



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE LETRAS - IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA

**MULTIMODALIDADE E TDICs NA FORMAÇÃO DOCENTE:
SIGNIFICAÇÕES (RE)CONSTRUÍDAS EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
INGLÊS**

GLEISON ARAUJO MORAIS

Brasília – DF

2022

GLEISON ARAUJO MORAIS

**MULTIMODALIDADE E TDICs NA FORMAÇÃO DOCENTE:
SIGNIFICAÇÕES (RE)CONSTRUÍDAS EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
INGLÊS**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasileira (UnB), como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

Orientadora: Professora Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda

BRASÍLIA – DF
2022

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

MORAIS, Gleison Araujo. **Multimodalidade e TDICs na formação docente: significações (re)construídas em um Estágio Supervisionado em Inglês**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Brasília, p.258. 2022.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Am	Araujo Moraes, Gleison Multimodalidade e TDICs na formação docente: significações (re)construídas em um Estágio Supervisionado em Inglês / Gleison Araujo Moraes; orientador Maria del Carmen de la Torre Aranda. -- Brasília, 2022. 258 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2022. 1. Multiletramentos. 2. Letramentos Digitais. 3. Multimodalidade. 4. Formação de Professores de Inglês. 5. Estágio Supervisionado. I. de la Torre Aranda, Maria del Carmen, orient. II. Título.
----	---

GLEISON ARAUJO MORAIS

**MULTIMODALIDADE E TDICS NA FORMAÇÃO DOCENTE:
SIGNIFICAÇÕES (RE)CONSTRUÍDAS EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
INGLÊS**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasileira (UnB), como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

Defendida e aprovada em: 24/08/2022

Banca examinadora formada pelas/os professoras/es:

Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda (PGLA/UnB)
Orientadora

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (PPG-IELT/UEG)
Examinadora Externa

Profa. Dra. Janaína de Aquino Ferraz (LIP/UnB)
Examinadora Interna

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez (PGLA/UnB)
Examinador Interno/suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, minha força, refúgio e fortaleza em todas as áreas da minha vida. Agradeço também pela Virgem Maria mãe de Jesus, sem sua intercessão e o amparo de seu filho não teria chegado até aqui.

À minha mãe, Maria Aparecida Araujo, eu agradeço por ter sido sempre um exemplo de força e por ter me apoiado em meus sonhos, mesmo nas dificuldades e nas limitações que as vezes a vida nos impunha. Agradeço às minhas irmãs por terem estado ao meu lado durante essa caminhada e aos familiares que de alguma forma torciam por mim.

Agradeço às minhas amigas da graduação e que permaneceram pela vida (Fernanda, Nathalia, Greiciane e Bruna), pelo apoio e palavras de incentivo. Às professoras e aos professores que tive durante a graduação, em especial Anna Carolina, Fabiano, Ivete e Lídia, pelo conhecimento compartilhado e o comprometimento com a educação, foram exemplos para mim. Agradeço às amigadas que fiz durante o mestrado no PGLA, em especial à Luand e à Dailane. Ao Gabriel Ambrósio, agradeço pela acolhida desde a primeira vez que cheguei a Brasília.

À professora Carmen, minha orientadora, eu agradeço pela paciência durante o período do mestrado e que ocorreu durante um momento tão delicado, a pandemia. Foi um momento que demandava um olhar mais cuidadoso para o que estava ocorrendo para além da pesquisa. Através da sabedoria e cuidados da professora Carmen aprendi a ser mais paciente com o processo de amadurecimento de uma pesquisa, a compreender e experienciar cada etapa do trabalho que será apresentado aqui.

Eu agradeço também às professoras e aos professores que tive no PPGLA pela grande contribuição que tiveram para a minha formação enquanto professor. Em especial, à professora Mariana Mastrella, suas disciplinas, sua forma de abordar o ensino de inglês durante a formação de professores/as e seu apoio durante o desenvolvimento da pesquisa foram fundamentais para o que apresento neste trabalho. Ao professor Fidel, nosso professor de metodologia, sempre solícito nas nossas inseguranças metodológicas para conduzir a pesquisa, eu agradeço por todo apoio, esclarecimentos e pelos comentários durante a qualificação. À professora Gladys por ter aceitado participar da qualificação e à Barbra Sabota e Janaína Ferraz por terem aceitado ler meu trabalho e participar da banca de defesa.

Agradeço às Professoras Laura, professora de inglês da escola durante o estágio, e à professora Josiane Tonin, professora de inglês da Secretaria de Educação do DF, pelo cuidado com que conduziram o ensino de inglês durante a pandemia, sempre com um olhar e escuta sensível de seus/suas alunos/as, para que de certa forma eles/as fossem atendidos em sua integralidade enquanto seres humanos.

Agradeço à turma de Estágio Supervisionado em Inglês que fez parte do contexto desta pesquisa. Em especial à professora Rosa e às estudantes-estagiárias Bianca e Elena, pela parceria e abertura em participar das atividades que foram propostas durante o estágio, pela vontade em buscar meios para relacionar o ensino de inglês com as práticas de linguagem contemporâneas e pelo engajamento e comprometimento com a formação de seus/suas alunos/as durante as regências. As ações de Bianca e Elena neste estudo mostraram para mim o comprometimento que elas tinham com suas próprias formações enquanto professoras.

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender o que leva as/os professoras/es em formação inicial a (re)construírem relações com as tecnologias digitais e a multimodalidade a partir de debates e atividades sobre essa temática ocorridos em um semestre de Estágio Supervisionado em Inglês, durante o Ensino Remoto Emergencial no ano de 2021. Fundamentam teoricamente este trabalho os estudos sobre os multiletramentos, especificamente no que tange à multimodalidade (CAZDEN, et al 1996; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; COPE; KALANTZIS 2009; ROJO [2012; 2013]); os estudos sobre os letramentos digitais (BUZATO, 2006; SAITO; SOUZA, 2011; DUDENEY; HOCKLY; PREGUM, 2016;); os trabalhos sobre a relação entre tecnologias e ensino (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; KENSKI, 2012; BARTON; LEE, 2015; RIBEIRO, 2016; SELWYN, 2017; PAIVA; 2019); e os estudos sobre a relação entre ensino, professores/as e as tecnologias, especialmente durante a pandemia da Covid-19 (LEVY, 1999; COSCARELLI, 2020; RIBEIRO, 2020; ROJO, 2020; TONIN, 2021). A partir do embasamento metodológico do estudo de caso interventivo de cunho etnográfico (FALTIS, 1997; ANDRÉ, 2005), o professor pesquisador, a partir de uma parceria com o Estágio Supervisionado de Inglês da Universidade de Brasília, entre agosto e novembro de 2021 propôs diferentes atividades e debates em torno da temática dos letramentos, da multimodalidade e das tecnologias digitais, a fim de observar se esses debates tinham potencial para mudar as percepções iniciais dos/as professores/as em formação inicial em relação a essa temática. Fizeram parte do estudo de caso duas alunas estagiárias, devido ao seu grau de envolvimento nas atividades propostas ao longo do semestre de estágio. Dentre as atividades desenvolvidas no estágio, destaca-se o Instagram criado para a disciplina onde em cada um dos posts as participantes eram convidadas a expressarem suas opiniões sobre os assuntos apresentados nos posts. Destaca-se também os planos de aulas das participantes e os seminários da disciplina de estágio, pois eles refletem, durante as regências na escola, os desdobramentos das atividades reflexivas construídas ao longo do semestre. As mudanças de percepções das participantes sobre as tecnologias digitais e a multimodalidade no ensino de inglês do início ao final das atividades do semestre mostram que houve relações (re)construídas com essa temática, sobretudo a partir do desejo das participantes em contribuir com um ensino de inglês mais contextualizado à vida dos/as alunos/as da escola e também a busca de meios para incentivar a interação e autonomia desses/as mesmos/as alunos, com destaque para o contexto de ensino que caracterizou a pesquisa: escola presencial e estágio remoto.

Palavras-chave: Multiletramentos. Letramentos digitais. Multimodalidade. Formação de professores de inglês. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

This research aims to reflect what leads initial teachers' training to (re)construct relationships with digital technologies and multimodality after a semester of practicum course in English debating this theme, in 2021. Theoretically, this work is based on multiliteracies studies, specifically concerning multimodality (CAZDEN, et al 1996; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; COPE; KALANTZIS 2009; ROJO [2012; 2013]); the studies on digital literacies (BUZATO, 2006; SAITO; SOUZA, 2011; DUDENEY; HOCKLY; PREGUM, 2016;); some works about the relationship between technologies and teaching (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; KENSKI, 2012; BARTON; LEE, 2015; RIBEIRO, 2016; SELWYN, 2017; PAIVA; 2019); and the studies regarding the relationship between teaching/teachers and technologies, especially during the Covid-19 pandemic (LEVY, 1999; COSCARELLI, 2020; RIBEIRO, 2020; ROJO, 2020; TONIN, 2021). From the methodological basis of the ethnographic study (FALTIS, 1997; ANDRÉ, 2005), the research teacher, in partnership with the practicum course in English at the University of Brasília, between August and November 2021, proposed different activities around the theme of multimodality, literacies, and digital technologies, to observe whether these debates had the potential to change the teachers' relationship with this theme. Two intern students were part of the case study, due to their degree of involvement in the proposed activities throughout the practicum course. Among the activities developed in the practicum, it is highlighted the Instagram page for the course, where the participants were invited to bring their opinions on the subjects presented in the Instagram posts. It is also pointed to the participants' lesson plans and the seminars of the practicum course, as they reflect the relationship built with the participants. The changes in the participants' perceptions about digital technologies and the multimodality in English teaching from the beginning to the end of the practicum course show changes in the relationships with this theme, especially due to the participants' desire to contribute to the teaching of English more contextualized to the school students' lives and also the desire for means to encourage the interaction and autonomy of these students, with emphasis to the teaching context that characterized this research: school presential and the practicum course remote.

