei lá, era brincadeira, mas eu só queria ficar sentada e não queria me mexer

R: queria pegar o livro, folhear, fazer os exercícios de gramática ((risadas))

LARISSA: isso também não ((risadas)) eu só queria... ficar na minha ((risadas)) não queria tipo às vezes ter que ficar participando das brincadeiras, é legal, mas todo dia às vezes me cansava

R: aham... certo, beleza... gente, muito obrigada

GRUPO 2 (entrevista com Samara, Cristina e Katia)

R: Vamo lá então... sejam sinceras, isso aqui não vale nota, não vale nada, então assim, respondam o que vocês acham mesmo, tá? Primeira coisa, a disciplina de Inter one, essa disciplina, vocês acham que foi fácil ou difícil? ... e por quê?

SAMARA: comparado às outras?

R: isso... comparada às outras disciplinas de língua que vocês tiveram antes

CRISTINA: você diz o básico... um, dois

R: é

CRISTINA: é que como eu tenho dificuldade com o inglês, não tenho uma base muito boa, então conforme vai subindo de nível vai ficando mais difícil pra mim, mas não impossível

R: aham

CRISTINA: é que eu não fiz o elementar, mas eu fiz o Básico 1 e 2, o Básico 2 ficou um pouco mais difícil que o Básico 1, já o Inter ficou mais difícil que o Básico 2, mas nada impossível assim

R: uhum, você achou que foi mais difícil pela questão de... ter outros conteúdos?

CRISTINA: sim, por ser mais coisa que eu não via

R: uhum

CRISTINA: que não sabia, não tinha aprendido

R: as colegas concordam?

SAMARA: questão do conteúdo foi... normal... foi... (nada sobrenatural assim)... eu não tive dificuldade com as... os conteúdos, talvez as... as atividades tenham até sido um pouco mais difícil (pra mim)... talvez eu não tivesse tão acostumada a fazer (outras atividades)... nesse sentido foi diferente, mas eu não diria que foi mais fácil, foi...

R: normal

SAMARA: foi ok... é, normal

R: uhum... você falou que tem algumas atividades que foram mais difíceis

SAMARA: é, não que- é difícil pra mim fazer, no caso, é as... as atividades que exigem mais fala pra mim são () mais por mim mesmo, mas não sei pros outros

R: ah, tá, atividades de conversar né, você tá falando das *class discussions* que a gente fez

SAMARA: é, talvez

R: aham

SAMARA: as perguntas... que talvez eu não tivesse tão confortável

R: aham

SAMARA: porque tinha umas coisas que eu realmente não sabia ()... ficava (sem saber responder)

R: entendi... concorda com a Samara? você também sentiu dessa forma?

KATIA: questão do conteúdo?

R: sim

KATIA: questão do conteúdo eu achei fácil, não achei difícil, foi meio assim, ah, gramática, coisas que a gente viu, mas eu achei difícil essas atividades mesmo, *class discussions* e de ter que falar mais assim é:: digamos pra sala toda, sabe? não é tipo que nem quando eu era ah, aqui nas atividades de conversa tava por exemplo, só eu e a Cristina conversando, porque a gente já tinha intimidade de conversar então você não tem a parte de ficar nervosa e com vergonha, e quando é tipo a *class discussion* todo mundo olhando pra você esperando uma resposta, aí dá aquele nervoso assim, mas isso é porque a gente é tímida e é a forma que a gente é

R: aham

SAMARA: é, também, eu fiz o Básico... é, Básico 2, as atividades eram diferentes daquelas que a gente participava assim mais... () então é que não falava, tipo, não era tanto uma discussão, era mais jogos, tanto é que a gente nem percebia, digamos, que a gente tava falando, era

KATIA: em grupos né

SAMARA: é, em pequenos grupos era um pouquinho melhor de você conversar e falar

R: uhum...

SAMARA: a gente tinha uma... a professora Benedita fazia pequenos grupos de discussão pra gente não ter que falar na frente de todo mundo... funcionava melhor

R: aham... então isso foi uma coisa diferente do que vocês tinham, essa questão da discussão em grupo

SAMARA: sim, é

R: e aí no caso, pra vocês, foi pior?

SAMARA: é, eu não diria pior, foi é... eu acho que a ideia é boa, nos força, porque inevitavelmente eu vou ter que falar pra muitas pessoas, () tipo me forçar mais sabe?

R: uhum

SAMARA: pra sair um pouco da zona de conforto... eu não que foi tipo... a pior experiência da minha vida ((risos))

R: aham... mas você não classificaria então nem como bom nem como ruim, só como diferente?

SAMARA: é... ou médio assim, ok

R: aham... certo

SAMARA: não é algo que eu gostaria de fazer sempre assim ((risadas)), mas eu também não me importo de fazer às vezes

R: aham...

SAMARA: seria... acho que é isso mesmo... (pra mim)

R: interessante... tá bom... é::: deixa eu pensar aqui... aquelas duas aulas que a gente teve antes da prova, não sei se todas estavam, mas a gente teve uma aula aqui e a gente teve uma aula no laboratório né, que foi quarta-feira retrasada e segunda-feira passada... dia 27 e dia 2... teve alguma diferença nessas aulas em relação às outras do semestre dessa disciplina?

KATIA: sim, foram diferentes, pela questão de não usar o livro, né

SAMARA: aham

KATIA: a gente não usou né, nessas duas aulas

SAMARA: eu gostei de não usar o livro, com o livro eu aprendo pouco

CRISTINA: eu acho que eu sinto falta de... porque como essas, a matéria mesmo eu não sei, então eu sinto falta daquele negócio tipo, não necessariamente com o livro, mas bem metódico, sabe? tipo, aprender pra poder usar

R: hum

CRISTINA: tipo, digamos que eu usei sem ter aprendido... entre aspas assim

R: uhum... isso foi ruim?

CRISTINA: ah, um pouco... pra mim foi, porque eu preciso, eu tenho um pouco de dificuldade pra entender, eu não entendo logo de primeira... e daí quando eu entendo eu consigo usar, mas quando eu não entendo, daí eu fico meio travada, sabe?

R: uhum

CRISTINA: mas assim, eu gostei das aulas porque teve o conteúdo, o conteúdo tava lá, e eu tava conseguindo aprender de uma forma diferente, não necessariamente com o livro, mas eu sinto que isso é coisa minha, eu preciso ter... tipo exemplos, é, sabe aqueles esqueminhas de como montar estrutura? porque isso visualmente me ajuda a gravar, sabe? eu sou mais visual do que auditiva, então eu preciso ver

SAMARA: é, eu concordo, eu gosto dos dois, mas sou um pouco mais visual

CRISTINA: é

SAMARA: sei lá, o livro, () uma dúvida sei lá de algo

CRISTINA: aham... por isso que as vezes eu vejo estrutura, que eu consigo, porque eu tenho dificuldade de você colocar uma frase e falar que.. que...

R: que tempo verbal que é

CRISTINA: que tempo verbal é isso?

R: aham

CRISTINA: eu tenho um pouco de dificuldade de entender na hora... preciso daquele esqueminha, aquela coisinha assim, pra poder entender... aí depois aplicar tudo bem, aí vai, daí eu consigo usar, consigo falar... até onde eu sei... depois do ponto que eu não sei, que eu não gravei, que eu não consigo entender, daí já é mais difícil pra mim

R: tá, mas então vocês diriam que essas duas aulas por não terem essa estrutura quadrada, digamos assim, de mostrar um esquema, elas foram piores do que as outras?

CRISTINA: não, não foi pior, teve, teve alguns, teve repetições assim pra você ver, sem usar o livro, entendeu? não necessariamente o livro é o mais importante, mas ter essa... esse

SAMARA: () que a gente teve, talvez... uma aula mais tradicional e depois um pouco de prática, sem a gente pensar muito assim, acho que a gente só ia, né, a gente tava fazendo as coisas assim (sem pensar) ah, tenho que mudar essa estrutura

CRISTINA: eu tenho que aprender aqui, tudo de inglês eu to aprendendo aqui

R: uhum

CRISTINA: então infelizmente eu preciso desse pra poder conseguir

R: uhum... tá, quando você fala tradicional, o que que é uma aula com método tradicional?

SAMARA: acho que, talvez usar o livro, todo o livro assim, seguir certinho... ah, vamo fazer a parte de gramática agora, daí você mostra a gramática, depois vamos fazer o livro, acho que isso seria o tradicional assim, seria se basear totalmente no livro, usar só ele

R: mas então no começo da disciplina eu tava fazendo dessa forma? o que vocês acham? tava seguindo basicamente o livro? eu tava seguindo esse método tradicional?

SAMARA: ah, eu não me importo, mas depois ficou um pouco repetitivo, talvez ficasse nisso, daí não saía, que daí eu acho que... não que seja ruim, mas eu acho que talvez fica um pouco maçante também, no caso, por isso também algumas pessoas assistiram, algumas ()

R: uhum... tá certo... tá, e dessas duas aulas que foram diferentes digamos, antes da prova, uma foi aqui e a outra foi no laboratório, teve diferença entre uma e outra, no sentido de que talvez uma tenha sido melhor que a outra, ou pior, que que vocês acham?... porque a gente fez uma aqui né, que teve os jogos, a mímica, né? que a gente terminou lá o conteúdo do *MIGHT* e depois a gente foi pro laboratório

KATIA: eu gostei das duas na verdade

R: é?

SAMARA: o laboratório foi um pouquinho mais fácil sair um pouco, sair da... da proposta que é... o acesso ao computador realmente a gente fazia outra coisa do que você pedia

R: aham, então teve isso na do laboratório?

SAMARA: é

R: vocês não faziam tanto o que eu tava propondo

SAMARA: eu confesso que eu me distraí um pouco com outras coisas, mas acho que de vez em quando é interessante você ir, usar... recursos diferentes

R: tá, mas vocês não diriam então que, por exemplo a aula daqui foi melhor que a do laboratório?

SAMARA: não... acho que as duas foram boas

CRISTINA: não, acho que foi diferente... eu gostei das duas, foi diferente

R: uhum... tá... beleza

SAMARA: acho que o *Kahoot* foi... acho divertido

CRISTINA: é

KATIA: é, foi legal

SAMARA: foi mais competitivo

CRISTINA: aham

R: tá, então não fez diferença fazer o *Kahoot* lá no laboratório e fazer aqui, em sala?

SAMARA: não

CRISTINA: não, essa-essa parte não...

R: uhum

CRISTINA: até porque a gente usou o celular né?

R: aham, o *Kahoot* usa o celular né, tá... lá no questionário, não sei se vocês todas responderam o questionário, mas tinha... a maioria dos alunos que responderam disse que teve... que sente dificuldades com os recursos didáticos como por exemplo, imagens, vídeos, exercícios de leitura, gramática, compreensão oral, produção oral... e... algumas pessoas, três delas fizeram críticas a esse livro, o *English File* que vocês utilizam... vocês tem crítica também em relação ao livro, acham que... é... na experiência como alunas, isso dificulta... o fato de ter um livro pra disciplina de língua

CRISTINA: não, eu gosto de ler o livro

SAMARA: é, eu acho que

CRISTINA: acho que a aula não precisa ser só baseada no livro mas eu acho legal ter o livro também

R: uhum

CRISTINA: e eu gosto do *English File*, ele tem umas coisas...