Keywords: Multiliteracies. Digital literacies. Multimodality. English teachers training. Supervised Internship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapeando as rotas	22
Figura 2 - Quadro dos letramentos digitais	45
Figura 3 - Word Cloud para o capítulo 1	64
Figura 4 - E-mail: convite para participação na pesquisa.....	83
Figura 5 - Legenda das transcrições	93
Figura 7 - Overview do Instagram da disciplina de Estágio Supervisionado.....	97
Figura 7 - Linha do tempo dos dados empíricos que compõem as subseções 3.1.1 e 3.1.2...	106
Figura 8 - Post 01 do Instagram: A relação entre tecnologias e educação	112
Figura 9 - Post 02 do Instagram: New media, new learning?.....	113
Figura 10 - Brainstorming no Padlet	115
Figura 11 - Recorte de um dos momentos do seminário do dia 17 de setembro de 2021	116
Figura 12 - Recorte de um dos momentos do seminário do dia 17 de setembro de 2021	116
Figura 13 - Recorte de respostas dos/as estagiários/as em um dos momentos do seminário do dia 17 de setembro de 2021	117
Figura 14 - Vinhos velhos em garrafas novas: recorte de um dos momentos do seminário do dia 17 de setembro de 2021	120
Figura 15 - Recorte das respostas dos/as estagiários/as em um dos momentos do seminário do dia 17 de setembro de 2021	121
Figura 16 - Recorte do plano de aula ilustrado no seminário do dia 17 de setembro de 2021	122
Figura 17 - Recorte do plano de aula apresentado no dia 17 de setembro de 2021	123
Figura 18 - Recorte do plano de aula ilustrado no seminário do dia 17 de setembro de 2021	124
Figura 19 - Recorte de algumas das etapas do plano de aula ilustrado no seminário do dia 17 de setembro de 2021	125
Figura 20 - Recorte de comentários de Elena feitos no post 1 do Instagram	128
Figura 21 - Recorte de comentários de Bianca feitos no post 1 do Instagram	129
Figura 22 - Recorte de comentários de Bianca feitos no post 1 do Instagram	130
Figura 23 - Recorte de comentários de Elena e de Bianca feitos no post 2 do Instagram.....	132
Figura 24 - Recorte de comentário feitos por Bianca no post 2 do Instagram	133

Figura 25 - Recorte de comentários feitos por Elena no post 2 do Instagram.....	134
Figura 26 - Linha do tempo dos dados empíricos que compõem as subseções 3.2.1 e 3.2.2.	142
Figura 27 - Post 03 do Instagram: Letramentos e tecnologias digitais.....	143
Figura 28 - Post 04 do Instagram: How do we make meaning in digital times?.....	144
Figura 29 - Post 10 do Instagram: Practicing English with Canva.....	145
Figura 30 - Descrição do jogo hidden pictures que Bianca e Elena desenvolveram para as primeiras regências	149
Figura 31 - Recorte do jogo hidden pictures desenvolvido por Bianca e Elena para as primeiras regências	149
Figura 32 - Feedback de Rosa e Laura sobre o primeiro plano de aula de Bianca e Elena....	150
Figura 33 - Feedback dado por e-mail sobre o primeiro plano de aula de Bianca e Elena	150
Figura 34 - Recorte do mural que Bianca e Elena criaram a partir do que os/as alunos/as da escola esperavam das aulas de inglês	152
Figura 35 - Feedback de Laura e Rosa sobre o segundo plano de aula de Bianca e Elena	155
Figura 36 - Caça-palavras utilizado no segundo plano de aula de Bianca e Elena	156
Figura 37 - Recorte da roleta de perguntas desenvolvida por Bianca e Elena para o segundo plano de aula.....	157
Figura 38 - Post do Instagram que Bianca e Elena utilizaram no segundo plano de aula-	157
Figura 39 - Recorte de parte dos slides que Bianca e Elena utilizaram para falar do Canva no Segundo plano de aula.....	158
Figura 40 - Exemplos dos pôsteres criados por Bianca e Elena no Canva.....	162
Figura 41 - Post do Instagram utilizado por Bianca e Elena no segundo Plano de aula	163
Figura 42 - Gifs sobre feelings que Bianca e Elena utilizaram no segundo plano de aula....	163
Figura 43 - Recorte de um dos slides desenvolvidos por Bianca e Elena para o segundo plano de aula.....	164
Figura 44 - Trecho de um vídeo utilizado por Bianca e Elena no segundo plano de aula	165
Figura 45 - Recorte do último encontro síncrono do estágio em 2021.....	171
Figura 46 - Recorte de com Bianca e Elena no post 4 do Instagram.....	175
Figura 47 - Recorte de interações no post 4 do Instagram	177
Figura 48 - Recorte de interações no post 4 do Instagram	178
Figura 49 - Recorte de interação no post 4 do Instagram.....	179
Figura 50 - Recorte de Interações no post 4 do Instagram	180

Figura 51 – Recorte de um dos slides do primeiro e segundo plano de aula de Bianca e Elena	182
Figura 52 - Recorte de uma das atividades do segundo plano de aula de Bianca e Elena	183
Figura 53 - Algumas produções dos/as alunos/as da escola no Canva.....	184
Figura 54 - Recorte de interações no post 10 do Instagram	190
Figura 55 - Recorte de interações no post 3 do Instagram	191
Figura 56 - Linha do tempo dos dados empíricos que compõem as seções 3.3.1 e 3.3.2	194
Figura 57 - Post 05 do Instagram: Tecnologias digitais e saúde mental	196
Figura 58 - Post 6 do Instagram: Reading multimodal content.....	197
Figura 59 - Post 07: Same written text, same meaning?	198
Figura 60 - Post 08 do Instagram: Multimodality and communication.....	199
Figura 61 - Post 11 do Instagram: Using slides presentation in English classes.....	200
Figura 62 - Post 12 do Instagram: Digital resources for slides creation.....	201
Figura 63 - Post 13 do Instagram: Todos os textos são multimodais?	202
Figura 64 - Recorte de Interação no post 4 do Instagram.....	204
Figura 65 - Recorte de Interação no post 6 do Instagram.....	205
Figura 66 - Recorte de Interações no post 6 do Instagram	205
Figura 67 - Recorte de Interações no post 7 do Instagram	206
Figura 68 - Recorte de parte do post 7 do Instagram.....	207
Figura 69 - Recorte de interações no post 11 do Instagram	209
Figura 70 - Recorte de interações no post 13 do Instagram	210
Figura 71 - Recorte da apresentação de Bianca e Elena no seminário final.....	212
Figura 72 - Recorte de interações no post 5 do Instagram	213
Figura 73 - Recorte de uma das regências de Bianca e Elena	222

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos de caso segundo Faltis (1997)	68
Quadro 2 - Perguntas e objetivo de pesquisa.....	69
Quadro 3 - Composição do Estágio Supervisionado em Inglês no semestre acadêmico 2021/1	75
Quadro 4 - Programa da disciplina de Estágio Supervisionado em Inglês 2021/1.....	76
Quadro 5 - Cronograma de seminários de preparação para as regências	76
Quadro 6- Parâmetros para o grau de envolvimento das/os participantes na pesquisa	81
Quadro 7 - Participantes do contexto do ESI	84
Quadro 8 - O perfil das participantes Bianca e Elena.....	86
Quadro 9 - A professora da Universidade e a professora da Escola.....	88
Quadro 10 - Cronograma dos temas presentes nos posts do Instagram	97
Quadro 11 - Justificativas para a baixa adesão das/os participantes do contexto nas atividades do Instagram	99
Quadro 12 - Seção temática IV do Questionário II: Tecnologias digitais e as experiências durante o Estágio, What remains	102
Quadro 13 - Perguntas 14 e 15 do Questionário I	126
Quadro 14 - Recorte da resposta de Elena para a pergunta 9 do Questionário I.....	136
Quadro 15 - Recorte da pergunta 14 do questionário I.....	136
Quadro 16 - Recorte da pergunta 01 do questionário final.....	211
Quadro 17 - Recorte da pergunta 2 do questionário final.....	214
Quadro 18 - Recorte das perguntas 08, 13 e 14 do questionário final.....	215

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grau de participação nas diferentes atividades propostas na pesquisa85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CALL – Computer-Assisted Language Learning

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

EaD – Ensino a Distância

ERE – Ensino Remoto Emergencial

ESI – Estágio Supervisionado em Inglês

GNL – Grupo de Nova Londres

MEC – Ministério da Educação

NLG – *New London Group*

OMS – Organização Mundial da Saúde

SARS-COV-2 – Coronavírus

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCC – Trabalho de conclusão de curso

TICs – Tecnologias da informação e comunicação

TDICs – Tecnologias digitais da informação e comunicação

UnB – Universidade de Brasília

WWW – *World Wide Web*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Que bons ventos o trazem aqui?	16
Mapeando as rotas	21
CAPÍTULO 1 – NAVEGANDO NO MAR DAS TECNOLOGIAS, DOS LETRAMENTOS E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS	25
1.1 Multiletramentos: refletindo sobre os modos de representação da linguagem em sociedade	26
1.1.1 Os multiletramentos e sua relação com a multimodalidade	28
1.1.2 Situando os multiletramentos em algumas discussões brasileiras	35
1.2 Tecnologias e letramentos digitais: tecendo algumas considerações	38
1.2.1 Letramentos digitais: um continuum entre os letramentos	41
1.2.2 Por uma concepção crítica sobre o uso das TDICs.....	46
1.3 A relação entre formação de professores/as, ensino de línguas, multiletramentos e letramentos digitais	50
1.3.1 Multiletramentos e letramentos digitais: algumas reflexões para o ensino/aprendizagem de línguas adicionais e a formação de professores/as	51
1.3.2 A pandemia da Covid-19 e a (desafiante) relação entre TDICs e ensino	58
1.4 Síntese do capítulo 1 in Word Cloud	64
CAPÍTULO 2 - PERCURSOS NAVEGADOS	65
2.1 A abordagem qualitativo-interpretativista	66
2.2 O estudo de caso interventivo de cunho etnográfico	67
2.3 Perguntas e objetivo de navegação	69
2.4 Içar velas	70
2.4.1 O ERE – Ensino Remoto Emergencial	71
2.4.2 O Estágio Supervisionado em inglês realizado durante o ERE em 2021	73
2.5 A bordo: as/os tripulantes	80
2.5.1 Os/As tripulantes do contexto do estudo	82
2.5.2 A bordo: Bianca e Elena	85
2.5.3 A bordo: as professoras formadoras no Estágio Supervisionado.....	88
2.5.4 A bordo: O observador-participante	90
2.6 Instrumentos para conduzir a viagem	90
2.6.1 Observação participante.....	91
2.6.2 Questionário I - <i>Teaching English in digital times</i>	94
2.6.3 O Instagram.....	95

2.6.4 Questionário II - <i>Teaching English in Digital Time</i> : as experiências no Estágio Supervisionado.....	100
2.7 Procedimentos para as discussões sobre as experiências da navegação	103
CAPÍTULO 3 – TECNOLOGIAS SERVEM PARA... SIGNIFICANDO AS DESCOBERTAS DA VIAGEM	105
3.1 Preparando as bagagens: Como Bianca e Elena relacionavam tecnologias digitais e ensino de línguas no período de preparação para as regências 106	
3.1.1 Tecnologias servem para: interações significativas.....	126
3.1.2 Tecnologias servem para: a promoção da autonomia.....	135
3.2 Navegando pelo período de regências na escola: <i>Hands on</i>	141
3.2.1 Ao transitarmos em uma língua estaremos transitando também nos multiletramentos	174
3.2.2 A gamificação como potencialidade dos recursos tecnológicos.....	190
3.3 Antes do estágio eu realmente não pensava em fazer nada do que a gente fez...: as significações (re)construídas por Bianca e Elena	194
3.3.1 Tecnologias servem para: a formação de professores/as de línguas.....	203
3.3.2 Fazendo do limão uma limonada: algumas reflexões críticas para a relação entre tecnologias e ensino	218
3.4 Não estava sozinho nessa navegação: sintetizando as descobertas da viagem.....	227
CHEGANDO AO CAIS	232
REFERÊNCIAS	237
APÊNDICE A – Convite	243
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	245
APÊNDICE C – Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa	247
APÊNDICE D – Questionário I	248
APÊNDICE E - Questionário de andamento da pesquisa	251
APÊNDICE F – Questionário II	252
APÊNDICE G – Slides produzidos para o seminário: Tecnologias digitais, multimodalidade e ensino de inglês	254
ANEXO A – Produções dos/as alunos/as da escola no <i>Canva</i>	257

INTRODUÇÃO

Que bons ventos o trazem aqui?