SAMARA: não, é que é meio estranho às vezes, porque ele é muito... falso, questão dos diálogos,

CRISTINA: é, isso que eu ia falar

SAMARA: a gente aprende, a gente aprende umas coisas prontas, né? claro, ajuda bastante, mas eu acho que se ficar só nisso, quando você realmente precisar () não vai ter

CRISTINA: fica meio parado naquilo, eu acho

SAMARA: é que ele te dá uma fórmula pronta, então se precisar usar isso na vida real, talvez não saia da forma como se aprendeu e daí talvez você não saiba... como contornar a situação... é interessante usar aquilo mas dar uma variada pra não ficar naquele mesmo assunto, talvez

CRISTINA: mostrar que não é só aquilo

R: os diálogos que vocês dizem são os *listenings*, ou não só os *listenings*? que tem essa coisa que parece meio artificial

SAMARA: é, acho que é

R: são os *listenings* que vocês tão falando?

SAMARA: uhum... é, eu não me importo com eles, mas eles são... é, são bem parados

KATIA: os textos também são meio, né, não são tipo muito atuais também... tipo às vezes seria legal tipo ter um texto, ah sei lá, um texto jornalístico (de uma notícia real) e a gente pode ver como é... coisas que () de verdade no inglês, não sei explicar...

R: falar de um tema mais atual, mais recorrente do que uma coisa do livro que foi feita lá em 2011?

KATIA: é ()

SAMARA: ou talvez algo do nosso país né, () sei lá, () trazer algo mais... *relatable*

R: uhum

SAMARA: acho que ajuda também até a interagir, com essa intenção, que é meio difícil

KATIA: mas eu acho bem legal o livro assim, com a *Jenny* lá e tudo mais, porque eu particularmente aprendo muito vendo, ouvindo música, vendo a letra da música ou assistindo série com legenda, tipo, () então eu acho que é um bom recurso assim

R: aham, então o fato de o livro ter isso, torna isso uma parte boa do livro, digamos assim?

KATIA: aham

R: tá, beleza... é::: os professores, eles responderam um questionário parecido com o de vocês, e::: dos 16 que responderam, 12 disseram que tem dificuldades quando eles vão dar aula pro curso de Letras, com equipamentos tecnológicos e também com a internet... vocês acham que isso realmente acontece nas aulas? que as vezes eles tentam usar e não conseguem por conta desses empecilhos ou não? isso é uma coisa que a maioria das vezes acontece?

KATIA: eu nunca vi, eu acho

SAMARA: é difícil, na verdade

KATIA: porque (tem o computador) e o projetor né... os dois

SAMARA: às vezes acontecia que o computador não (roda) ... aí tinha que colocar o CD no...

R: no rádio?

SAMARA: acho que era na outra sala de aula... () e às vezes o monitor funciona, mas é isso... internet em si

R: internet nunca teve assim um problema que dificultou uma aula? seja de língua, seja qualquer aula

CRISTINA: eu acho que sim, eu acho que já teve, às vezes acontece alguma coisa

KATIA: verdade, a internet não é mais ()

SAMARA: ()

R: do bloco E?

SAMARA: é

CRISTINA: a professora tá passando é:: os slides e tal e daí... por conta da internet ()

R: uhum

CRISTINA: já aconteceu, não lembro em qual das disciplinas, mas eu lembro que aconteceu

R: mas não é na maioria das vezes então, é algo que acontece esporádico ali, já aconteceu mas não é que sempre a aula é atrapalhada por conta desses problemas

CRISTINA: não é toda aula, é... acontece, mas não é toda aula

R: bem de vez em quando... tá... a maioria de vocês quando responderam o questionário associaram multiletramentos, essa palavra grande, à tecnologias digitais, como celular e computador... vocês acham que é isso mesmo? quando a gente fala de multiletramentos a gente tá falando disso?

SAMARA: essa parte eu não sei () eu na verdade não sabia responder o que era multiletramentos

CRISTINA e KATIA: é, eu também não ((risos))

R: ah, então na hora que você foi responder lá você chegou a pesquisar um pouco?

SAMARA: é... porque multiletramentos a gente viu mais na aula de tecnologia, talvez seja por isso que

CRISTINA: ah::: é

SAMARA: porque a professora que falava assim de multiletramentos, então...

R: aham, então fora dessa disciplina de tecnologia vocês não ouviram falar de multiletramentos?

SAMARA: não

CRISTINA: acho que não

R: não leram nenhum artigo, sobre isso?

CRISTINA: eu acho que a gente falou muito mas, se falou foi pouco, foi muito mais naquelas aulas de...

SAMARA: a gente falou também no grupo de pesquisa também, mas não é todo mundo que faz né

CRISTINA: é, eu lembro que a gente ouviu falar

SAMARA: é tipo

CRISTINA: ouvimos mais naquela matéria, a gente ouviu falar, mas mais naquela matéria

SAMARA: é, na aula de

CRISTINA: de tecnologia

SAMARA: linguagem e tecnologia a professora focava bastante em (letramento) mais pra usar a tecnologia com a língua, talvez tenha ()

R: uhum, mas vocês, se alguém fosse perguntar pra vocês e tivessem que dar uma resposta... vocês acham que multiletramentos é só a tecnologia digital?

SAMARA: hm... eu acho que não

CRISTINA: talvez não só

KATIA: eu não sei ((risos)) não saberia explicar

R: não sabe explicar? não... tá, beleza, não tem problema, não tem problema,

KATIA: ()

R: isso faz parte ((risos)) faz parte do que eu quero saber, tá?

KATIA: aham

R: é::: lá vocês, tinha uma parte no final do questionário que era de sugerir práticas... de multiletramentos que vocês gostariam que fossem incluídas nas aulas... vocês acham que foram contempladas, ou não? principalmente nessas duas últimas antes da prova... por exemplo, vocês sugeriram lá "ah, quero trabalhar com aplicativo" e daí eu trouxe o *Kahoot*... isso seria um exemplo de uma atividade que foi contemplada nas aulas, vocês acham que teve isso, ou não? o que você sugeriu lá

SAMARA: eu não lembro direito o que eu sugeri, o que eu acho que eu sugeri acho que foi contemplada... seria algo mais... atividades mais dinâmicas, talvez

CRISTINA: eu também não lembro direito o que eu pus, mas eu acho que foi mais ou menos isso, ah, você trouxe música, também

R: uhum

CRISTINA: ()

R: tá

SAMARA: são atividades que a gente nem percebe que tá participando né, você só vai

KATIA: é legal

R: isso de não perceber que tá participando ajuda no aprendizado? vocês acham que aprendem mais... se tem esse tipo de atividade, ou não?

SAMARA: pra mim ajuda, eu acho, que daí eu... eu acabo percebendo que eu sei aquilo, pra mim ajuda... talvez pra outros não faça diferença, daí eu acho que vai de cada um né...

CRISTINA: (é)

R: uhum... tá bom... e, por último... é, vocês acham que numa disciplina como essa de língua, ou em qualquer outra disciplina, atividades como as que a gente fez na segunda retrasada e::: na segunda passada e na quarta retrasada, essas duas últimas aulas que tiveram antes da prova, vocês acham que teria como ter uma disciplina só com aulas daquele padrão, daquele estilo... ou não?

KATIA: eu acho que sim, só que daí teria que além disso trazer algo que fosse tipo ah, nem que uma folha de resumo do que... caso não tivesse o livro, né... aí você a matéria tipo... traz pelo menos uma folha com as regras e gramática, não sei o que lá, pra você se basear, sabe?

R: uhum

KATIA: ter como você estudar... não só o (conteúdo) da aula... é, um material de apoio

R: aham

SAMARA: eu não sei se funcionaria uma disciplina (só) assim, mas eu

R: do semestre inteiro daquele jeito

SAMARA: é

R: porque você acha que não?

SAMARA: ah... eu não sei... acho que pra mim não funciona, eu realmente preciso (sabe) da parte mais tradicional, tipo ler, ver as... a questão de gramática, as regras, escutar assim

R: aham... isso pra você também... mesma coisa, né?

CRISTINA: aham... eu acho que só aquilo ajuda, foi bem legal, pra por em prática, mas ter um pouco daquilo, acho que pra quem já sabe flui bem, mas pra quem não sabe ainda

SAMARA: acho que talvez não sempre

CRISTINA: acho que ()

SAMARA: eu tinha uns *gaps* no meio, então quando... se tem uma aula que explica certinho a questão... como usa, como não usar, começar a fazer acho que ia lá pro *grammar bank*, aquilo ajudava bastante... um misto dos dois pra mim seria o melhor

CRISTINA: é, um misto dos dois é interessante

R: uhum... então essas últimas duas aulas seriam mais pra prática de algo que vocês já internalizaram, digamos assim?

CRISTINA: é

R: não pra aprender algo novo com aquelas atividades

CRISTINA: sim... é que o::: que me ajudava, depois das provas, ver o que eu errei e tal e eu ainda não sei, então é melhor eu estudar mais... e daí como uma prática... pra... pra eu por em prática essas aulas... ()

R: tá bom

CRISTINA: (o que eu já sei, e tals)

R: é isso... nada mais a declarar?... então tá bom, *thank you so much*

SAMARA: ah, acho que no geral foi... deu pra aprender bastante coisa

R: é?

SAMARA: se bem que... como falei, foi diferente, é meio difícil comparar, não foi o mesmo método (digamos assim)

KATIA: é, eu gostei bastante das coisas que você colocou no *Moodle*

CRISTINA: aham

SAMARA: é

R: ah, sim...

KATIA: tipo, os sites, as coisas que a gente não conhecia, foi legal

CRISTINA: ajudou bastante

KATIA: é legal

R: certo

CRISTINA: a única coisa que eu acho que não foi muito bom pra mim foi a prova no final do conteúdo, do conteúdo todo... eu fiquei um pouco perdida

R: é? como assim perdida, você diz?

CRISTINA: porque::: como eu falei que eu preciso de coisas meio pra eu saber o que eu aprendi ou não, eu tentei tipo... fazer uns resumos de tudo assim, daí eu eu senti que talvez eu não tenha... tenha confundido algumas coisas, sabe? jogar toda a matéria junto talvez me confundiu um pouco

R: uhum

SAMARA: é porque as provas ajudam meio que a medir o quanto que a gente (conseguiu) pegar do conteúdo e daí eu lembro que pelo menos eu focava mais naquilo que eu (não tinha entendido)

CRISTINA: era mais detalhado, aí eu conseguia ver com mais clareza o que tava... o que não tava bom pra mim ainda

R: uhum... tá... beleza

SAMARA: acho que na sala em geral né, se é a maioria () conteúdo, talvez o método que foi ()

CRISTINA: é, sim

R: então vocês são favoráveis a ter prova como avaliação e seria ideal que fosse no meio assim do semestre, não no final... pra vocês poderem ver assim

CRISTINA: ah, umas duas, três, pra poder acompanhar o

R: prova escrita mesmo?

CRISTINA: sim

SAMARA: na outra aula a gente teve 4 né, provas?

CRISTINA: 4? eu não lembro

SAMARA: era a cada duas é...

R: a cada dois *files*

SAMARA: isso... ah, () no começo foi legal

CRISTINA: mas é, realmente

KATIA: mas a gente tinha prova oral também, não foi?

SAMARA: ah é, foi diferente

KATIA: só que a gente teve outras coisas

R: e aí, nas outras coisas? não serviu pra vocês verem o que vocês aprenderam? por exemplo, lá nas *class discussions*... quando eu colocava uma pergunta "ah, em que situação a gente usa o *might*?", por exemplo, que daí vocês tinham que discutir, não era pra fazer, escrever, mas vocês discutiam... servia pra vocês verem se aprenderam ou não?

CRISTINA: acho que dava

R: ou acabava sendo muito... assim, muito abrangente?

SAMARA: ficava um pouco aberto né, acho que ajudava algumas coisas, ajudava a meio que focar no (conteúdo) e pensar sobre, tinha aquelas perguntas de como que usa, será que é bom pra cada tipo de faixa etária, essas coisas... nas outras, é::: nos outros semestres eu não pensava muito nisso, né... acho que... () só em algumas discussões que eu não conseguia assim pensar em nada

CRISTINA: não foram todas que eu acho que consegui desenvolver uma linha de raciocínio

R: uhum... porque, será? tem alguma ideia?

CRISTINA: eu acho que eu preciso mesmo de escrever, reler e tal, acho que falar só pra mim... a minha memória não é muito boa ((risos)), então eu preciso escrever, eu acho que escrevendo e lendo eu consigo guardar melhor do que só falando

R: entendi

CRISTINA: mas isso é pessoal meu, (não sei) se todo mundo é assim

R: ok, *thank you*... muito obrigada

GRUPO 3 (entrevista com Jéssica, Fabiana e Teresa)

R: perguntinhas sobre a disciplina, sobre o que a gente fez, tá? isso aqui tem a ver com a minha pesquisa mas também é pensando na minha prática enquanto professora, eu estou sempre aprendendo, eu aprendo muito com vocês, então, assim... é mais pra ver o que que dá pra melhorar, o que foi bom, se não foi bom... tá bom? então ó, a primeira pergunta... vocês acham que essa disciplina de *Inter 1*, intermediário 1, ela foi fácil ou difícil?

JÉSSICA: eu achei fácil

TERESA: fácil

R: é... fácil também? porque que vocês acham que é fácil? que foi fácil?

JÉSSICA: acho que talvez porque a maioria das coisas que você deu eu já tinha conhecimento ()

R: uhum

FABIANA: a maioria aqui é (avançado) em inglês

R: você fala todo mundo, os colegas?

FABIANA: não, o grupo de aqui, o grupo de agora

R: uhum, vocês 3 em particular

TERESA: é, tinha umas coisas que a gente viu semestre passado também, tipo present perfect, tinha bastante semestre passado

R: uhum

TERESA: que eu acho que era uma das coisas mais difíceis assim... () todo mundo da sala (já conhecia) ()

R: uhum, tá... e em relação às outras disciplinas de língua? eu não sei se todas fizeram o básico 2, ou o básico 1 que seja... teve alguma diferença em relação a essa disciplina pras outras?

JÉSSICA: (essa foi a primeira que fiz)

R: essa foi a primeira de língua que você fez então? tá, mas e as demais, vocês chagaram a fazer, né, com a professora Benedita pelo menos... teve alguma coisa diferente... ou foi igual

JÉSSICA: eu não lembro muito, acho que só a forma que eu lembro agora, tipo a forma de:: de de aplicar avaliação, que elas usavam duas provas, né?

TERESA: aham

JÉSSICA: duas provas escritas e tinha oral também, ()

TERESA: ela fazia bastante coisa, tipo... () ela trazia mais exercícios ()

JÉSSICA: ah, ela também usava um outro livro

R: devia ser o:: do *Murphy*

JÉSSICA: acho que sim

R: grammar... tá, beleza... e o fato de que foi diferente nesse aspecto, vocês acham que foi melhor ou pior?

TERESA: pra mim não fez diferença... eu não tenho problema em fazer prova, mas eu também gostei da ideia das *roundtables*

JÉSSICA: sim, achei legal

R: tá... e as últimas duas aulas antes da prova... que a gente teve aula aqui e aula lá no laboratório, vocês acham que teve alguma coisa diferente em relação às aulas da disciplina no geral, desta disciplina?

FABIANA: ah, eu gostei... dessas duas últimas aulas, mais do que todas as outras

R: é mesmo?

FABIANA: mesmo

R: por quê que você gostou, que que você achou que foi?

FABIANA: ah, porque foi mais interativo, porque usamos o (corpo) porque foi uma... forma diferente de dar aula

TERESA: foi mais animada

JÉSSICA: saiu (do livro)

TERESA: é que no livro a gente já sabe o que vai ter, vai ter o *reading*, vai ter o *listening*, a gente vai ter umas perguntinhas de *speaking*, depois vem *grammar*, depois é *pronunciation*, a gente já sabe o que vai fazer

R: aham, é muito previsível o livro, e isso acaba sendo um problema

FABIANA: é, porque (a gente) já conhece o livro, acaba indo fazer outra (coisa), é o mesmo sempre, então é chato, fica maçante

R: uhum... e isso prejudica o aprendizado?

FABIANA: sim

R: vocês acham que aprenderiam mais não fosse essa metodologia maçante?

TERESA: ah, eu acho que dava pra juntar os dois, porque eu gosto do livro, mas acho que o livro, só o livro assim acaba ficando maçante... mas se juntasse por exemplo, ah uma aula do livro depois pratica jogando o *Kahoot*

R: uhum... uma mistura... você também acha que

FABIANA: sim sim, a gramática tem que ter, certo? mas atividades que motivam os estudantes a fazer... fazer coisas, interagir, a participar, porque sempre o mesmo é ()

R: acaba sendo... tedioso

FABIANA: tedioso, é... e isso vai em detrimento do que... eu poderia aprender, porque sempre tem alguma coisa que um pode aprender... algo que não sabia, algum detalhe, mas sempre... estando previsível e:: maçante, mesmo, eu nem presto atenção

R: uhum, então isso afeta?

FABIANA: sim

R: o fato de dar aula sempre numa mesma metodologia isso afeta a própria atenção dos alunos, no caso?

FABIANA: sim

R: interessante... deixa eu ver aqui... tá, teve alguma diferença entre essas duas aulas específicas? porque vocês acharam que foram essas duas aulas foram melhores, então, em relação às outras do semestre, né? vocês concordam, mas entre uma e outra, que a gente fez uma aqui e uma no laboratório... vocês também acham que dá pra dizer que uma foi diferente da outra, que uma foi melhor que a outra, o que aconteceu?

JÉSSICA: eu acho que a última foi melhor, mas é porque eu gosto quando você usa o *Kahoot*

R: aham

TERESA: eu também gosto (de uma competição)

R: ((risos)) foi a vencedora... tava ali uma briga boa, as duas ((risos))... tá, então o fato de ter o *Kahoot*, não por estar no laboratório, a aula foi melhor que a outra?

JÉSSICA: é que eu acho que o *Kahoot* é uma ferramenta boa porque tipo (todo mundo fica querendo aparecer) sabe, daí todo mundo se força a tentar lembrar ()

FABIANA: ensina competência... ensina competência de ser humano... ()

R: a competição?

FABIANA: a competição muitas vezes está banida... como dizer, sacada da aula... se diz... tradicionalmente se diz pra sacar a competição da aula

R: aham, pra tirar isso da sala de aula

FABIANA: sim, pra tirar isso da sala de aula, mas eu acho que a competição é a parte da natureza do ser humano... e em uma turma tão parelha como essa, é uma forma sadia

R: uhum, não foi algo assim, ruim, né, não foi uma competição ruim que alguém

FABIANA: não, (quer dizer), você se força a... tentar ganhar, e força e ao mesmo tempo eu lembro do que foi falado na aula... nunca vou esquecer como se escreve

JÉSSICA: ah

FABIANA: a palavra ()

R: lembrou? ((risos))

FABIANA: foi importante pra mim para lembrar essa palavra

R: aham

FABIANA: [(porque sempre aprende coisas)]

R: [interessante isso... tá, mas então se a gente fosse, se vocês tivessem que escolher uma aula que foi melhor, aquela do laboratório foi melhor porque teve o *Kahoot*?

FABIANA: na minha opinião não porque a primeira teve participação particular de () com a mímica

R: atividade de mímica especificamente você tá falando?

FABIANA: atividade de mímica porque... como é kinestética... você tem que se movimentar, tínhamos que imitar o animal

R: uhum

FABIANA: então... *butterfly*, *cow*, um monte de coisa ficou gravado só pelo fato de que eu fiz e ()

R: aham, os animais que você teve que representar foram aqueles que você mais gravou?

FABIANA: e... e alguns que fizeram foram muito engraçados também

R: aham

FABIANA: então eu acho que as duas aulas tiveram um (ritmo) diferente, porque uma foi tecnológica e na outra usava material no quadro

R: hm, então você não diria que uma foi melhor que a outra?

FABIANA: não, eu gostei das duas

TERESA: eu também gostei

R: uhum

FABIANA: mais que todo o resto... do semestre

R: sim... me-melhor do que as outras do começo do semestre?

FABIANA: sim, não no sentido de conteúdo, no sentido de apresentação

R: uhum... certo, beleza... tá, é:: lá no questionário que, essas aulas foram preparadas baseadas no que vocês falaram no questionário, e no questionário a maioria dos alunos disse que teve... problemas ou dificuldades com:: recursos didáticos como aluno, a experiência de vocês como alunos, né, não vamos esquecer que são alunos-professores mas, como alunos do curso de Letras, tiveram algumas dificuldades com exercícios de... aqueles que tinham lá dos recursos, né, todos os recursos, imagens, vídeos, exercícios de leitura, gramática, compreensão e produção oral, leitura e escrita... e também 3 alunos fizeram críticas específicas ao *English File*... vocês compartilham dessas críticas, vocês tem essas dificuldades com esses recursos, que que vocês podem dizer sobre isso?

TERESA: as imagens do *English File*?

R: não, no geral... no geral, não só na disciplina de língua, no geral no curso de Letras

TERESA: ah... eu gosto da estrutura do *English File*, apesar de ser repetitivo assim eu acho que alguns exercícios eles ajudam bastante a (estudar)

R: uhum

TERESA: só que::... ah, na verdade acho que é uma coisa minha assim, eu não gosto pelo fato dele só pegar o britânico, é muito britânico... eu não gosto

FABIANA: sim, não é uma coisa ou duas, eu também não gosto...

R: uhum

FABIANA: porque é... sempre principalmente a parte do áudio

TERESA: é

FABIANA: e:: uma diferença (mesmo) com o... o americano

R: uhum

FABIANA: e eu às vezes simplesmente não entendo... algumas coisas que eles falam

R: por conta do sotaque?

FABIANA: por conta do sotaque que já (estudei)... e vou misturar os dois tipos de sotaque, e não somente o () porque também tem o sotaque australiano, o sotaque britânico, o sotaque canadense, um monte de sotaques, porque se tem que fixar em um só?

R: uhum... então isso seria uma crítica que vocês apresentam ao livro? Essa coisa de ficar muito focado no inglês britânico

FABIANA: sim... porque você, acho que quando você viaja você não vai sempre encontrar um inglês pra falar... você pode falar com um canadense, um americano, um australiano

R: um indiano

FABIANA: com pessoas que tem inglês como segunda língua

R: uhum

FABIANA: o sotaque deles é muito diferente, até mesmo de nós... dos indianos, [dos latinos

R: [é, a gente também tem sotaque brasileiro, né?

FABIANA: o sotaque latino

R: aham

FABIANA: é::: eu lembro também que tinha bastante colombiano que pronunciam a regra bem diferente... então não dá pra se fixar em um só

R: uhum

TERESA: acho que um problema também é que... também acho que não tem como criticar porque não tem como eles trazerem todos os tipos de inglês em um livro... mas eles não trazem outras formas, por exemplo, trazer elevador e::: colocar como se fala americano, apresenta aquilo no britânico como se fosse a única forma possível

R: aham, entendi

TERESA: então, é assim que se fala elevador, você não conhece outros

JÉSSICA: é, eu acho que isso pode confundir a galera que tem mais dificuldade, não conhece tanto

R: uhum... que daí nunca aprendeu aquela palavra, e daí a primeira vez que aprende é só no modo britânico

FABIANA: isso

R: tá... beleza, deixa eu ver aqui... então, se vocês fossem fazer alguma crítica, seria ao livro mesmo?