Conforme o/a leitor/a poderá perceber ao ler alguns dos títulos presentes no sumário anterior, optei por narrar este trabalho através da metáfora do barco. Imaginarmos que estamos em um barco (o que encontraremos ao navegar?), a meu ver, representa o contexto no qual esta pesquisa estava inserida, bem como os percursos que navegamos para chegar até aqui.

E quais ventos me trouxeram até aqui?

Concluí em 2018 a Licenciatura em Letras português-inglês, nesse mesmo ano, tive a oportunidade de lecionar 40 dias como professor substituto de português e no ano de 2019, 20 dias também como professor substituto de português, na região onde nasci, situada no interior, fazendo divisa entre Minas Gerais e Espírito Santo. Como pode ser observado nesse relato, não possuo muita experiência com o inglês em sala de aula, a experiência que tenho vem de quando realizei o Estágio Supervisionado durante a graduação e como professor de alguns/mas alunos/as particulares. Entretanto, foi com minha pouca experiência de sala de aula que nasceu o desejo em desenvolver um estudo de pesquisa que fosse especificamente no Estágio Supervisionado.

O interesse em estudar sobre as tecnologias e os multiletramentos é algo que também foi despertado durante a graduação, quando discutíamos nas disciplinas a necessidade de conexão entre o ensino de línguas e a vida dos/as alunos/as, as suas práticas discursivas para além dos muros da escola. Tais aspectos, me levaram naquela época a desenvolver o trabalho de conclusão de curso (TCC) com um grupo de alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental, baseando-nos nos multiletramentos para o ensino de português¹. Com esse grupo de alunos/as

¹ Trabalho realizado por mim e duas colegas de turma durante minha graduação na Universidade Estadual de Minas Gerais – Unidade Carangola (UEMG-Carangola). Título do trabalho: Do papel para a tela, o ensino de

realizamos um trabalho em torno do gênero textual reportagem no meio impresso e no digital, estudando suas semelhanças, diferenças, linguagens, meio de circulação e produzindo ao final dessa experiência reportagens para serem divulgadas para a comunidade dentro e fora da escola, em um ambiente digital (na época criamos um blog e compartilhamos as reportagens no *Facebook*)².

Apesar de ter maior interesse pelos estudos sobre ensino/aprendizagem de inglês, por questões diversas na graduação não foi possível desenvolver um trabalho de pesquisa sobre o ensino da língua inglesa. Entretanto, era algo que gostaria de trilhar posteriormente. Ao conduzir meu barco nessa direção, em 2020 iniciei o mestrado em Linguística Aplicada, e é nesse momento que começa a trajetória que me levou a desenvolver esta pesquisa e a conhecer as/os tripulantes que fizeram parte desta navegação.

Primeiramente, escolhi o Estágio Supervisionado como contexto de pesquisa porque foi através dele que, enquanto professor, conheci mais de perto a realidade e as vivências do/a professor/a na escola pública. Considerando isso, após a graduação eu, desejava desenvolver um trabalho que de alguma forma pudesse também contribuir para que as/os participantes relacionassem as reflexões propostas na pesquisa com suas possíveis vivências no contexto escolar. Sendo assim, o Estágio mostrou-se um ambiente relevante, por ainda ser uma das disciplinas que possibilitam “momentos de vivências entre universidade e escola na formação docente” (MORAIS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2021, p.111).

Sobre a importância de discutir no Estágio Supervisionado o uso das tecnologias digitais e os letramentos que as envolvem, trago as reflexões de Pimenta e Lima (2017, p.209):

A relevância desta reflexão está na possibilidade de problematizar os limites e as possibilidades da utilização das TDICs na formação de professores, compreendendo que estas são capazes de colaborar com o desenvolvimento do espírito investigativo que confere à identidade desses sujeitos a condição de intelectual capaz de compreender seu trabalho em diferentes dimensões e por meio dele intervir na sociedade, com o objetivo de colaborar com os processos de emancipação dos educandos.

gêneros textuais pela pedagogia dos multiletramentos na escola: Uma experiência com o Gênero Reportagem no 9º ano. Orientado pela Professora Doutora Milene Cristine de Castro Teixeira Laguardia.

² <http://aimportanciadosexercicios.blogspot.com/2018/05/a-importancia-dos-exercicios-fisicos-na.html>;
<http://aimportanciadosus.blogspot.com/2018/05/a-importancia-do-sus-ao-bem-estar-da.html>;
<http://bullyingnaescolapga.blogspot.com/2018/05/bullying-na-escola-falando-sobre.html>.

Compreendo, através do que discutem as autoras, que o trabalho com as TDICs na formação de professores/as contribui para que os/as docentes, em uma sociedade digitalmente conectada, analisem as possibilidades de uso desses recursos, avaliando como podem contribuir para o processo de agência/emancipação de seus/suas alunos/as dentro do componente curricular que eles/elas ensinam.

Essas questões encontram-se na base da pedagogia dos multiletramentos, publicada através de um manifesto produzido por um grupo de professoras/as de inglês que se reuniram na cidade de Nova Londres, *New Hampshire*, nos Estados Unidos, para discutirem o papel da pedagogia escolar frente as mudanças que estavam ocorrendo na sociedade daquela época. Tais mudanças eram influenciadas principalmente pelo avanço das tecnologias e a unificação da Europa, que levou com que repensássemos as configurações das esferas da vida profissional, da vida pública, da vida privada e dos seus reflexos na educação (CAZDEN et. al, 1996)³.

Ao considerar as mudanças nas formas de comunicação da sociedade e o aumento da diversidade linguística/cultural fora e dentro da sala de aula, a pedagogia dos multiletramentos envolve dois *multis*: a multimodalidade e o multilinguismo (COPE; KALANTZIS, 2016). O primeiro *multi* chamava a atenção para as diferentes formas de representação da linguagem e que não se limitavam ao signo verbal (oral ou escrito), pois englobavam outras representações, como imagens, sons, fontes, layouts. Tais representações despertam os nossos sentidos e são importantes na hora de construirmos textos, principalmente aqueles desenvolvidos no meio digital, ambiente que potencializa a integração de diferentes representações da linguagem em um mesmo espaço.

Já o multilinguismo destacava a diversidade cultural presente fora da sala de aula e que demandava uma resposta da escola, principalmente no que dizia respeito à valorização de diferentes manifestações da linguagem e também variações do inglês. Nesse sentido, os multiletramentos questionam o ensino baseado somente no cânone, nas normas padronizadas da língua e no falante “nativo”, por exemplo, que são as representações linguísticas que a escola geralmente toma(va) como principal meio de ensino (COPE; KALANTZIS, 2016).

³ O manifesto foi intitulado “*A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*” (CAZDEN et al 1996). Durante a escrita desta dissertação me baseei no texto original, por ter sido o texto que tive contato naquele momento. Entretanto, recentemente foi publicada uma versão traduzida do manifesto, organizada pela professora Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>.

No Brasil, as discussões sobre a pertinência da pedagogia dos multiletramentos para o ensino no país iniciam-se por volta de 2006 (ROJO, 2013). Nesse início, destacamos as contribuições trazidas pela professora Roxane Rojo, sobretudo para o ensino de língua portuguesa.

Ao fazer uma reflexão sobre os *multis* dos multiletramentos no Brasil, Rojo (2012) discute que a diversidade cultural não é novidade em nosso país, marcado pela diversidade étnica e cultural desde a colonização (cultura indígena, portuguesa e das migrações que foram ocorrendo). Entretanto, para a autora, essa diversidade sempre passou despercebida pelas salas de aulas das escolas.

Nesse contexto, uma pedagogia dos multiletramentos chamaria a atenção para essas diversidades, no sentido de questionarmos quais são as variedades linguísticas de nossos/as alunos/as, suas referências culturais e quais são as referências que a escola os coloca em contato. Uma pedagogia dos multiletramentos seria importante para nos lembrarmos que não faz sentido a separação entre culto/popular, cânone/de massa, por exemplo (ROJO, 2012). O que se sobressai é o hibridismo, pois os/as alunos/as e a sociedade transitam e se mixam nesses pares antitéticos. Sendo assim, cada pessoa constrói seu próprio discurso e eles não são claramente situados nesses pares (ROJO, 2012).

Devido à sua amplitude, neste trabalho não poderíamos nos debruçar sobre todos os aspectos dos multiletramentos. Sendo assim, para esta pesquisa buscamos nos aprofundar no *multi* referente à multimodalidade para o ensino de língua inglesa. A partir desse ponto, discutimos a importância de abordar na formação de professores/as de línguas adicionais (especificamente de inglês) a multimodalidade dos textos que são levados para a sala de aula.

Contudo, debruçar-nos sobre a multimodalidade dos textos não implica apenas olharmos as diferentes semioses que estão sendo neles empregadas, mas também considerarmos as representações culturais dos discursos que construímos através das diferentes representações da linguagem, portanto, de certa forma, os dois *multis* dos multiletramentos sempre estão relacionados entre si.

Ao desenvolver este estudo, fizemos uma relação entre multiletramentos e letramentos digitais, pois apesar de serem conceitualmente distintos, podemos considerar que são letramentos que possuem pontos de encontro e esses se constroem através da relação com as tecnologias digitais. Desse modo, os letramentos digitais em conjunto com os multiletramentos podem potencializar as possibilidades de práticas sociais, produção e compreensão dos textos

que envolvem o contexto digital, contribuindo para o ensino de línguas que se quer engajado com as práticas de linguagens contemporâneas.

Em uma sociedade tecnicista, a da década de 1990, por exemplo, os letramentos digitais estavam relacionados ao saber utilizar as máquinas, principalmente os computadores, por ter sido o momento em que esses aparelhos e a internet estavam ganhando espaço na sociedade (SAITO; SOUZA, 2011). Influenciado por esse tipo de letramento, o ensino de línguas mediado por computadores era mais voltado para atividades behavioristas como preencher lacunas e *drills*, que eram comandos que a tela nos dava um *feedback* imediato, por exemplo (PAIVA, 2019).

Para este trabalho, discutimos a necessidade de uma perspectiva crítica diante da relação entre tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e o ensino de línguas. Nesse sentido, ser letrado digitalmente não está mais ligado somente a saber utilizar as máquinas, mas implica postura crítica frente aos textos que são lidos, pesquisados e desenvolvidos no meio digital (SAITO; SOUZA, 2011).