TERESA: acho que sim

JÉSSICA: eu não sei se especificamente ao livro, porque... igual o que elas falaram que foca muito no britânico, mas tem o livro americano também, né... talvez fosse algo pra gente sei lá... () (aprender ao longo do curso)

R: uhum

JÉSSICA: porque tem ele em americano

R: o livro, você diz, tem o *American English File*, sim... tá, mas aí seria trocar um pelo outro, né?

JÉSSICA: uhum

R: trocar o britânico pelo

FABIANA: não tem... um leque de possibilidades né, isso também, eu quero que você aprenda mais e mais e isso e isso e isso também

R: uhum... tá, então o problema é ficar num livro só?

FABIANA: é, sim

R: uhum... tá bom, beleza, deixa eu ver aqui, os professores também responderam um questionário parecido com o de vocês e:: dos 16 professores que responderam, 12 disseram que tem problemas com equipamentos tecnológicos e internet quando eles estão dando aula no curso de Letras, independentemente da disciplina... vocês acham que isso procede, que vocês frequentemente tem problemas assim nas aulas, porque os professores tentam fazer alguma coisa e não dá

FABIANA: sim

R: sim?

TERESA: sim, internet principalmente

R: mas isso é frequente, uma coisa que sempre acontece

FABIANA: sim, é frequente... aconteceu em várias disciplinas

TERESA: ele vai mostrar um vídeo e não dá pra ver

FABIANA: as vezes tenta entrar em um site, não dá pra ver, tá bloqueado

JÉSSICA: quando abre um áudio ()

R: uhum... nesse sentido vocês acham que como alunos daí, isso atrapalha?

FABIANA: sim

R: por exemplo, vocês querem ter esses recursos diferentes mas aí... se depende da internet não dá, então isso é uma dificuldade

FABIANA: sim, atrapalha sim

R: tá bom

FABIANA: e muitas atividades que os professores querem fazer na aula que depende da internet uns minutos fica lento, () e tem muita coisa interativa, abre agora, contestem a pergunta e não não consigo... não dá certo ()

R: uhum

FABIANA: perde toda a motivação o professor também pra trabalhar

R: sim

FABIANA: ()

R: é, também tentei uma atividade com vocês mas não deu

FABIANA: isso atrapalha toda a aula que (tirou) tempo pra preparar... ()

R: ok... tá, quando vocês tinham lá no questionário, não sei se as 3 responderam, mas tinha lá uma pergunta sobre::: multiletramentos e tecnologias digitais... sempre que alguém tivesse que definir a palavra multiletramentos... a maioria das pessoas definiu como relacionada às tecnologias digitais... computador, celular, tablet... vocês acham que é isso mesmo? quando se pensa em multiletramentos a gente tá falando de tecnologia digital?

TERESA: acho que não necessariamente, também, mas por ser multi acho que são todos né

R: uhum

TERESA: não necessariamente só... porque tem o letramento digital, né... ()

R: aham... então pra você o letramento digital ele é só parte, ele não é:: o todo

TERESA: sim

R: vocês concordam?... tá, beleza... e lá tinha uma::: parte que vocês podiam... ter... a, se vocês queriam ter mais práticas de multi, multiletramentos no curso todo... então assim, é::: a pergunta era você acha que deveria ter mais práticas de multiletramentos no curso de Letras? independentemente da disciplina, não só na disciplina de língua... mas, sei lá, Linguística, sintaxe... você tem uma disciplina lá que é bem né, digamos, tradicional, mas... será que poderia ter práticas de multiletramentos nesses...

FABIANA: eu acho que é difícil... fazer, usar é::, precisa de mais tempo pra preparar, é mais trabalho pro professor, fazer um tipo de aula assim... mas poderia fazer de vez em quando sim

R: vocês sentem falta disso no geral assim, nas disciplinas no geral... essas práticas

TERESA: acho que sim

JÉSSICA: não exatamente em todas assim, mas em algumas seria interessante ter

R: é? você poderia dar um exemplo de uma que você acha que seria bom?

JÉSSICA: acho que em fonética

R: fonética?... porque daí essas práticas ajudariam vocês a entender a questão dos fonemas

JÉSSICA: sim, (acho que ajudaria) se pudesse ser feito

R: aham... tá bom... beleza... e::: deixa eu ver

FABIANA: é verdade ((respondendo à colega))

R: um dos participantes, um dos alunos que respondeu disse que essas atividades de práticas de multiletramentos podem ser improdutivas... ou gerar uma improdutividade

FABIANA: por que?

R: também não sei

FABIANA: baseado em quê?

R: também não sei, eu tô perguntando pra vocês mesmo se vocês concordam

TERESA: acho que só se o professor não conseguir casar o multiletramento com a disciplina dele, tipo ah... falar sobre multiletramento aleatoriamente e não conseguir, sabe, relacionar com a disciplina dele

R: uhum

TERESA: daí eu acho que é improdutivo né, porque

FABIANA: essa é... parte do profe

TERESA: sim

FABIANA: mas da parte dos alunos, se você não quer aprender, chega atrasado, não assiste aula, claro que não vai dar certo nada, (quem faz dar certo) é você

R: uhum

FABIANA: é um () de professor aluno e aluno professor, todo tempo assim

R: é uma via de mão dupla, né?

FABIANA: exato, se (não adianta ter um professor) maravilhoso do mundo () se vem uma vez à classe, ou chega atrasado, um dia () não dá... (pra mim) não dá, tem que ser responsabilidade mútua

R: aham... então não é só a metodologia do professor que impacta, tem também essa questão

FABIANA: (é)

R: extra, exterior no aprendizado?

FABIANA: sim... completamente sim, depende muito da pessoa

R: aham... tá bom, beleza... última pergunta... ah não, essa aqui é a penúltima... quem respondeu lá o questionário, eu coloquei:: que vocês podiam sugerir, sugestões de práticas de multiletramentos para as aulas... e aí eu tentei contemplar nas duas últimas que a gente fez, aqui e no laboratório... vocês acham que foram contempladas essas sugestões para quem respondeu lá? não sei se vocês lembram o que sugeriram... não?

FABIANA: não sei, (teria que ver), repita a pergunta

R: é que não sei se vocês lembram, lá no questionário acho que era a última pergunta, é::: se vocês tinham alguma sugestão de práticas de multiletramentos pra fazer nas aulas

FABIANA: ah::: ah tá, eu não sugeri nada

R: não sugeriu?

FABIANA: nada, porque (tive medo de escrever algo errado)... por causa do português

R: aham... então isso que te impediu

FABIANA: sim

R: não que você não tinha nenhuma ideia, assim

FABIANA: exato

R: tá... mas as ideias que você pensou, você não escreveu, mas você pensou, ela foram contempladas nas aulas?

FABIANA: sim, algumas sim

R: sim? você poderia dar um exemplo?

FABIANA: é::: () parte de letramentos () imagens... é::: escrita no quadro também você fez, isso parte do letramento também na metodologia é::: a parte de folha de trabalho... essas coisas são parte de letramento também

R: uhum

FABIANA: assim, (letramento) de todas as disciplinas... não tem que ser sempre tecnológico ou mímica... as ferramentas que tem que ter o professor, tem que ser variadas

R: uhum

FABIANA: e::: só nas aulas antes que tinha pequenas partes com multiletramentos... não era muito, mas tinha

R: uhum... as outras, você fala

FABIANA: sim

R: tirando as duas últimas antes da prova?

FABIANA: isso, tirando essas, isso mesmo

R: uhum... certo, e vocês lembram o que responderam, não? então a última... vocês acham que é possível ter uma disciplina seja de língua ou alguma outra, sei lá, sintaxe... tô pegando a sintaxe hoje... uma disciplina toda, de um semestre, com aulas, todas as aulas do semestre no padrão daquelas duas últimas?

TERESA: acho que não... acho que precisa um pouco de, sabe, () teoria, que isso não ()

JÉSSICA: com o tempo fica maçante também

R: é?

JÉSSICA: eu acho que sim

FABIANA: aí fica difícil

JÉSSICA: aí seria bom misturar

R: aham

FABIANA: por exemplo, são três aulas juntas né? a segunda tradicional assim... a gramática, (regras), e depois, um *review*, pode fazer algo mais interativo

R: aham... mas se fosse também todas as aulas com essa questão interativa, não seria bom? não seria produtivo?

FABIANA: acho que não, porque tem todo tipo de *learner*... tem gente que aprende com o livro... tem quem gosta de livro físico, olhar a gramática, a definição

R: não é o seu caso? ou é?

FABIANA: não ((risos))

TERESA: é o meu, eu gosto

FABIANA: viu?

R: uhum

FABIANA: entende? você tem diferentes tipos de *learners*, que não é meu caso

R: uhum... então pra contemplar a maioria dos alunos deveria ter uma mistura dessa duas abordagens, então... o que a gente fez nas duas últimas aulas antes da prova e:: talvez o que a gente fez no resto do semestre?

FABIANA: sim

R: tá... tá bom, beleza... então é isso gente, obrigado... alguma coisa que vocês querem comentar, acrescentar? não?

FABIANA: eu aprendi uma técnica com uma professora...

R: hum

FABIANA: mas você já não vai estar aqui né?

R: não não

FABIANA: você podia ser () ((risos))... fazer apresentação para que não todo mundo fuja... porque todo mundo fugia na apresentação do grupo, e todo mundo faltou

R: hm, você tá falando das *roundtables*?

FABIANA: é, pode ser as *roundtables* ou na apresentação de qualquer coisa

R: aham

FABIANA: contempla dentro da nota total, que você assista a apresentação do outro, e avalie () em porcentagem... se você não

R: controladora ela, hein? ((risos))

FABIANA: sim, é que a gente que prepara aulas... me falta de repente também preparar algo e não entra a () e aí você preparou para quem, só para o professor?

R: uhum... é, eu concordo, concordo

FABIANA: e a forma que as vezes essa pessoa se vê obrigada o pessoal a ficar porque o outro vai ver... () mas se você também estiver aqui e assiste o seu colega

R: é que é triste né, se pensar nisso

FABIANA: é triste sim

R: não é? porque você tem que dar uma nota pra pessoa assistir a apresentação do colega... já parou pra pensar que triste que é isso?

FABIANA: sim, é triste mas é a realidade

R: é né... concordo

FABIANA: porque aqui 80% do pessoal foge quando outros estão apresentando ou, pior ainda... você tá na frente, você se levanta no meio, e a sua apresentação se vai

R: ah, *jesus christ*... não deveria ser assim

APÊNDICE 4 – DIÁRIOS DE AULAS

Aula 1 - dia 27 de novembro de 2019

Cheguei na sala de aula por volta das 13h. A sala é a mesma onde ocorreram todas as aulas anteriores do semestre. Pluguei meu notebook e liguei o projetor de slides. O horário oficial de início são 13h, porém esperei os alunos até as 13h10min porque eles costumavam chegar atrasados. Dei início à aula dizendo que trabalharíamos com os conteúdos do livro, porém, não utilizaríamos o livro para nada, então eles poderiam guardar o livro na mochila. Também pedi que guardassem os celulares e não os utilizassem durante as atividades.

Dito isso, comecei a aula mostrando algumas imagens (slides) para que eles revisassem ou aprendessem o vocabulário relacionado a sapatos. Fiz essa atividade para preparar os alunos para responderem às questões sobre a imagem/meme de *shoe repair* abaixo.

FIGURA 19 – MEME *SHOE REPAIR*: ATIVIDADE 1 DA PRIMEIRA AULA



FONTE: Disponível em: <https://www.memedroid.com/memes/tag/shoe+repair>. Acesso em: 25 abr. 2022

Quando mostrei a imagem, a maioria riu e se interessou, pois me lembro claramente de duas alunas interagindo entre si (e com a imagem) sendo que uma explicava o sentido da piada para outra.