Além disso, conforme veremos no decorrer deste texto, buscarmos uma perspectiva crítica para a relação entre tecnologia e ensino implica compreendermos que essa não é uma relação neutra, mas perpassada por questões políticas, de acesso, de igualdades e desigualdades, dentre outras questões (SELWYN, 2017).

O contexto do Ensino Remoto Emergencial, vivenciado durante a pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, nos confirmou o quanto a relação entre tecnologia e ensino vai além da disponibilização e uso dos meios tecnológicos. Os desafios vivenciados pelos/as professores/as para prepararem atividades que pedagogicamente se adequassem a esse contexto, para tentarem manter contato com seus/as alunos/as, para pensarem como chegariam até os/as alunos/as que não tinham acesso aos recursos foram alguns dos momentos que evidenciaram a necessidade de maior interação entre os multiletramentos e letramentos digitais na formação de professores/as. Conforme reflete, por exemplo, Almeida na citação a seguir:

[...] a realidade atual requer a integração das tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores e a análise das contribuições dessas tecnologias ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo, bem como a participação dos estudantes em contexto de educação a distância on-line, nos quais muitos deles exercerão sua profissão (ALMEIDA, 2021, p.58).

Diante desse cenário, buscando contribuir para as reflexões sobre os multiletramentos e letramentos digitais na formação inicial de professores/as de inglês, esta pesquisa foi

desenvolvida. O trabalho foi realizado durante um semestre de Estágio Supervisionado de Inglês vivenciado durante o ensino remoto emergencial, no curso de licenciatura em Letras da Universidade de Brasília (UnB).

Para navegar no contexto do Estágio Supervisionado em Inglês foi desenvolvido um estudo de caso interventivo de cunho etnográfico (FALTIS, 1997; ANDRE, 2005), motivado a partir das seguintes perguntas e objetivo:

Pergunta geral

O que leva os/as professores/as em formação inicial a (re)construírem relações entre TDICs e multimodalidade durante o Estágio Supervisionado de inglês?

Objetivo geral

Compreender se os debates e atividades sobre TDICs e multimodalidade realizados durante o Estágio Supervisionado de Inglês têm potencial para mudar as percepções iniciais dos/as professores/as em formação inicial em relação a esta temática.

Perguntas específicas

1- Quais potencialidades da relação entre TDICs e multimodalidade são percebidas pelos/as professores/as em formação inicial nos diferentes debates e atividades de Estágio sobre essa temática?

2- Como essas potencialidades repercutem na formação inicial dos/as professores/as durante as atividades do período de regências na escola?

Mapeando as rotas

Para que o/a leitor tenha uma prévia dos caminhos que ele/a passará ao navegar neste texto, apresento a seguir a forma como ele está organizado, seguido de um breve resumo do que será discutido em cada capítulo.

Figura 1 - Mapeando as rotas



Fonte: Elaborado pelo autor

Após esta introdução o/a leitor encontrará o **Capítulo 1: “Navegando no mar das tecnologias, dos letramentos e da formação de professores de línguas”**. Dividido em quatro seções, nesse capítulo, navegamos pelos estudos teóricos sobre os multiletramentos e letramentos digitais. Em princípio, resgatamos o que são os multiletramentos e vamos nos aprofundando nos aspectos referentes à multimodalidade, chamando a atenção do porquê é importante considerá-la nos estudos sobre letramentos.

Após esse momento, discutimos os letramentos digitais. Destacamos que não são letramentos que surgem aleatoriamente, mas possuem relação contínua com os letramentos que os precedem, de acordo com as necessidades comunicacionais da sociedade. Ainda nesse capítulo, abordamos a necessidade de relações críticas entre tecnologia e ensino, no sentido de não as idealizarmos como caminho da salvação ou de causa dos problemas no ensino, mas analisarmos o que é ou não possibilitado através delas e o que se pode fazer a partir daí. Como discute Selwyn (2017), uma crítica que não seja incansável em si mesma, mas que aponta para um “pensar diferente” de onde já estamos.

Para concluir o capítulo 1, em suas duas últimas seções fazemos a relação entre multiletramentos e letramentos digitais chamando a atenção para como a questão das

tecnologias e o ensino de línguas tem sido abordada na educação, desde a perspectiva da formação de professores/as.

Dividido em 7 subseções, o **capítulo 2** foi intitulado “**Percursos navegados**”. É nesse capítulo que são apresentadas a metodologia da pesquisa, seu contexto e os instrumentos. Em suma, é um capítulo que mostra como a “viagem” seria organizada: Quem seriam os/as tripulantes? Como eu chegaria até eles/as? Será que todos/as aceitariam participar da viagem? Até que estação? Quais instrumentos (de pesquisa) fariam parte dessa viagem? Como ela aconteceria? Caso o/a leitor/a se faça essas perguntas, elas poderão ser esclarecidas ao navegar por esse capítulo. Ao final dele, encontramos uma nuvem de palavras para sintetizar o que foi discutido no decorrer do capítulo.

O Capítulo 3: “Tecnologias digitais servem para... significando as descobertas da viagem”, é o momento que o/a leitor/a encontrará relatos sobre os “achados” de nossa viagem. Divido em 4 seções, nesse capítulo apresentamos o que encontramos ao navegar pelo Estágio Supervisionado e como nossas “descobertas” se relacionavam com cada uma das perguntas de pesquisa. Nesse capítulo, primeiramente, poderemos observar o que as participantes (tripulantes) refletiam sobre tecnologias digitais e multimodalidade, em diferentes momentos do estágio: nos seminários, em conversas que tínhamos pelos posts e *direct* do Instagram, em questionários que foram aplicados. Poderemos também observar como não só as atividades direcionadas para esta pesquisa, mas o estágio enquanto um todo (o contato com as professoras, com os textos, com a escola), contribuiu para a forma como as participantes se relacionavam com as tecnologias e a multimodalidade no decorrer do estágio.

Após observar como as participantes faziam a relação entre tecnologia e ensino, chegará o momento em que o/a leitor/a verá como essas relações se refletiram nas regências que foram desenvolvidas na escola: multimodalidade, reflexões críticas e olhar sensível para o contexto que estávamos vivenciando são alguns dos pontos que marcaram esse momento.

Conforme o/a leitor/a poderá ver no decorrer deste texto, o contexto da navegação foi delicado, com escolas presenciais e o estágio remoto. Em princípio, não sabíamos como nossos barcos chegariam até a escola, mas, conforme navegávamos, percebíamos que nossa única forma de contato com os/as alunos/as da escola se daria também de forma remota.

Na penúltima seção (seção 3.3) retornaremos à pergunta geral da pesquisa, a fim de observar se e quais efeitos as atividades propostas ao longo do semestre de estágio tiveram

sobre as percepções das participantes, no que diz respeito à relação entre multimodalidade e tecnologias para o ensino de inglês.

Na última seção (seção 3.4), faço um breve relato da importância da colaboração para que essa viagem acontecesse. As professoras da escola e da universidade tinham suas bagagens de suas navegações no ensino, os/as estagiários/as também carregavam suas bagagens, cada um foi importante para o que será aqui apresentado, para os caminhos que navegamos.

“Chegando ao cais” é o título de nossas considerações finais, nela sintetizamos o objetivo da pesquisa de acordo com o que percorremos ao longo do estágio.

Convido você a experienciar essa navegação no decorrer dos próximos capítulos!

CAPÍTULO 1 – NAVEGANDO NO MAR DAS TECNOLOGIAS, DOS LETRAMENTOS E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS

“[A] sociedade tem transformado linguagens, modalidades de comunicação, formas de comunicação, de interação e de construção de conhecimento ao mesmo tempo que é dialeticamente transformada por essas novas linguagens, novas modalidades de comunicação, de formas de comunicação, de interação e de construção de conhecimentos.”

(Walkyria Monte Mór)⁴

Neste capítulo, navegaremos por algumas discussões sobre os letramentos que envolvem as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e que formam o embasamento teórico deste trabalho. De tais letramentos, trazemos o destaque para os multiletramentos e os letramentos digitais em uma perspectiva que compreende as TDICs não apenas como meros artefatos tecnológicos que podem contribuir para o ensino, mas também como recursos que influenciaram as formas como nos comunicamos e construímos sentidos em sociedade, assim como nos remete Monte Mór (2009) na epígrafe acima.

Nesse contexto, é importante para o ensino de línguas e para as discussões trazidas neste estudo a compreensão de que os usos das TDICs envolvem tomada de decisão crítica frente aos textos encontrados e produzidos em ambientes digitais. Também é importante a consciência de que os recursos semióticos utilizados na construção de sentidos são sempre “situado[s] e intencional[ais]”, para a “compreensão e adequação às práticas discursivas do meio digital” (SAITO; SOUZA, 2011, p.136).

Ao final deste capítulo, também serão feitas algumas reflexões sobre a relação entre multiletramentos e letramentos digitais e seus reflexos no ensino e formação inicial de professores/as de línguas, bem como algumas discussões considerando especificamente o

⁴ Do original (esta e as demais traduções trazidas em nota de rodapé nesta dissertação são de minha responsabilidade): [...] *society has been transforming languages, communication modalities, ways of communication, of interaction, of knowledge constructing at the same time that it is dialectically transformed by these new languages, new communication modalities, ways of communicating, of interaction, of knowledge constructing.* (MONTE MÓR, 2009, p.182)

contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), vivenciado durante os anos de 2020 e 2021, em virtude da pandemia da Covid-19.

1.1 Multiletramentos: refletindo sobre os modos de representação da linguagem em sociedade

Conforme será discutido ao longo deste capítulo, a proposta da pedagogia dos multiletramentos refere-se a dois “*multis*”: a multimodalidade e o multilinguismo. Entretanto, antes de discorrermos especificamente a respeito dos *multis* que compõem a pedagogia dos multiletramentos, iniciamos nossas discussões refletindo sobre como a multimodalidade perpassa nossas formas de interação com o mundo como um todo.

Apesar das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) potencializarem a integração de diferentes linguagens (imagéticas, sonoras, textuais) em um mesmo espaço, a multimodalidade é uma característica já presente nas interações sociais anteriores ao surgimento das tecnologias.