Depois, mostrei três perguntas no próximo slide e pedi para que eles discutissem em pares/trios e escrevessem em um papel separado a resposta da terceira pergunta. As perguntas foram as seguintes:

a) What's the image making fun of?

b) Can you identify the vowel sounds and diphthongs in the "funny words" above? What are they?

c) Rewrite the sentences, correcting the spelling "mistakes."

Depois de aproximadamente 10 minutos, passei a discussão das respostas com a turma toda. Na pergunta A, que objetivava discutir a compreensão da imagem pelo grupo, dois ou três alunos se manifestaram para responder, mas percebi que todos estavam atentos à discussão. Depois de os alunos darem suas respostas, mostrei a minha resposta e retomei o que os alunos falaram, associando ao que estava escrito. A minha resposta foi a seguinte:

It's a play with words with similar pronunciation (homophones).

Heel = heal

Sole = soul

Dye = die

Após essa discussão, passamos a tratar dos sons especificamente (questão B). Os alunos pareceram ter um pouco de dificuldade para identificar qual som era de vogal e quais eram os ditongos pedidos pela questão, porque apenas dois alunos se arriscaram a responder, e um deles se confundiu entre o som de vogal e o som de ditongo. Acredito que isso tenha acontecido porque eles estavam focados nas letras (sinal gráfico) das palavras (justamente porque elas é que produziam os efeitos de humor da imagem). Mostrei a resposta com a transcrição fonética abaixo:

Heel = heal /hi:l/

Sole = soul /səʊl/

Dye = die /daɪ/

Assim, após ter mostrado a transcrição fonética das palavras (mostrando os ditongos que eram o conteúdo da aula de acordo com o livro), os alunos responderam positivamente sobre ter entendido.

Feito isso, passei para a resposta da pergunta C, que consistia em escrever as palavras que produziam o sentido de humor com outra grafia para que a compreensão da imagem ficasse clara. Os alunos responderam de forma bem similar ao que eu tinha pensado como respostas possíveis.

Em seguida, passei à segunda atividade: mímica. Lembrei os alunos de que tínhamos estudado o vocabulário dos animais em uma das aulas do semestre e agora iríamos revisar aquele conteúdo através da mímica. Expliquei que eles se dividiriam em dois grupos e que eles iriam imitar os animais que eu lhes mostrasse na tela do computador sem poder usar palavras, só reproduzindo sons, fazendo gestos, se movimentando e usando objetos. Percebi que nessa atividade os alunos se engajaram a maior parte do tempo, pois como havia colocado como competição (grupo A versus B), alguns estavam realmente empenhados em ganhar. A atividade começou bem animada, mas ao longo do tempo os alunos foram perdendo a motivação. Ainda assim, eles participaram de forma ativa até o final, produzindo as mímicas referentes a imagens de 30 animais diferentes.

FIGURA 20 – EXEMPLO DE IMAGEM UTILIZADA NA ATIVIDADE 2 DA PRIMEIRA AULA



FONTE: Disponível em: <https://www.nationalgeographic.org/media/photo-ark-new-guinea-crocodile/>. Acesso em 25 abril de 2022.

Na sequência, disse a eles que trabalharíamos gramática, a mesma do livro, porém dividi os alunos agora em três grupos e entreguei um saquinho para cada grupo. Cada saquinho continha pares de frases que poderiam ser relacionadas entre si. Enquanto uma frase consistia em uma ordem (no imperativo), a outra continha as

palavras *might* ou *may* e uma explicação ou consequência da primeira, de forma a estabelecer uma relação lógica entre as duas:

QUADRO 13 – EXEMPLOS DE FRASES DA ATIVIDADE 3 – PRIMEIRA AULA

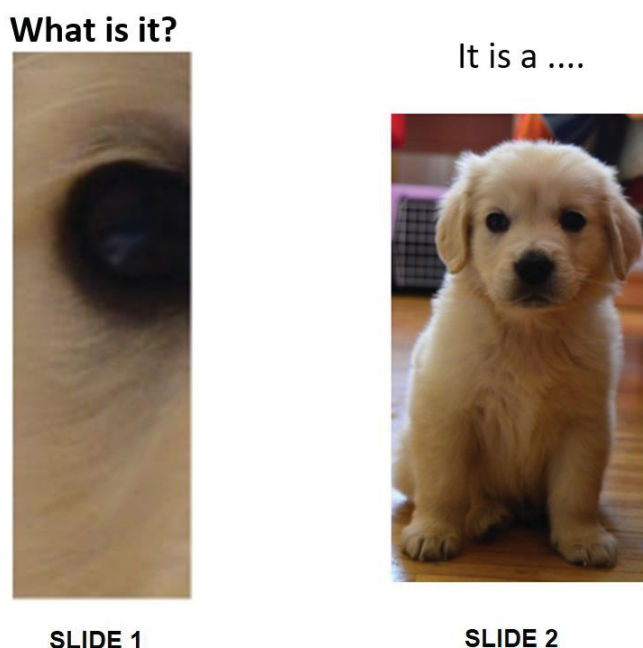
FRASE 1	FRASE 2
<i>Let's take a map.</i> (Vamos levar um mapa.)	<i>We might get lost.</i> (Nós podemos nos perder.)
<i>Don't wait for me.</i> (Não espere por mim.)	<i>I may be late.</i> (Posso me atrasar.)
<i>Be careful with that knife!</i> (Cuidado com essa faca!)	<i>You might cut yourself.</i> (Você pode se cortar.)

FONTE: A autora, com base em atividade do LD.

A tarefa era encontrar as frases equivalentes de modo a formar pares como os ilustrados acima. Havia 9 pares em inglês a serem agrupados: uma das frases do par estava em negrito e a outra não, e isso tinha sido feito de forma proposital para facilitar a identificação. Disse que o grupo que acabasse primeiro ganharia 5 pontos. Nessa hora uma aluna deu risada e fez uma expressão de confusão. Nesse momento, interpretei que a reação da aluna foi porque ela não entendeu como seria possível continuar a mesma contagem de pontos iniciada na atividade anterior sendo que agora eles estavam em 3 grupos. Mesmo assim, disse que ia criar um grupo novo, só para colocar os pontos no quadro e ser coerente com o que havia proposto. Foi esse terceiro grupo, C, que acabou primeiro e tinha todas as sentenças corretas. Após os outros grupos terminarem, pedi para que eles lessem os pares, simplesmente para conferir se todos os grupos tinham acertado. Em seguida, perguntei: qual o elemento em comum entre todas as frases em negrito? Vários alunos responderam: *MIGHT* e *MAY*. E aí perguntei a eles: “quando se usam esses verbos, então?” Uma aluna respondeu prontamente que era quando falávamos de probabilidades ou possibilidades. Confirmei que ela estava certa e dei uma breve explicação, citando os verbos modais *MIGHT* e *MAY*, que apareceram nas respostas e eram o foco gramatical da atividade. Como a maioria parecia ter entendido, passei a uma segunda atividade sobre *MAY* e *MIGHT*, utilizando uma apresentação de imagens (disponível em <https://www.eslkidsgames.com/2013/05/may-and-might.html>). Alguns alunos estavam dispersos e não ouviram quando eu expliquei a diferença entre os dois anteriormente, então uma dessas alunas me perguntou qual a diferença entre um e outro. Expliquei novamente e passei à atividade seguinte. A atividade consistia em

mostrar partes de desenhos na projeção para os alunos e eles deveriam adivinhar o que aquilo era (se um objeto, animal, pessoa, etc) baseado naquele pedaço da imagem que estava visível. A regra era arriscar palpites utilizando *may* ou *might* por meio de construção de frases como “*It might be...*” ou “*It may be...*”.

FIGURA 21 – EXEMPLO DE *SLIDES* UTILIZADOS NA ATIVIDADE 4 DA PRIMEIRA AULA



FONTE: A autora, com base em slides disponíveis no *website ESL Kids Games*.

Em geral, os alunos conseguiram adivinhar as imagens escondidas, mas alguns demonstraram esquecer o nome em inglês, pois interagiam entre si perguntando “como eu falo tal coisa?”, e interações semelhantes. Na maioria das vezes eu é quem começava com a construção da frase “*It might be...*” e eles completavam com os nomes das imagens que haviam desvendado.

Passamos então à atividade 4, que consistia no vocabulário relacionado a formação de substantivos derivados de verbos. Entreguei aos grupos duas folhas: uma com 42 verbos e outra com 7 sufixos, separados em linhas (disponível em <https://teachinggamesefl.com/2017/01/16/word-formation-a-game-to-practise-noun-suffixes/>). A ideia era formar substantivos partindo dos verbos em cada linha. A primeira linha de verbos em uma folha deveria ser completada com o sufixo que aparecia na primeira linha da outra folha:

FIGURA 22 – RECORTE DAS FOLHAS DA ATIVIDADE 4 DA PRIMEIRA AULA

FOLHA 1

Word Formation - Game cards teachinggamesefl.com Copyright 2017 Mike Astbury

object	react	predict	collect	convert	describe
converse	inform	resign	present	explain	immigrate

FOLHA 2

	_____ion	
	_____ation	

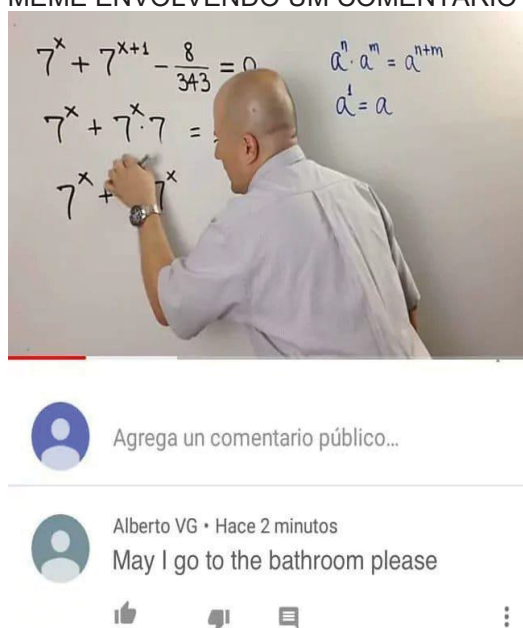
Word Formation - Game board

FONTE: Adaptada da atividade disponível no *site Teaching Games EFL*

Para a maioria das palavras, a atividade era simples, pois bastava escrever na folha 2 o verbo seguido do sufixo. No entanto, algumas palavras possuíam pequenas alterações na escrita, como a troca ou inserção de letras (exemplo: DESCRIBE – DESCRIPTION: troca de BE por PT + sufixo -ION). Estabeleci que a atividade era uma competição, e o grupo que terminasse primeiro de escrever todas as palavras derivadas ganharia. Quando o primeiro grupo terminou, conferi se haviam escrito todas as derivações e declarei que ganharam. Enquanto eu conferia, os outros dois grupos terminaram e entreguei a eles uma folha com as respostas para que eles mesmos conferissem se tinham escrito todas as palavras. Para finalizar, perguntei se eles julgaram a tarefa fácil ou difícil. No geral, os alunos sinalizaram que foi fácil, e uma aluna disse que às vezes surgiram alguns problemas. Perguntei o porquê e ela respondeu que para nem todos os verbos bastava apenas adicionar o sufixo, pois alguns eram “tricky.” Concordei com a aluna e pedi para ela dar um exemplo de “tricky.” Escrevi o exemplo no quadro e chequei com os alunos se eles concordavam que aquele poderia ser considerado “tricky.” Após concordarem, passei a uma última atividade, cujo foco estava em refletir sobre o conceito de língua com os alunos.