Para ilustrar tal afirmação podemos nos voltar para os estudos de Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (2021 [1996]); Gunther Kress (2000); Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (2001), autores que se debruçaram sobre a questão da multimodalidade na construção de sentidos. A título de exemplo, Kress (2000) assim se posiciona em relação à essa temática:

A questão da multimodalidade lembra-nos forçosamente que a semiose humana repousa, primeiro e acima de tudo, nos fatores biológicos e fisiológicos. O corpo humano possui uma ampla gama de meios de engajamento com o mundo; uma ampla e altamente variada gama de meios de percepção. A esses chamamos nossos ‘sentidos’: visão, audição, olfato, paladar, tato. (KRESS, 2000, p.181).⁵

Sendo assim, pela perspectiva do autor a multimodalidade é uma característica intrínseca à biologia humana, uma vez que também percebemos o mundo através de nossos sentidos. A questão, conforme continua Kress (2000), é que por muito tempo foram priorizadas pelas sociedades as formas de interações através da combinação da visão e da audição, seja para

⁵ Do original: *The issue of multimodality reminds us forcefully that human semiosis rests, first and foremost, on the facts of biology and physiology. Human bodies have a wide range of means of engagement with the world; a wide and highly varied range of means of perception. These we call our ‘senses’: sight, hearing, smell, taste, feel.* (KRESS, 2000, p.181)

a percepção dos sons da fala ou para o reconhecimento da representação gráfica dos sons através das letras. A priorização de tal forma de leitura do mundo, segundo o autor, acaba deixando o uso da visão - e dos outros sentidos e seus modos de expressão - para a leitura de outras semioses (como imagens), por exemplo, em posição mais periférica.

A consequência de tal limitação nas práticas de leitura levou com que cada modo de representação da linguagem ficasse a cargo de diferentes disciplinas. Tal perspectiva é compartilhada por Kress e Van Leeuwen (2001), quando argumentam que ao final do século XIX os mais valiosos gêneros literários vinham sem nenhuma ilustração:

Quase todas as pinturas usavam o mesmo suporte (tela) e o mesmo meio (óleo), seja qual fosse seu estilo ou assunto. Nas performances dos concertos, todos os músicos identicamente se vestiam, e somente aos condutores e solistas era permitido um pouco de expressão corporal. As disciplinas teóricas e críticas especializadas que foram desenvolvidas para falarem dessas artes se tornaram igualmente monomodais: uma linguagem para falar sobre a língua (linguística); outra para falar sobre a arte (história da arte); e ainda outra para falar sobre música (musicologia); e assim por diante, cada uma com seu próprio método, suas próprias suposições, seu próprio vocabulário técnico, seus próprios pontos fortes e seus próprios pontos cegos. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.1)⁶

Essa fragmentação das diferentes linguagens, conforme apresentam os autores, contribuiu para o privilégio da “monomodalidade”, como se fosse possível padronizar os nossos sentidos.

Foi a partir do século XX que as construções textuais que utilizavam modos semióticos além da escrita começaram a ganhar maior atenção. Os motivos? “variam de mudanças de caráter social e cultural àquelas mais relacionadas com as tecnologias da informação e do transporte” (KRESS, 2000, p.180)⁷. Essas mudanças sociais e tecnológicas foram algumas das características que contribuíram para as reflexões propostas pelos multiletramentos, tema que será discutido a seguir.

⁶ Do original: *Paintings nearly all used the same support (canvas) and the same medium (oils), whatever their style or subject. In concert performances all musicians dressed identically and only conductor and soloists were allowed a modicum of bodily expression. The specialised theoretical and critical disciplines which developed to speak of these arts became equally monomodal: one language to speak about language (linguistics), another to speak about art (art history), yet another to speak about music (musicology), and so on, each with its own methods, its own assumptions, its own technical vocabulary, its own strengths and its own blind spots.* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.1)

⁷ Do original: *These reasons range from changes of a social and cultural character to those more to do with technologies of information and of transport.* (KRESS, 2000, p.180)

1.1.1 Os multiletramentos e sua relação com a multimodalidade

A pedagogia dos multiletramentos ficou conhecida após a publicação de um manifesto pelo Grupo de Nova Londres (GNL), no ano de 1996. Esse grupo, composto por dez pesquisadores/as e professores/as de língua inglesa⁸, naquela época se reuniu na cidade de Nova Londres (daí o nome de GNL), New Hampshire, nos Estados Unidos.

O objetivo do encontro foi refletir sobre o que uma pedagogia de letramentos deveria considerar para a promoção de maior equidade ao serem observadas algumas mudanças que estavam ocorrendo na sociedade. Desse encontro, nasceu o manifesto “Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais” (CAZDEN, et al, 1996)⁹.

Na década de 1990, quase virada do século, a sociedade estava passando por diferentes transformações, pelo GNL foram observadas as que ocorriam em três esferas específicas da sociedade: a da vida profissional, da vida pública e da vida particular. Em suma, o grupo refletiu que estávamos caminhando para uma sociedade mais globalizada, a vida particular (pessoal) estava sendo invadida pela “cultura da mídia de massa, pela cultura global de commodities e pelas redes de comunicação e de informação” (CAZDEN et al, 1996, p.70)¹⁰.

Na vida pública (cívica), devido à Unificação da Europa naquela época, havia dentro das interações sociais uma maior presença de diferentes populações imigrantes (ROJO, 2013), o que conseqüentemente levou ao aumento do contato com a diversidade linguística e cultural em níveis locais e globais. Já na vida/esfera profissional, o GNL observou que “com o desenvolvimento do pós-fordismo ou do capitalismo acelerado, um número cada vez maior de espaços de trabalho estava optando por uma hierarquia mais achatada” (CAZDEN, et al, 1996,

⁸ São eles/as: Courtney Cazden, *Graduate School of Education*, Universidade de Harvard, EUA; Bill Cope, *National Languages and Literacy Institute of Austrália*, *Centre for Workplace Communication and Culture*, Universidade de Tecnologia, Sydney, e James Cook *University of North Queensland*, Austrália; Norman Fairclough, *Centre for Language in Social Life*, Universidade de Lancaster, Reino Unido; James Gee, *Hiatt Center for Urban Education*, Universidade de Clark, EUA; Mary Kalantzis, *Institute of Interdisciplinary Studies*, James Cook *University of North Queensland*, Austrália; Gunther Kress, *Institute of Education*, Universidade de Londres, Reino Unido; Allan Luke, *Graduate School of Education*, Universidade de Queensland, Austrália; Carmen Luke, *Graduate School of Education*, Universidade de Queensland, Austrália; Sarah Michaels, *Hiatt Center for Urban Education*, Universidade de Clark, EUA; Martin Nakata, *School of Education*, James Cook *University of North Queensland*, Austrália.

⁹ Do original: *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. (CAZDEN, et al, 1996).

¹⁰ Do original: *The increasing invasion of private spaces by mass media culture, global commodity culture, and communication and information networks*.

p.66)¹¹. Nesse sentido, conforme explicam os/as autores/as, discursos como o de “flexibilidade” e “multi-habilidades” ganhavam espaço nos lugares onde antes prevalecia-se a divisão mecânica do trabalho.

Ao refletirem sobre tais mudanças nos diferentes contextos da sociedade, para o GNL uma pedagogia dos multiletramentos deveria levar em consideração dois aspectos fortes da sociedade: “a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e o proeminente aumento da diversidade cultural e linguística” (CAZDEN et al, 1996, p.63)¹².

Esses dois aspectos, conforme relembram dois membros do GNL ao fazerem um balanço de tudo o que foi feito desde a publicação do manifesto, são sintetizados por “duas dimensões ‘multi’ dos ‘letramentos’ no plural – a multilíngue e a multimodal”, e que a “crescente significância” naquela época chamou a atenção do Grupo (COPE; KALANTZIS, 2016, p.10).

A dimensão multilíngue, conforme já mencionado, foi influenciada pela diversidade cultural consequente da Unificação da Europa “e que exigia uma resposta educacional mais adequada no caso das línguas minoritárias e no contexto da globalização” (COPE; KALANTZIS, 2016, p.10). Sendo assim, segundo Cope e Kalantzis (2016), era preciso chamar a atenção para os diversos discursos que formavam a sociedade e não considerar para os letramentos do currículo escolar unicamente a linguagem padrão, uma vez que “a experiência cotidiana da elaboração de sentidos envolvia cada vez mais **a negociação entre diferentes discursos**” (COPE; KALANTZIS, 2016, p.10, grifo meu).

A dimensão da multimodalidade faz referência aos modos de representação da linguagem que começavam a ser mais amplamente utilizados nos diferentes meios de comunicação, sobretudo os meios digitais, os quais impulsionavam possibilidades de integração de diferentes semioses em um mesmo espaço.

Quando situamos os dois *multis* da pedagogia dos multiletramentos na escola, percebemos que eles buscam contribuir para a compreensão de que a língua e seus modos de representação são dinâmicos e constantemente reelaborados por seus usuários (ROJO, 2012). Sendo assim, considerando a heterogeneidade linguística, a integração de uma pedagogia dos

¹¹ Do original: [...] with the development of the postFordism or fast capitalism, more and more workplaces are opting for a flattened hierarchy. (CAZDEN, et al, 1996, p.66)

¹² Do original: [...] the multiplicity of communication channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity. (CAZDEN et al, 1996, p.63)

multiletramentos na escola buscaria contribuir para o desenvolvimento de “uma epistemologia do pluralismo que promova acesso, sem que para isso as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades” (CAZDEN et al, 1996, p.72)¹³, que são situadas nos diferentes modos de expressão.

Das duas dimensões dos *multis* abordados pelo GNL, devido ao escopo desta pesquisa serão focalizadas as discussões sobre a importância de se abordar a multimodalidade dos textos que são levados para a sala de aula, pois “para uma teoria [pedagogia] dos multiletramentos isso é obviamente crucial” (KRESS, 2000, p.185)¹⁴. Além disso, a multimodalidade dentro dos multiletramentos é também um dos temas objetos deste trabalho.

No manifesto do GNL, a multimodalidade é considerada como aspecto importante da pedagogia dos multiletramentos, pois para os/as autores/as a pedagogia dos letramentos agora também precisaria lidar com os diferentes tipos de textos relacionados à informação e às tecnologias multimídia. Desse modo, considerando o que foi discutido no início deste capítulo – a relação entre a multimodalidade e os sentidos da biologia humana – os multiletramentos focam mais nos diferentes “modos de representação” da linguagem do que nas linguagens escrita e verbal isoladamente.

Para falarem sobre os modos de representação e de construção de sentidos os/as integrantes do GNL propõem a metáfora do *Design*. Essa metáfora, segundo os os/as autores/as explicam, foi utilizada para que não precisassem recorrer a terminologias estáticas, como as ligadas à gramática, por exemplo. Desse modo, o termo *Design*, além de trazer o sentido de que somos construtores de significados, na pedagogia dos multiletramentos possui “uma feliz ambiguidade: pode identificar a estrutura organizacional (ou morfológica) dos produtos ou o processo de construção (*designing*)” (CAZDEN et al, 1996, p.73)¹⁵.

A palavra *Design*, para Janks (2016), “por sua vez, nos permite falar sobre como vamos selecionar e organizar toda a gama de signos na construção de sentidos incluídos nos textos: palavras, leiaute, imagens, cores, fonte, movimento, som e outros mais.” (JANKS, 2016, p.36-37). Nesse sentido, fazendo uma relação com o que a autora discute e o que é abordado pelo GNL, podemos considerar que a metáfora do *Design* na escola busca ressaltar que tanto os/as

¹³ Do original: *The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provide access without people having to erase or leave behind different subjectivities.* (CAZDEN et al, 1996, p.72)

¹⁴ Do original: *For a theory of Multiliteracies this is obviously crucial.* (KRESS, 2000, p.185)

¹⁵ Do original: *The term has a felicitous ambiguity: it can identify either the organizational structure (or morphology) of products, or the process of designing.* (CAZDEN et al, 1996, p.73)

nossos alunos/as quanto nós, na posição de professores/as, somos construtores/as, *designers* de sentidos, pois selecionamos os signos pertinentes para nossos objetivos comunicacionais e esses envolvem a tomada de decisão sobre quais semioses integrar na linguagem.

Conforme será discutido em subseções mais adiante, quando consideramos os/as alunos/as como *designers* de sentidos o papel dos/as professores/as muda, passando a serem “vistos como *designers* dos processos e ambientes de aprendizagem e não como chefes que ditam o que seus subordinados devem pensar e fazer” (CAZDEN et al, 1996, p.73)¹⁶.

Na verdade, segundo discutem Cope e Kalantzis (2009a), na pedagogia dos multiletramentos todas as formas de representação da linguagem devem ser consideradas na sala de aula, pois os/as alunos/as não podem ser vistos como reprodutores/as de padrões impostos, mas como sujeitos que constantemente (re)elaboram seus discursos no processo de interação com os demais discursos construídos em sociedade. Nas palavras dos/as autores/as:

Em uma pedagogia dos multiletramentos, todas as formas de representação, incluindo a língua, devem ser consideradas como processo dinâmico de transformação mais do que processo de reprodução. Isto é, produtores de sentidos [nós, nossos alunos, a sociedade], não são simplesmente replicadores de convenções representacionais. [...] Produtores de sentido não usam simplesmente o que lhes é dado: eles são completos elaboradores e reelaboradores dos signos e transformadores de significados. (COPE; KALANTZIS, 2009a, p.175)¹⁷

Ao considerar “que os estudantes não mais se limitam a compreender e a reproduzir textos ditos por outros, geralmente vozes hegemônicas valorizadas por uma cultura erudita ou uma posição hierárquica de prestígio no mundo econômico e social” (ARANDA, FREIRE, 2020, p.1543), o GNL propõe que metáfora do *design* na sala de aula ocorra através dos seguintes processos de interação com os diversos textos que podem ser encontrados em sociedade:

(1) Desenhos disponíveis (*Available Designs*) – segundo o GNL são “os recursos para *design*”, ou seja, correspondem ao momento de contato com os textos (gêneros, discursos) que circulam

¹⁶ Do original: [...] *seen as designers of learning processes and environments, not as bosses dictating what those in their charge should think or do.* (CAZDEN et al, 1996, p.73)

¹⁷ Do original: *In a pedagogy of multiliteracies, all forms of representation, including language, should be regarded as dynamic processes of transformation rather than processes of reproduction. That is, meaning makers are not simply replicators of representational conventions. [...] Meaning makers do not simply use what they have been given: they are fully makers and remakers of signs and transformers of meaning.* (COPE; KALANTZIS, 2009a, p.175)

em sociedade e as formas como eles se manifestam e se organizam, seja através da gramática, de textos escritos, de imagens, de filmes, de gestos ou pela combinação de tais linguagens, sobretudo comum nas mídias digitais.

(2) Desenho de textos (*Designing*) – corresponde ao momento de interpretação/produção de sentidos sobre os textos disponíveis, mas nunca será a “simples repetição” desses textos (CAZDEL et al, 1996). Segundo explicam Cope e Kalantzis (2009a), o processo de desenho de textos é um momento que vai em sentido contrário ao da pedagogia tradicional – “da aquisição, articulação, competência ou interpretação” (COPE; KALANTZIS, 2009a, p.177)¹⁸ - , pois nele os/as alunos/as (*meaning makers*) são convidados a usarem a criatividade (de que forma irei me expressar?), e nesse processo o que eles “criam é um novo *design*, uma expressão de suas vozes” (COPE; KALANTZIS, 2009a, p.177)¹⁹.

(3) Textos redesenhados (*The Redesigned*) – os textos redesenhados são os produtos do processo de desenho de textos, como neles foram integradas as subjetividades dos alunos, agora o que temos não são simples réplicas dos desenhos disponíveis, mas “um novo significado, algo por meio do qual os produtores de sentidos [nesse caso os/as alunos/as] se recriam” (CAZDEN et al, 1996, p.76)²⁰.

Para a articulação desses três processos de *design*/interação com os textos que circulam em sociedade, o GNL propôs quatro movimentos pedagógicos para a sala de aula, apresentados conforme a seguir:

(1) Prática situada - Corresponde à imersão em práticas significativas de construção de sentidos (contato com os desenhos/textos disponíveis). Segundo descreve Rojo (2012), essas práticas partem das culturas do/a aluno/a e do contato com desenhos disponíveis que façam referência a essas culturas;

(2) Instrução aberta (início do processo de desenho de textos) - Sobre os desenhos disponíveis trabalhados na prática situada, e que partiram da cultura (contextos) dos/as alunos/as, são feitas análises sistemáticas e críticas, no sentido de compreender o “processo de produção e de

¹⁸ Do original: [...] of acquisition, articulation, competence or interpretation [...]. (COPE; KALANTZIS, 2009a, p.177)

¹⁹ Do original: [...] (what the meaning makers) creates is a new design, an expression of their voice [...]. (COPE; KALANTZIS, 2009a, p.177)

²⁰ Do original: [...] a new meaning, something through which meaning-makers remake themselves. (CAZDEN et al, 1996, p.76)

recepção” dos textos (ROJO, 2012, p.30): onde circulam, como são construídos, quem é o público alvo, quais semioses os constituem, dentre outros aspectos;

(3) Enquadramento crítico - Esse processo também se relaciona com o desenho de textos e em interação com os processos anteriores busca a compreensão crítica das práticas sociais por onde os textos disponíveis circulam, compreendendo esses textos em seus contextos “sociais e culturais de circulação” (ROJO, 2012, p.30). Nesse processo, o/a professor/a “ajuda os estudantes a desnaturalizar e fazer estranho novamente o que eles aprenderam” (CAZDEN et al, 1996, p.86)²¹, pois, como já mencionado, o objetivo final não é a reprodução dos textos iniciais;

(4) Prática transformada - a prática transformada relaciona-se ao texto redesenhado, ou seja, é quando os/as alunos reconstroem/reelaboram/*redesign* os textos disponíveis, nesse momento com marcas de suas subjetividades. A prática transformada, podemos considerar, é o produto dos processos anteriores, é quando os discursos (re)construídos pelos/as alunos/as passam a também servirem de desenho de textos para quem entrar em contato com eles (COPE; KALANTZIS, 2009a). Conforme explicam Cope e Kalantzis (2009a, p.177): “O desenho de textos de uma pessoa torna-se um recurso no universo de desenhos/textos disponíveis de outras pessoas”²².

A multimodalidade perpassa todos esses movimentos pedagógicos, uma vez que eles levam em consideração os modos de representação presentes nos textos (desenhos disponíveis). A multimodalidade também poderá estar impressa nos textos redesenhados pelos/as alunos/as, dado que eles/as articularão as formas de construir sentido que melhor expressam seus discursos.

Em 2009, com o intuito de revisitarem as reflexões que haviam sido feitas no manifesto de 1996 à luz das mudanças que vinham ocorrendo desde aquela época, Cope e Kalantzis decidiram retroceder os quatro processos pedagógicos do *design* para os “já tradicionais ‘experimentar’, ‘conceitualizar’, ‘analisar’ e ‘aplicar’”, conforme apresenta Rojo (2012, p.30). Essa mudança foi influenciada por um movimento reacionário conservador que estava acontecendo na Europa e nos Estados Unidos denominado *back-to-basics*, em que grupos

²¹ Do original: *teacher must help learners to denaturalize and make strange again what they have learned and mastered.* (CAZDEN et al, 1996, p.86)

²² Do original: *One person’s designing becomes*

conservadores, “em muitos lugares, conseguiram reverter os avanços, lentos, das reformas progressistas nos currículos” (CAZDEN et al, 2009, p.182)²³.

Para esta pesquisa, os trechos que fizerem menção aos movimentos pedagógicos do *design*, farão referência à primeira proposta apresentada em 1996 (prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada), visto que, assim como discute Rojo (2012, p.31), no Brasil esse movimento pedagógico “é não somente possível, como desejável”.

Quando atualizaram as reflexões sobre a pedagogia dos multiletramentos Cope e Kalantzis (2009) uma vez mais confirmaram o proeminente aumento da multimodalidade, principalmente devido à influência das “novas mídias”. Os/as autores chamaram a atenção para a forma como as TDICs mixam diferentes modos de representação da linguagem, tais como:

- Linguagem escrita: pode apresentar-se através da “caligrafia, página impressa e de telas”;
- Linguagem oral: os discursos podem ser transmitidos ao vivo ou através de gravações;
- Representação visual: imagens estáticas, em movimento, esculturas, cenas, perspectivas;
- Representação auditiva: músicas, sons ambientes, barulhos;
- Representação espacial: proximidade, espaço, layout.

Os/As autores também discorrem sobre outros tipos de representações da linguagem, como a tátil e a gestual. Dentre todas essas linguagens, o que Cope e Klantzis (2009a) nos mostram é que aos modos de representação que nossos sentidos já estão habituados com o advento das TDICs são adicionados outros, como a leitura de textos com imagens em movimento, vídeo e sons, entre outras semioses integradas pelas telas das mídias digitais.

Em consonância com o que é discutido por Cope e Kalantzis (2009a), Barton e Lee (2015) também destacam os modos de representação da linguagem impulsionados pelo contexto digital:

Os textos multimodais são onipresentes em nossa vida cotidiana, especialmente aqueles que combinam o verbal com o visual. [...] Com o impresso tradicional, o leitor tem escasso controle sobre layout ou fontes. No entanto, quando se trata de multimodalidade na tela do computador, é relativamente fácil para qualquer um produzir textos multimodais. Os usuários podem misturar linguagem, imagens e vídeos e têm um grande controle sobre a cor, *layout* e a fonte. Sites não são apenas *web pages* com conteúdos de diferentes modos de representação; *hyperlinks* são

²³ Do original: *in many places, succeeded in reversing the slow march of progressivist curriculum reform.* (COPE; KALANTZIS, 2009, p.182)

muitas vezes adicionados a palavras e imagens para criar vínculos intertextuais entre múltiplas páginas multimodais. (BARTON; LEE, 2015, p.47-48)

Ao falar sobre a multimodalidade, o que esses/as autores/as também nos mostram é a agência requerida pelas “novas” mídias digitais. Conforme discute Kress (2000, p.185, grifo do autor): “o conceito de multimodalidade obriga o repensar das distinções usualmente feitas entre comunicação e *uso*, e em particular entre leitura e uso”²⁴. Não estamos mais em uma sociedade do comando e da passividade de informações (somente receber informações) (COPE; KALANTZIS, 2009b), mas também somos convidados a ser produtores de sentidos e isso envolve a articulação entre diferentes modos de representação da linguagem, conforme foi discutido ao longo desta subseção.