Disse a eles que fariam a atividade 5 como uma reflexão em torno da ideia de língua. Informei que mostraria a eles algumas imagens e depois faria uma pergunta seguida de uma discussão com o grupo todo. Iniciei mostrando o meme abaixo retirado da internet:

FIGURA 23 – MEME ENVOLVENDO UM COMENTÁRIO NO YOUTUBE



FONTE: Disponível em: <https://br.ifunny.co/picture/agrega-un-comentario-publico-alberto-vg-hace-2-minutos-may-hy9ixg7v7>. Acesso em 25 abril de 2022.

Chequei se todos haviam relacionado a imagem às caixas de comentários do YouTube e deixei claro que aquele era o contexto do qual estávamos tratando. Deixei a imagem na tela um tempo, para me certificar de que todos haviam lido e identificado o humor presente no meme. Na sequência, mostrei dois memes que retirei do Facebook, um de cada vez. O primeiro era uma tirinha com dois homens palitinho conversando em inglês. O efeito de humor estava presente na associação da palavra OK e na representação gráfica de um dos homens como um OK:

FIGURA 24 – TIRINHA



FONTE: Disponível em:

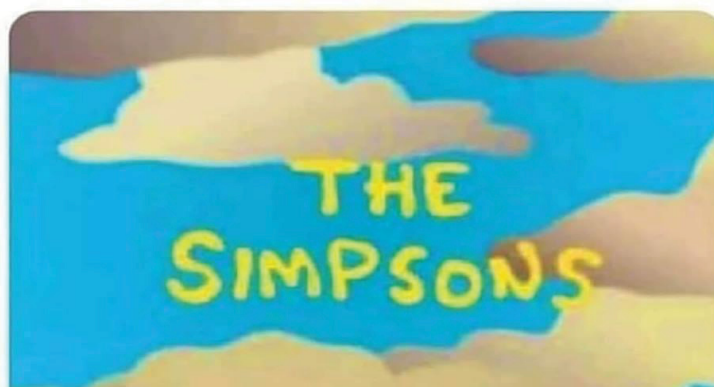
https://www.reddit.com/r/HolUp/comments/pe8c5n/youll_be_ok_pbf_comic/. Acesso em 25 abril de 2022.

A segunda imagem era um meme sobre a relação entre imagem e som. O meme estava em português e o seu efeito de humor dependia de um conhecimento da cultura popular: lembrar do tema de abertura da série de animação *Os Simpsons*, que a meu ver seria de conhecimento senão de todos os alunos, da maior parte deles:

FIGURA 25 – MEME SOBRE A SÉRIE OS SIMPSONS

PSICÓLOGO: Você não pode ouvir imagens.

Eu:



FONTE: Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/609463762056164260/>. Acesso em 25 abril de 2022.

A reflexão referente a essa imagem estava em perceber se os alunos fariam a associação esperada: ao ver a imagem, imediatamente associá-la ao momento da abertura do seriado quando a música de fundo fala “The Simpsons” acompanhada de uma melodia. Pelas reações dos alunos, a maioria parece ter feito a associação esperada. Ao final, mostrei as 3 imagens em um único slide e pedi para eles discutirem em pares se eles achavam que havia alguma conexão entre elas. Deixei claro que a discussão poderia ser em português, pois o foco estava na compreensão do tema abordado. Após alguns minutos, pedi para eles compartilharem as discussões com o grupo todo. Alguns alunos se arriscaram a dar respostas, as quais utilizei para propor aos alunos a pensarem na língua como sendo multimodal: ou seja, todas aquelas formas articuladas pela reflexão trazida pelas imagens (sonora, imagética e digital) remetiam ao fato de que a língua se manifesta por meio de diferentes linguagens. Eu gostaria de ter perguntado o que essa compreensão mudava no seu aprendizado de inglês, mas nesse momento a aula já havia terminado e os alunos precisavam sair para aproveitar o seu breve intervalo.

Devido à proposta da aula, reservei o laboratório de informática da instituição para que os alunos pudessem usar os computadores. A sala possui 20 computadores para uso dos alunos, porém é pequena, com pouco espaço entre uma cadeira e outra, fazendo com que os alunos frequentemente tenham que dividir os computadores, além de estarem separados entre si em duas fileiras por meio de estações divisórias.

Cheguei com antecedência no laboratório com duas finalidades: 1) preparar o computador que comandaria a projeção de slides, que fica na mesa do professor, 2) e inserir um arquivo .pdf em cada um dos computadores com os links que os alunos iriam acessar em cada atividade, de modo a facilitar o acesso, pois, nesse caso, os alunos apenas clicariam nos links ao invés de digitar a URL de cada um dos websites. Consegui fazer isso para quase todos os computadores antes das 13h, horário de início da aula. No entanto, como não consegui inserir em todos antes do horário de início, tive que enviar o arquivo de slides da aula em .pdf para os alunos por e-mail, já que desisti de inserir o arquivo em cada computador separadamente. O motivo da desistência foi o fato de que, por a sala ser pequena e os computadores estarem muito próximos, a porta USB dos mesmos ficava difícil de ser acessada à medida que os alunos foram chegando e se sentando nas cadeiras. Depois de me certificar que todos tinham acesso ao .pdf, iniciei a aula. Duas alunas chegaram após o início, mas elas acompanharam copiando os links nos navegadores ao invés de clicar nos links disponíveis no arquivo .pdf.

A atividade 1 da segunda aula foi baseada na canção *Haven't Met you Yet* – Michael Bublé, em que o foco estava em revisar o uso de *Present Perfect*, aprender vocabulário novo e discutir outros temas relacionados à canção em si (por exemplo, diferenças entre o que podia se entender somente na análise da melodia separadamente da letra). Antes de ouvir a canção e ver o seu clipe, mostrei uma biodata do cantor da música. Após ler a biodata em inglês e perguntar se alguém o conhecia, mostrei o clipe da música e passei a uma discussão com o grupo todo com base nessas perguntas:

- 1) *Is the song happy or sad?* (A música é alegre ou triste?)
- 2) *Does the video help you understand the lyrics? Why?* (O vídeo te ajuda a entender a letra da música? Por quê?)
- 3) *What is the song about?* (Qual é o tema da música?)

Um momento curioso dessa discussão foi o fato de uma aluna apontar, logo na resposta à primeira questão, que a música era muito triste. Na minha visão, a música é alegre, e imaginei que também seria vista pela maioria das pessoas assim, uma vez que sua melodia é *upbeat* - na música, isso significa que a melodia apresenta uma batida não acentuada precedendo uma batida acentuada, o que dá um ar alegre. Além disso, a canção apresenta muitos acordes maiores, que também são reconhecidos musicalmente como sendo “felizes”, em contraposição aos acordes menores, que tem um ar “melancólico.” No entanto, essa análise musical não foi o foco da aluna, uma vez que ela se concentrou na letra da música, especialmente no primeiro verso:

QUADRO 14 – PRIMEIRO VERSO DA MÚSICA *HAVEN'T MET YOU YET*

Primeiro verso em inglês	Tradução
<i>I'm not surprised</i>	Não estou surpreso
<i>Not everything lasts</i>	Nem tudo dura
<i>I've broken my heart so many times</i>	Parti o meu coração tantas vezes
<i>I've stopped keeping track</i>	Eu parei de contar
<i>Talk myself in</i>	Me convenço
<i>I'll talk myself out</i>	Deixo pra lá
<i>I get all worked up</i>	Fico completamente estressado
<i>And then I let myself down</i>	E depois me decepçiono

FONTE: Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/michael-buble/havent-met-you-yet/letra/>. Acesso em 25 abril de 2022.

Nesse momento, tentei mostrar a minha percepção da música para a aluna, e revelar que me surpreendi com a leitura que ela havia feito. Contestei apontando as características da música mencionadas acima e também citei o fato de que o clipe era animado, com dançarinos, festas e outros elementos que trazem uma aura de alegria. Ainda assim, para aquela aluna fazia mais sentido pensar no que estava sendo dito pelo cantor e, portanto, para ela, aquela situação parecia mais triste do que feliz, devido ao incansável esforço do eu lírico em tentar achar seu par romântico. Continuei afirmando que a mensagem de dificuldade encontrada pelo cantor estava apenas no primeiro verso, já que nos outros ele se colocava em uma posição mais otimista ao afirmar que não desistiria de achar o seu par, e que faria daquela relação algo belo e leve. Mesmo assim, a aluna não pareceu tão convencida.

Após a discussão das 3 perguntas sobre as impressões gerais sobre a música e o clipe, os alunos acessaram o website <https://www.ecenglish.com/learnenglish/lessons/listening-michael-bubl%C3%A9-havent-met-you-yet> e fizeram um exercício de preenchimento de lacunas com as

palavras faltantes na letra. Os alunos tiveram feedback imediato nesta atividade, uma vez que o próprio website disponibilizava um botão “check answers” relativo aos espaços em branco. Após essa atividade, pedi que os alunos discutissem em pares as três questões abaixo, que tratavam exclusivamente de tópicos gramaticais:

1. *What verb tense is the title of the song in?* (Em qual tempo verbal está o título da música?)
2. *When do we use that verb tense?* (Quando usamos esse tempo verbal?)
3. *Why did the author choose to use this verb tense instead of Past Simple?* (Por que o autor escolheu usar esse tempo verbal ao invés do Passado Simples?)

Os alunos não tiveram dificuldade para responder a essas perguntas visto que o tempo verbal em questão já havia sido trabalhado anteriormente e parecia ser um conteúdo dominado por todos.

Em seguida, na atividade 2, os alunos acessaram um *link* (<https://whatwouldyoudoif.se/>) contendo perguntas com a estrutura “What would you do if...” relacionada a situações hipotéticas diversas, juntamente com 3 possíveis respostas. A ideia aqui era que as opções existentes estimulassem o diálogo nos grupos por meio de comparações entre as escolhas de cada aluno.

FIGURA 26 – ATIVIDADE 2 DA SEGUNDA AULA



FONTE: A autora, com base em captura de tela do *site* do jogo.

As perguntas eram escolhidas aleatoriamente pela máquina, não seguindo uma sequência previsível. O diferencial era que as perguntas traziam situações muitas vezes cômicas de situações do mundo real (vide printscreen acima), com vocabulário por vezes desconhecido pelos alunos (ex. *singlehandedly*). Depois de os alunos terem acessado o link e escolhido suas respostas para cada situação, pedi que discutissem essas questões com os colegas ao lado:

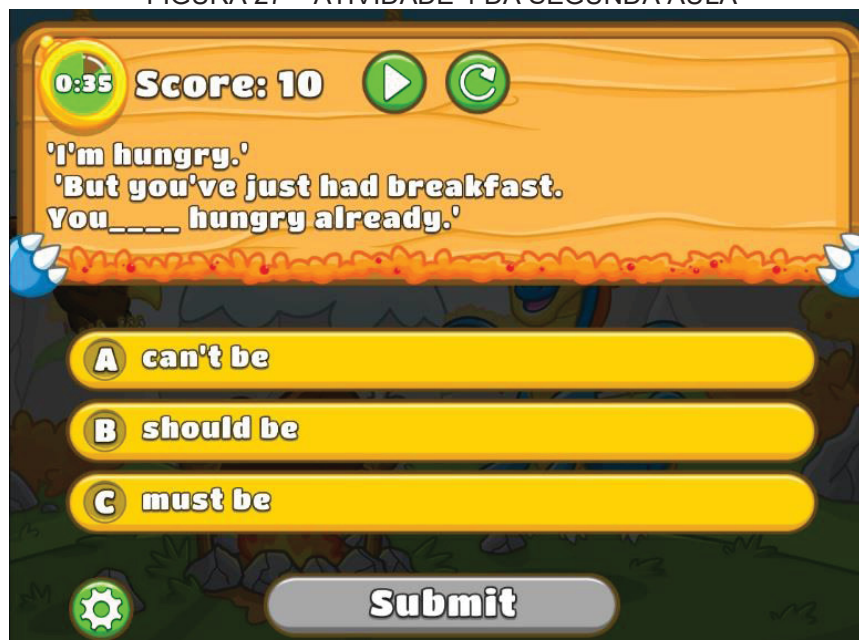
1. *Did you choose the same options to complete the sentences? Why (not)?*
(Vocês escolheram as mesmas opções para completar as sentenças? Por quê (não)?)
2. *Did you like the options available to complete the sentences? Why (not)?*
(Vocês gostaram das opções disponíveis para completar as frases? Por quê (não)?)
3. *Did the results (%) surprise you? Why (not)?* (Os resultados (%) te surpreenderam? Por que (não)?)