1.1.2 Situando os multiletramentos em algumas discussões brasileiras

Influenciados pelo manifesto do GNL, os estudos sobre os multiletramentos iniciam-se no Brasil por volta de 2006 (ROJO, 2013). Segundo descreve Silva (2016, p.18), foi no ano de 2009 que pela primeira vez foi lançado “Um Projeto Nacional com o título Novos letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Línguas Estrangeiras”, coordenado pela professora Walkyria Monte Mór e o professor Lynn Mario T. Menezes de Souza. Esse projeto, segundo o autor, era voltado para o ensino de línguas estrangeiras e “à investigação e à colaboração por meio de um programa de formação continuada de professores” (SILVA, 2016, p.18), como meio para aproximar escola e universidade.

Pelos objetivos colocados nesse primeiro projeto sobre os multiletramentos, segundo análise de Silva (2016), podemos considerar que o primeiro aspecto tematizado dos *multis* em âmbito nacional relacionava-se à interação entre a cultura local e a global no ensino de línguas estrangeiras, como é visto nos objetivos descritos a seguir:

- 1) verificar os conhecimentos praticados localmente sobre o ensino de línguas estrangeiras e como estes se constroem na atuação de alunos e professores, nas regiões investigadas; 2) registrar a noção que professores e alunos têm sobre a relação global-local na atuação pedagógica; 3) realizar um levantamento sobre os perfis dos professores no que se refere à formação destes para o ensino de línguas estrangeiras;

²⁴ Do original: *The concept of multimodality forces a rethinking of the distinction usually made between communication and use, and in particular between reading and use.* (KRESS, 2000, p.185)

4) realizar um levantamento sobre as epistemologias e metodologias regionais no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras. (SILVA, 2016, p.18)

Conforme já discutido em momentos anteriores deste texto, alguns dos motivos que levaram com que a pedagogia dos multiletramentos chamasse a atenção para a diversidade linguística e cultural estavam relacionados com o aumento das interações entre diferentes culturas, característica que a Unificação da Europa naquela época ressaltou. Entretanto, segundo discute Rojo (2012), essa diversidade cultural não é recente no Brasil, ela sempre existiu e isso desde a colonização.

Ao discutir os multiletramentos nas escolas do Brasil, Rojo (2012) destaca os dois *multis* da seguinte forma:

Diferente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13, grifo no original)

Como pode ser observado no excerto acima, em suas discussões sobre os multiletramentos no Brasil a autora destaca os dois *multis*, a diversidade cultural e a multimodalidade presente nos textos pelos quais a sociedade se comunica e se informa. Apesar de nesta pesquisa trabalharmos com o *multi* referente à multimodalidade, esse enfoque não anula a importância de também ser necessário considerar a diversidade cultural das populações. Isso porque na interação com os textos essa multimodalidade ou diversidade semiótica é sempre situada, refletindo, por tanto as características políticas, culturais e sociais dos sujeitos.

Apesar da diversidade cultural ser uma característica comum no Brasil, segundo Rojo (2012, p.12) essa mistura de cores e culturas na sala de aula “passa o tempo todo quase totalmente despercebida ou totalmente ignorada” (ROJO, 2012, p.12). Por isso, ao discutir sobre os multiletramentos nas escolas de nosso país, a autora destaca que eles são letramentos híbridos, ou seja, transitam e se mesclam entre as práticas cotidianas do/as aluno/as e as práticas letradas mais tradicionais, que geralmente são as privilegiadas pelas escolas (o cânone literário, por exemplo).

Diante dessa hibridização das práticas letradas, Rojo (2012) com base em García Canclini (1989), também reflete sobre as dimensões das representações da linguagem,

principalmente quando refletimos sobre aquelas que são objeto do ensino escolar. A autora ressalta a seguinte característica:

[...] esses pares antitéticos – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – já não se sustentam faz muito, nem aqui nem acolá... Os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas. [...] a produção cultural atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização*, de *descoleção* e de *hibridação* que permite que cada pessoa possa fazer ‘sua própria coleção’, sobretudo a partir das tecnologias. (ROJO, 2012, p.15-16)

Com base nisso, a autora ressalta que não podemos mais falar em A cultura com letra maiúscula, pois o que temos agora não são essas divisões dicotômicas (canônica/de massa), mas sim um processo de construção de sentidos em que cada pessoa seleciona sua própria “coleção”, sobretudo impulsionada pelas tecnologias digitais. Essas permitem a *mixagem* de diferentes linguagens (do “cânone” ao popular).

Os multiletramentos, seja fazendo referência à diversidade cultural ou à diversidade semiótica (multimodalidade), possuem características importantes. Algumas dessas características são citadas por Rojo (2012, p.23), conforme na citação a seguir:

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

Como pode ser observado acima, os multiletramentos transgridem relações, principalmente as relações construídas com o texto (minha “coleção” pode se misturar com a sua e vice-versa). Eles também são híbridos e fronteirços, como assinalando anteriormente; e são colaborativos, ou seja, demandam diferentes interações, face a face ou através dos recursos e mídias digitais.

A professora Rojo foi uma das contribuintes para o conhecimento e divulgação dos multiletramentos no Brasil, em especial para o ensino de língua portuguesa. Segundo discussões de Ribeiro (2020), pelo menos em nosso país os multiletramentos são temáticas que têm se destacado. Fator que pode ser verificado, por exemplo, nas “incontáveis dissertações e teses que empregam a metalinguagem e o discurso propostos pelo NLG; [e] livros publicados sob esta abordagem” (RIBEIRO, 2020, p.14). Apesar disso, na educação escolar, os multiletramentos ainda são recentes, sendo apenas em 2017 que eles foram incluídos nos

currículos escolares através da Base Nacional Comum Curricular (RIBEIRO, 2012), conforme discutiremos em subseções mais adiante.

No decorrer de todas as subseções desenvolvidas até este momento deste texto, discutimos sobre as “novas formas de representação da linguagem”, essas linguagens são abordadas pelos multiletramentos e foram influenciadas pela evolução das TDICs. Tais conexões entre linguagens e tecnologias de certa forma nos mostram a possibilidade de interação entre multiletramentos e letramentos digitais, conforme discutiremos em momentos posteriores.

Ao tratarem sobre os novos letramentos, Lankshear e Knobel (2007) argumentam que o que confere o caráter “novo” às relações que construímos com o texto não é o simples contato com as tecnologias, mas as “novas formas de fazer as coisas e novas formas de ser que são possibilitadas pelas novas ferramentas e técnicas, ao em vez de usar as novas tecnologias para fazer coisas familiares de forma mais ‘tecnologizada’” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p.10)²⁵. Esse e outros tópicos serão desenvolvidos nas próximas subseções, em que discutiremos os letramentos digitais e algumas tendências críticas sobre as TDICs.

1.2 Tecnologias e letramentos digitais: tecendo algumas considerações

Segundo Kenski (2012, p.21), “a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época.” Sendo assim, é preciso esclarecer que tecnologia não se restringe e nem é sinônimo de máquinas, mas sim “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (KENSKI, 2012, p.23). Desse modo, desde as coisas que são facilmente classificáveis (copo, lápis, óculos, próteses) às coisas que se apresentam de forma mais específica e não necessariamente como equipamentos (a linguagem), são exemplos de tecnologias criadas pelo homem para suprir suas necessidades em sociedade.

Para ilustrar a dialética entre a evolução das tecnologias, do homem e da linguagem, podemos primeiramente resgatar o que diz Monte Mór na epígrafe que inicia este capítulo: a

²⁵ Do original: *[...] new ways of doing things and new ways of being that are made possible by new tools and techniques, rather than using new technologies to do familiar things in more “technologized” ways.* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p.10)

sociedade ao mesmo tempo que transforma as formas de comunicação, de linguagens e de conhecimentos também é transformada por esses mesmos fatores. Pensemos, por exemplo, na passagem da sociedade nômade para as sedentárias.

Segundo discussões de Braga e Ricarte (2005), as sociedades primitivas (consideradas nômades) não tinham moradias fixas e se deslocavam constantemente, principalmente quando esgotavam seus alimentos. Contudo, ao observar e interagir com a natureza ao seu redor, o homem percebeu que ele mesmo poderia criar ferramentas que facilitassem a produção de alimentos, como as lanças para a pesca, as ferramentas para arar a terra, a prática da agricultura, dentre outros.

Nesse momento o homem já não era mais nômade, pois “já existia uma fonte de alimento prevista e era preciso esperar pela colheita” (BRAGA; RICARTE, 2005, p.8). A partir daí, o homem viu que seria necessário criar equipamentos para o transporte de alimentos e criação de moradias para aconchegar-se. Isso se deu através da interação com a natureza: uso de gravetos, palhas das árvores e as relações com os animais. Dessa forma, o homem foi evoluindo, “ao usar ferramentas para mudar a natureza, ele acabou por mudar a *sua própria natureza*” (BRAGA; RICARTE, 2005, p.9).

A evolução do homem, conforme descrita no parágrafo anterior, não está desassociada da evolução da linguagem. Conforme iam explorando as tecnologias disponíveis, os homens foram também criando outras tecnologias para propagarem seus conhecimentos às gerações seguintes. Foi assim que, passando primeiramente pela tradição oral, a sociedade criou outras ferramentas para a linguagem, como pinturas, papiro, entre outros meios até chegarmos aos livros, TV, rádio e mais recentemente aos computadores e os *smartphones* (BRAGA; RICARTE, 2005).

Fatores como a facilidade de divulgação e de manuseio foram algumas das características que contribuíram com que o homem transitasse entre esses diferentes suportes de texto. As placas de argila, por exemplo, eram pesadas e de difícil manuseio; o papiro, por ser materializado em forma de “texto corrido por vários metros”, dificultava a localização de trechos específicos dos documentos (BRAGA; RICARTE, 2005, p.15). Nesse processo, o homem foi então observando que seria necessário criar novas tecnologias para o suporte textual e que aprimorassem suas formas de comunicação e interação com o seu meio.

Nesse contexto de evoluções tecnológicas, as mais “recentes” são as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Essas instauraram uma nova forma de lidar com a

produção e a propagação da informação em sociedade, pois utilizam a linguagem digital. A linguagem manifestada digitalmente, segundo apresenta Kenski (2012), assim pode ser definida:

É uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos. A tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na constituição dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes (KENSKI, 2012, p.31-32).

Este aspecto sintetizador, dinâmico, aberto e veloz das TDICs, que abre novas relações com conteúdo, espaços e pessoas é central para compreendê-las em relação às tecnologias anteriores.

As mídias propagadas pelas TDICs requerem uma maior agência do usuário (conforme discutimos sobre os multiletramentos), sendo agência um termo empregado com o sentido de “uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo” (JORDÃO, 2010, p.432). Desse modo, em consonância com o que discute Rojo (2012, p.23), podemos considerar que “sem nossas ações, previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas [digitais] não funcionam”. Na sociedade caracterizada pela Web 2.0²⁶, não somos apenas consumidores das mídias, mas também produtores e (co)construtores das informações em sociedade.

Para ilustrar essa questão, podemos observar, por exemplo, as redes sociais, as TVs inteligentes, os *podcasts*, *vlogs*, entre muitos outros meios e gêneros textuais que utilizamos para nos expressar e comunicar. As TDICs não são somente meios de entrega de informações, como também nos convidam a expressar nossas opiniões, curtir, comentar, escolher o que ver, quando ver, dentre outras ações.

Se as linguagens e as tecnologias evoluem de forma dialética, para compreendermos os letramentos requeridos pelas TDICs é preciso que dialoguemos em um *continuum* com os letramentos precedentes. Conforme tem sido sustentado ao longo deste capítulo, o surgimento das tecnologias digitais mudou a forma como interagimos, produzimos, consumimos e propagamos informação em sociedade. Consequentemente, os letramentos tradicionais não

²⁶ Segundo Dudeney; Hockly e Pegrum (2016, p.18), *web 2.0* refere-se à “nova geração de ferramentas baseadas na *web* como *blogs*, *wikis* e *sites* de redes sociais, focadas na comunicação, no compartilhamento e na colaboração, e que, portanto, transformam usuários comuns da internet, de consumidores passivos de informação, em colaboradores ativos de uma cultura compartilhada.”

serão suficientes para dar conta dessas “novas” formas de interação com a linguagem, com o texto. Isso é o que será discutido na próxima subseção.

1.2.1 Letramentos digitais: um continuum entre os letramentos

Nesta subseção, navegaremos pelos letramentos digitais, considerando-os dentro de um continuum com os letramentos que os precedem. Nesse sentido, assim como Soares (2009, p.16), podemos considerar que palavras novas ou sentidos novos são integrados a velhas palavras na medida “que emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”.

Dentro desse contexto, ao refletir sobre as diferentes adjetivações que são dadas ao termo letramento, o que temos não é “propriamente uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno” (SOARES, 2002, p.144), em determinado contexto histórico da sociedade. Para ilustrar tal consideração, refletiremos, por exemplo, o que levou à necessidade dos letramentos e os letramentos digitais.

O letramento, podemos considerar, surgiu como uma “resposta” às limitações da alfabetização, pois essa, até então, compreendia o processo de aprendizado e uso da leitura e da escrita apenas no sentido mecânico da codificação e decodificação dos signos. O letramento, para Soares (2009), pode ser considerado a tradução do que no inglês conhecia-se como *literacy*, (com o radical *littera* (letra) e o sufixo *-cy* que no inglês indica estado). Desse modo, segundo a autora, o letramento refere-se ao “estado ou condição daquele que aprende a ler e escrever”, ou seja, letrado é aquele que consegue responder “adequadamente as intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura” (SOARES, 2009, p.20).

Essa definição desenvolvida por Soares (2009) busca compreender as práticas de leitura e escrita como socialmente situadas, não unicamente nas habilidades mecânicas da leitura e escrita, conforme era na alfabetização, mas também nas possibilidades de construção significativa de sentidos sobre as interações do sujeito em sociedade.

A pluralização do termo letramento para letramentos, para Soares (2009), vem da compreensão de que os letramentos podem ser caracterizados por diversos enfoques. Corroborando as discussões da autora, Lankshear e Knobel (2015) com base em Street (1984),

ao refletirem sobre os letramentos em uma perspectiva sociocultural, também destacam que não há somente letramento:

Ao contrário, o que existe são qualitativamente muitas práticas sociais de leitura e escrita e muitas concepções diferentes do que envolve leitura e escrita. Existem muitas *formas* culturais pelas quais as pessoas leem e escrevem. Os indivíduos se movem dentro e fora das múltiplas formas de leitura e escrita. Em outras palavras, existem muitos *letramentos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2015, p.13, grifos dos/as autores/as).²⁷

Sendo assim, podemos considerar que os letramentos surgiram como o continuum da alfabetização, porém, trazendo a ênfase para as atividades sociais que envolvem a leitura e escrita, a posição do sujeito diante dos usos que ele faz da leitura e escrita.

Com a invenção e inserção do computador nas práticas sociais a partir da década de 90, “a linguagem precisou se adequar tanto aos limites e recursos do meio digital como às novas situações de interação através da escrita” (BRAGA; RICARTE, 2005, p.41). Nesse contexto o texto já não se baseava na lógica linear da esquerda para a direita, de cima para baixo, mas na lógica do hipertexto²⁸, abrindo-se múltiplas possibilidades de leituras, sem uma ordem prevista como ocorre no texto impresso (SOARES, 2009).

Ao considerar então que os textos lidos na tela demandavam interações diferentes das que a sociedade estava acostumada com as tecnologias analógicas, houve a necessidade de repensarmos os letramentos. Era preciso desenvolver habilidades não somente para os letramentos, mas também para o letramento digital, ou melhor, os letramentos digitais.

Já fazemos a distinção para os letramentos digitais no plural uma vez que, conforme discutem Lankshear e Knobel (2015), precisamos refletir sobre o letramento digital não como uma “coisa” unitária, mas “abreviação para a miríade de práticas sociais e concepções de engajamento em práticas de construção de significado mediada por textos que são produzidos, recebidos, distribuídos, trocados etc., via codificação digital” (LANKSHEAR; KNOBEL,

²⁷ Do original: *Rather, there are very many qualitatively different social practices of reading and writing, and many different conceptions of what is involved in reading and writing. There are very many cultural ways in which people read and write. Individuals move in and out of multiple ways of reading and writing. In other words, there are very many literacies* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2015, p.13).

²⁸ “a representação do texto no computador também pode ser fragmentada em segmentos menores ligados entre si através de links. Esses textos são chamados ‘hipertextos’”. (BRAGA; RICARTE, 2005, p.22).

2015, p.13)²⁹. Como essas práticas de construção de sentidos são diversas, o que temos são letramentos digitais no plural.

Quando refletimos sobre os letramentos que envolvem as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), percebemos que definir os letramentos digitais não é tarefa fácil, ainda mais quando estão conectados a diferentes adjetivações, como “letramento eletrônico”, “letramento computacional”, “ciberletramentos” (SAITO; SOUZA, 2011, p.118), para citar alguns. Na verdade, considerando essas diferenciações, conforme discutem Saito e Souza (2011, p.118) com base em Buzato (2007), os letramentos digitais tornaram-se, pelo menos no português, um “termo guarda-chuva” para referir-se aos letramentos direta ou indiretamente relacionados às TDICs.

Para Saito e Souza (2011) as conceituações sobre letramentos digitais existentes no momento do surgimento das tecnologias digitais (por volta da década de 90) estavam limitadas a concepções instrumentais sobre o uso das tecnologias, ao restringi-las a habilidades básicas de utilização do computador.

Contudo, assim como discutem Barton e Lee (2015, p.21) com base em Coiro et al (2008), as tecnologias e os letramentos mudam constantemente e por isso precisam ser compreendidos de forma dêitica, ou seja, “apontam para uma situação atual” (no contexto social de quando surgem). Considerando isso, as concepções instrumentais sobre letramentos digitais atendiam a sociedade daquela época, por ter sido uma sociedade “altamente tecnicista” (SAITO; SOUZA, 2011, p.118).

Conforme explicam Dudeney; Hockly e Pegrum (2016), na sociedade pós-industrial do século XXI são necessárias habilidades próprias dessa época, tais como colaboração, flexibilidade, criatividade, pensamento crítico. No centro dessas habilidades, segundo explicam os/as autores/as, está a necessidade de envolvimento com as tecnologias digitais, algo “que exige um domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficazmente essas tecnologias” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.17, grifo dos/as autores/as).

Diferentes autores/as descrevem seus pontos de vista sobre os letramentos digitais, sendo comum entre eles/as a preocupação em situar socialmente os usos que fazemos das

²⁹ Do original: *shorthand for the myriad social practices and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged etc., via digital codification* (KNOBEL; LANKSHEAR, 2015, p.13)

TDICs. Essa discussão, por exemplo, pode ser observada nos posicionamentos de Buzato (2006) e Dudeney; Hockly e Pegrum (2016), respectivamente apresentados/as a seguir:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p.10)

Letramentos digitais: habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.17)

A definição de Buzato (2006, p.10), conforme ele explica, buscou ser “ampla o bastante para englobar as diversas dimensões do termo *‘literacy’* e dinâmica o bastante para continuar válida ao longo do tempo”, dado que as TDICs estão em constante mudanças, pelo menos no nível técnico. Já a definição apresentada por Dudeney; Hockly e Pegrum (2016), busca trazer uma compreensão sobre o uso das TDICs para práticas sociais do século XXI, conforme explicado anteriormente.

Tanto a definição de Buzato (2006) quanto a de Dudeney; Hockly e Pegrum (2016) estão em consonância com as discussões que trazemos para este trabalho, dado que os/as autores/as ressaltam a relação entre tecnologias digitais e práticas sociais. Entretanto, Dudeney; Hockly e Pegrum (2016) apresentam os letramentos digitais através de diferentes pontos focais – para eles/as linguagem, informação, conexões e redesenho – e diferentes níveis de letramentos podem ser desenvolvidos junto aos letramentos digitais, tais como o letramento pessoal, do SMS, dentre outros. A Figura 2 a seguir resume esses níveis de complexidade dos letramentos digitais discutidos pelos/as autores/as:

Figura 2 - Quadro dos letramentos digitais

		Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Complexidade crescente ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓	*	Letramento impresso			
		Letramento em SMS			
	**	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
			Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
	***	Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
			Letramento em filtragem	Letramento participativo	
	****	Letramento em jogos		Letramento intercultural	
		Letramento móvel			
*****	Letramento em codificação			Letramento em remix	

Fonte: DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM (2016, p.21)

Apesar dos letramentos serem agrupados no quadro acima em diferentes segmentos, eles se relacionam entre si. Em um letramento multimídia, que diz respeito à “habilidade de interpretar e criar efetivamente textos em múltiplas mídias” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p.27), pode também estar presente, por exemplo, o letramento SMS, definido pelos/as autores/as como a habilidade de se comunicar utilizando o “internetês”.

Ao considerarmos os letramentos dentro de um continuum podemos perceber que os letramentos digitais são melhor contextualizados quando os compreendemos a partir de suas relações com os letramentos que os antecederam. Conforme discutimos nesta subseção, em uma sociedade mais tecnicista os letramentos digitais destacavam a dimensão técnica e instrumental sobre o uso das TDICs, entretanto, para a sociedade em que vivemos, do século XXI (DUDENEY; HOCKLY, PEGRUM, 2016) é necessário ampliar o escopo de compreensão sobre as TDICs.

Ao refletirmos neste texto sobre os multiletramentos, discutimos sobre a questão social que envolve o contexto digital. Com os letramentos digitais não é diferente, também é necessária