Após essa atividade, os alunos passaram à atividade 3. Nesta, era preciso acessar um jogo nos celulares: o *Kahoot* (<https://create.kahoot.it/auth/login?next=/kahoots/my-kahoots/folder/429e67d3-7a64-45f4-a350-708ad7237f2e>). Este jogo tinha como objetivo revisar diversos conteúdos gramaticais estudados por eles ao longo do semestre. Nesse momento a maioria dos alunos participou de forma ativa, uma vez que o próprio ambiente do Kahoot estimula a competição. Além disso, para contribuir com esse clima, o vencedor da brincadeira ganharia um prêmio (imã de geladeira com o símbolo da IES). Como forma de prosseguir na revisão de conteúdos estudados, a atividade seguinte trabalhava com verbos modais. Os alunos acessaram o link (<https://www.englishpage.com/modals/interactivemodal4.htm>) e foram solicitados a discutir nos grupos as escolhas para as lacunas presentes no site. Para cada frase havia duas opções de preenchimento e ao final, novamente, os alunos possuíam a oportunidade de feedback instantâneo das respostas selecionadas.

A última atividade da aula complementou a revisão dos verbos modais por meio de um jogo presente neste link (<https://www.eslgamesplus.com/modal-verbs-can-could-might-must-should-would-catapult/>). A atividade utilizava do recurso de *Flash*, que precisou ser configurada nos navegadores de alguns computadores visto que já não apresentavam essa configuração previamente. Os alunos não

demonstraram dificuldade para fazer o jogo funcionar considerando esse aspecto técnico de funcionamento necessário. Antes de apresentar as perguntas, o jogo traz telas iniciais com as instruções.

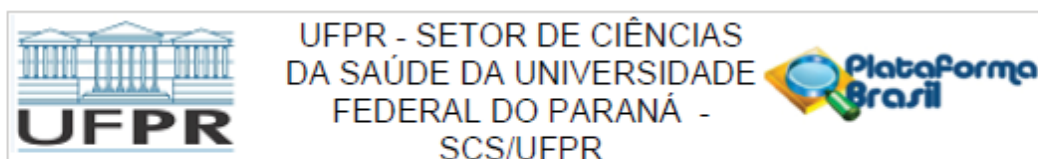
FIGURA 27 – ATIVIDADE 4 DA SEGUNDA AULA



FONTE: Captura de tela feita pela autora, com base no jogo disponível no *site ESL Games Plus*.

Para cada pergunta, o usuário tinha 3 respostas possíveis. Cada pergunta apresentava um relógio que mostrava o tempo disponível para resposta. O fato dessa atividade trazer imagem em movimento, som e cores, além da dinâmica do próprio jogo parece ter sido algo que capturou a atenção dos alunos durante a sua execução, ao mesmo tempo em que eles revisavam o tópico de verbos modais que havia sido estudado previamente. No plano desta aula estava prevista ainda uma atividade na plataforma *Storyboard* (<https://www.storyboardthat.com/>), porém não houve tempo para realizá-la.

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - UFPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Multiletramentos e formação inicial de professores de inglês: percepções e desdobramentos

Pesquisador: Clarissa Menezes Jordão

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 15052119.8.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.562.916

Apresentação do Projeto:

Projeto intitulado "Multiletramentos e formação inicial de professores de inglês: percepções e desdobramentos", sob a responsabilidade da Prof^a. Dr^a Clarissa Menezes Jordão (UFPR), tendo como colaboradora a Prof. Me. Rayane Isadora Lenharo (UFPR), tendo como Instituição Coparticipante a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) sede Centro com cronograma programado de Setembro de 2019 a Julho de 2020.

Objetivo da Pesquisa:

1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da pesquisa é o de investigar se, e de que formas, os multiletramentos podem contribuir para a formação inicial de professores de língua inglesa por meio das percepções do corpo docente e de um grupo de discentes de um curso de licenciatura em Letras – Inglês.

1.2 Objetivos Específicos

a) compreender as percepções do corpo docente do curso de Letras – Inglês de uma universidade pública sobre as relações possíveis entre multiletramentos e formação inicial de professores de inglês; b) compreender as percepções de uma turma de discentes do curso de Letras-Inglês de uma universidade pública sobre a relação entre multiletramentos e sua própria formação inicial enquanto professores de inglês, antes e depois de uma experiência em sala de aula na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7250

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 3.562.916

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Para benefícios, informam as pesquisadoras: "Os benefícios são distintos para cada um dos grupos de participantes. Dessa forma, para os docentes, o estudo pode ajudá-los a compreender melhor seu próprio entendimento acerca da temática dos multiletramentos e fomentar possíveis reflexões em torno da relação do tema com a formação inicial de professores de inglês, sua área de atuação. Para os discentes, participar de tal investigação pode proporcionar a reflexão sobre a importância dada por eles, pelos formadores e pelo curso de graduação de forma geral sobre a temática dos multiletramentos, pensando tanto na sua formação acadêmica e profissional, quanto na futura prática pedagógica em diferentes contextos que lidam com as mudanças provocadas pela incorporação cada vez mais frequente dos multiletramentos no ensino. A sociedade se beneficia da formação de professores em universidades públicas de modo geral, uma vez que a formação desses profissionais é voltada para atuação nas escolas públicas, no ensino regular. Uma formação preocupada com as tendências atuais e seu impacto no ensino é capaz de gerar profissionais cada vez mais conscientes do seu papel enquanto educadores e sobretudo da importância da língua inglesa hoje para a formação de cidadãos cada vez mais conscientes do seu papel social. A pesquisa, desse modo, visa a contribuir para o campo de pesquisas na área de formação de professores de inglês, podendo mobilizar a reflexão sobre o currículo dos cursos de licenciatura na área".

Para riscos: "Os questionários e entrevistas a serem gerados apresentam risco mínimo de constrangimento aos participantes, uma vez que a identidade de todos os envolvidos será preservada por meio da utilização de nomes fictícios. Ainda assim, os participantes podem se sentir desconfortáveis ao responder às questões contidas no questionário ou durante as entrevistas".

Informam ainda: "A possibilidade de ocorrência é mínima. A falta de familiaridade com o conteúdo do questionário e das entrevistas pode ser um fator que cause constrangimento ao participante, porém, entendemos que o tema, por ser atual e relacionado à prática acadêmica dos participantes, não seja tópico desconhecido ou de grande complexidade.

Todo questionário apresentará uma instrução em seu cabeçalho de modo a dirimir quaisquer dúvidas que surgirem com relação ao preenchimento das respostas. As entrevistas também serão iniciadas com esclarecimento sobre a entrevista e explicação do modo como ela funcionará. Além disso, todos os participantes receberão nomes fictícios, tendo sua identidade preservada o tempo todo".

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

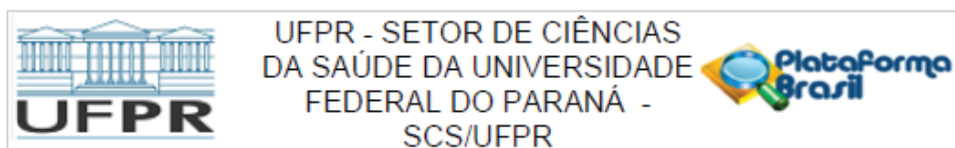
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.562.916

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo se reveste de relevância social, pois conforme descrevem as pesquisadoras

"A constante mudança nos modos de comunicação proporcionada pelas tecnologias na atualidade provoca impacto na maneira como os indivíduos falam, pensam, agem, estudam e se informam. O hábito de ler o jornal pelas manhãs vai cada vez mais sendo substituído pela leitura dos principais sites de notícias no laptop, ou mesmo pela leitura das postagens na timeline feitas pelos amigos do Facebook.

Tais mudanças impactam a escola e a aprendizagem em sala de aula. Com a ajuda de um smartphone, um indivíduo tem, na palma de sua mão, acesso a um universo de informações por meio da internet. O aprendizado vem, aos poucos, deixando de ser associado somente à fórmula tradicional do quadro negro, giz e livro didático, e vem absorvendo, assim, as potencialidades oferecidas por aparelhos tecnológicos que fazem parte do cotidiano dos alunos: celulares, tablets, laptops, entre outros".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram originalmente anexados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências atendidas

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será liberado após aprovação destas instituições.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento,

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar	CEP: 80.060-240
Bairro: Alto da Glória	
UF: PR Município: CURITIBA	
Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 3.562.916

encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1364888.pdf	05/09/2019 11:29:55		Aceito
Outros	Pendencias_alteradas_na_PB2.docx	05/09/2019 11:28:58	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado3.docx	05/09/2019 11:28:18	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto3.pdf	05/09/2019 11:27:55	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado2.docx	22/08/2019 16:32:38	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Pendencias_alteradas_na_PB.docx	09/07/2019 16:31:37	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docentes.docx	04/06/2019 14:41:39	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_discentes.docx	04/06/2019 14:41:30	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	03/06/2019 17:02:25	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	concordancia_coparticipante.pdf	31/05/2019 15:46:16	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Concordancia_servicos.pdf	31/05/2019 15:45:20	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Merito_cientifico.pdf	31/05/2019 15:44:38	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Ata_de_aprovacao.pdf	31/05/2019 15:43:32	Clarissa Menezes Jordão	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

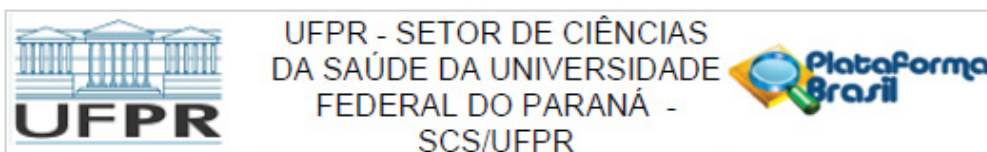
Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR Município: CURITIBA

Telefone: (41)3380-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.562.916

Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromissos_equipe.pdf	31/05/2019 15:40:54	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Checklist_documental.pdf	31/05/2019 15:40:17	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	31/05/2019 15:34:17	Clarissa Menezes Jordão	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 09 de Setembro de 2019

Assinado por:
Ilana Kassouf Silva
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
 Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Multiletramentos e formação inicial de professores de inglês: percepções e desdobramentos

Pesquisador: Clarissa Menezes Jordão

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 15052119.8.3001.5547

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.636.670

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora:

A constante mudança nos modos de comunicação proporcionada pelas tecnologias na atualidade provoca impacto na maneira como os indivíduos falam, pensam, agem, estudam e se informam. O hábito de ler o jornal pelas manhãs vai cada vez mais sendo substituído pela leitura dos principais sites de notícias no laptop, ou mesmo pela leitura das postagens na timeline feitas pelos amigos do Facebook. Tais mudanças impactam a escola e a aprendizagem em sala de aula. Com a ajuda de um smartphone, um indivíduo tem, na palma de sua mão, acesso a um universo de informações por meio da internet. O aprendizado vem, aos poucos, deixando de ser associado somente à fórmula tradicional do quadro negro, giz e livro didático, e vem absorvendo, assim, as potencialidades oferecidas por aparelhos tecnológicos que fazem parte do cotidiano dos alunos: celulares, tablets, laptops, entre outros. De acordo com a edição de 2017 da Pesquisa Anual do uso de Tecnologia da Informação (MEIRELLES, 2017), existem pelo menos 280 milhões de dispositivos móveis conectáveis à internet no Brasil atualmente, configurando 1,4 dispositivo portátil por habitante. Destes 280 milhões, 208 milhões são smartphones ("celulares inteligentes", capazes de acessar a Internet e executar uma série de operações com ajuda da web), caracterizando em média 1 smartphone por pessoa. Esses dados podem ser observados na prática, já que é possível identificar no cotidiano das escolas muitos alunos em posse de celulares. Os dados corroboram também a percepção de que, independentemente da classe social a que os

Endereço:

Bairro:

UF: PR

Telefone:

Município: CURITIBA

CEP:

E-mail:



Continuação do Parecer: 3.636.670

jovens pertençam, é comum que eles tenham contato com redes sociais e o mundo virtual por meio do celular, uma vez que este é mais acessível em termos financeiros que um tablet ou laptop, por exemplo. Essa experiência, longe de ser meramente ligada só ao lazer, abre caminhos e possibilidades de aprendizagens sem precedentes para os usuários da rede. Pensando nessa realidade em que os alunos vivem e aprendem, faz-se necessário refletir sobre a importância da incorporação desses elementos na sala de aula e dessas tecnologias nas práticas educacionais, sobretudo para que elas possibilitem a ampliação da participação social ativa de indivíduos na sociedade e a construção de uma consciência cidadã. Tal importância se evidencia com destaque no ensino de línguas estrangeiras, notadamente da língua inglesa, uma vez que muito dos conteúdos acessados pelos aprendizes na internet não estão em sua língua materna. Além disso, muitos pesquisadores interessados no ensino-aprendizagem de língua inglesa vêm se debruçando sobre o tema das tecnologias, multimídias e multiletramentos como possíveis potencializadores e facilitadores da aprendizagem (ANJOS-SANTOS, 2013; BRAGA, 2010; PAIVA, 2015; SNYDER, 2010, entre outros).

Hipótese: Segundo a pesquisadora, não se aplica.

Metodologia Proposta:

O caminho metodológico adotado pela pesquisa consistirá das seguintes etapas: a) aplicar um questionário online para o corpo docente atuante no curso de Letras – Inglês de uma universidade pública de Curitiba; b) aplicar um questionário online e, posteriormente, caso necessário, entrevistar os alunos de uma disciplina de Língua Inglesa (matriculados no curso de Letras – Inglês mencionado previamente), antes e após a implementação de uma sequência de aulas baseadas teórico e metodologicamente na pedagogia dos multiletramentos; c) gerar diários de campo durante a implementação da sequência de aulas, com observações da professora-pesquisadora; e por fim, d) através da triangulação dos dados gerados, analisar as percepções sobre a temática em foco utilizando-se das observações feitas pela professora-pesquisadora, as percepções iniciais e finais dos discentes e relacioná-las às percepções dos docentes do curso. Inicialmente, os docentes e discentes do curso de Letras – Inglês serão convidados a participar voluntariamente da pesquisa. Após sua anuência, responderão a um questionário composto de perguntas objetivas e dissertativas sobre sua experiência e percepção com relação aos multiletramentos e formação inicial de professores de inglês. Os questionários serão respondidos online, por meio da plataforma de Formulários Google. O link de acesso aos questionários será enviado para os

Endereço:

Bairro:

UF: PR

Telefone:

Município: CURITIBA

CEP:

E-mail:



Continuação do Parecer: 3.636.670

endereços de e-mail fornecidos por cada participante e o questionário levará de 5 a 10 minutos para ser respondido. O questionário a ser respondido pelos discentes será diferente daquele que será respondido pelos docentes. Os discentes aptos a responderem o questionário serão aqueles voluntários que estiverem regularmente matriculados no curso de Letras – Inglês e cursando a disciplina de Língua Inglesa que será ministrada pela professora pesquisadora. Os participantes terão cerca de um mês para enviarem suas respostas. Após esse período, respostas ao questionário não serão mais aceitas e os dados contidos nos formulários respondidos serão tabulados e analisados com base no referencial teórico-metodológico citado. Partindo desses dados, uma intervenção pedagógica de aproximadamente 5 aulas será desenvolvida para a disciplina de Língua Inglesa na qual os discentes respondentes ao questionário estarão matriculados, com base nos conteúdos obrigatórios a serem abordados na ementa da disciplina, porém utilizando-se da pedagogia dos multiletramentos como caminho teórico-metodológico. Dessa forma, não haverá prejuízo algum aos conteúdos pensados previamente para a disciplina, variando apenas na forma de abordagem de tais conteúdos e podendo até possibilitar reflexões por parte dos discentes com relação aos conteúdos e sua transposição didática para o contexto de sala de aula de forma geral, contribuindo, assim, com sua formação profissional. A docente dessa disciplina será a própria pesquisadora, que atua como professora substituta na instituição que proverá o campo para esta pesquisa (instituição coparticipante). O número de 5 aulas é uma projeção, na medida em que o número exato de aulas a ser utilizado dependerá essencialmente das respostas dadas pelos discentes e docentes ao questionário online previamente mencionado. Ao término da intervenção pedagógica, os discentes da disciplina serão convidados a responderem a um outro questionário online, via Formulários Google, para compartilharem suas percepções acerca da experiência vivida. Os discentes serão informados de que haverá a possibilidade de entrevista (presencialmente ou via videoconferência, a critério do participante) após o preenchimento do formulário para esclarecimento ou complementação das respostas dadas online. Os dados gerados a partir das percepções iniciais e finais dos discentes e das percepções dos docentes serão organizados, analisados e posteriormente enviados a cada um dos participantes para que eles avaliem se estão de acordo com as informações ali contidas.

Critério de inclusão: Não informado pela pesquisadora.

Critério de exclusão: Não informado pela pesquisadora.

Endereço:		CEP:	
Bairro:			
UF: PR	Município: CURITIBA		
Telefone:		E-mail:	



Continuação do Parecer: 3.636.670

Metodologia de Análise de Dados: Não informada pela pesquisadora.

Desfecho Primário: Não informado pela pesquisadora.

Desfecho Secundário: Não informado pela pesquisadora.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora:

Objetivo Primário:

O objetivo geral da pesquisa é o de investigar se, e de que formas os multiletramentos podem contribuir para a formação inicial de professores de língua inglesa por meio das percepções do corpo docente e de um grupo de discentes de um curso de licenciatura em Letras – Inglês.

Objetivo Secundário:

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) compreender as percepções do corpo docente do curso de Letras – Inglês de uma universidade pública sobre as relações possíveis entre multiletramentos e formação inicial de professores de inglês; b) compreender as percepções de uma turma de discentes do curso de Letras-Inglês de uma universidade pública sobre a relação entre multiletramentos e sua própria formação inicial enquanto professores de inglês, antes e depois de uma experiência em sala de aula na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora os riscos da pesquisa são:

Os questionários e entrevistas a serem gerados apresentam risco mínimo de constrangimento aos participantes, uma vez que a identidade de todos os envolvidos será preservada por meio da utilização de nomes fictícios.

Segundo a pesquisadora os benefícios da pesquisa são:

Docentes: compreender melhor seu próprio entendimento acerca da temática dos multiletramentos e fomentar possíveis reflexões em torno da relação do tema com a formação inicial de professores de inglês;
Discentes: refletir sobre a importância dada por eles, pelos formadores e pelo curso de graduação de forma geral sobre a temática dos multiletramentos, pensando tanto na sua formação acadêmica e profissional, quanto na futura prática pedagógica em diferentes contextos que lidam com as mudanças provocadas pela incorporação cada vez mais frequente dos multiletramentos no ensino.

Endereço:

Bairro:

UF: PR

Telefone:

Município: CURITIBA

CEP:

E-mail:



Continuação do Parecer: 3.636.670

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa de doutorado, proposto por pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR. A presente pesquisa visa investigar se, e de que formas os multiletramentos podem contribuir para a formação inicial de professores de língua inglesa por meio das percepções do corpo docente e de um grupo de discentes de um curso de licenciatura em Letras – Inglês.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Informamos que o parecer emitido do presente projeto foi elaborado tomando como base a última versão dos arquivos anexados, já que constam vários arquivos na Plataforma Brasil com diferentes versões dos mesmos documentos.

Nas informações básicas do projeto da data de 28-09-2019 consta a _____ como instituição proponente, sendo que a mesma também é colocada como co-participante. Ressaltamos que nesse projeto a _____ é co-participante.

Em relação ao preenchimento das Informações Básicas do Projeto, formulário online da Plataforma Brasil, ressaltamos que as informações constantes nesse documento devem ser as mais completas possíveis para possibilitar a esse CEP a análise dos preceitos éticos do referido projeto. Com base no exposto acima, apontamos as seguintes inconsistências:

- 1) O campo desenho está incompleto;
- 2) A aluna de Doutorado da UFPR e Profa. Colaboradora da _____, Rayane Isadora Lenharo, não constam como membro da equipe de pesquisa;
- 3) Não consta a Metodologia de Análise de Dados;
- 4) Não está detalhado o Desfecho Primário e o Desfecho Secundário;
- 5) Não foram habilitados os ícones dos Critérios de Inclusão e Exclusão.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este projeto foi aprovado pelo CEP-UFPR.

Endereço:

Bairro:

UF: PR

Telefone:

Município: CURITIBA

CEP:

E-mail:



Continuação do Parecer: 3.636.670

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento das atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP- de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1431983.pdf	28/09/2019 01:54:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado4_f.pdf	28/09/2019 01:53:18	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_discentes_novo_f.pdf	28/09/2019 01:52:59	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docentes_novo_f.pdf	28/09/2019 01:52:49	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostof.pdf	28/09/2019 01:51:06	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	24/09/2019 14:40:36	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Questionario_inicial_discentes.pdf	24/09/2019 14:39:56	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Questionario_final_discentes.pdf	24/09/2019 14:38:30	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Questionario_docentes.pdf	24/09/2019 14:37:18	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	24/09/2019 14:36:30	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Pendencias_alteradas_na_PB2.docx	05/09/2019 11:28:58	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_Detalhado3.docx	05/09/2019	Clarissa Menezes	Aceito

Endereço:

Bairro: CENTRO

UF: PR

Telefone:

Município: CURITIBA

CEP:

E-mail:



Continuação do Parecer: 3.636.670

/ Brochura Investigador	Projeto_Detalhado3.docx	11:28:18	Jordão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado2.docx	22/08/2019 16:32:38	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Pendencias_alteradas_na_PB.docx	09/07/2019 16:31:37	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docentes.docx	04/06/2019 14:41:39	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_discentes.docx	04/06/2019 14:41:30	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	03/06/2019 17:02:25	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	concordancia_coparticipante.pdf	31/05/2019 15:46:16	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Merito_cientifico.pdf	31/05/2019 15:44:38	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Ata_de_aprovacao.pdf	31/05/2019 15:43:32	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Outros	Checklist_documental.pdf	31/05/2019 15:40:17	Clarissa Menezes Jordão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	31/05/2019 15:34:17	Clarissa Menezes Jordão	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 11 de Outubro de 2019

Assinado por:

(Coordenador(a))

Endereço:

Bairro:

UF: PR

Telefone:

Município: CURITIBA

CEP:

E-mail: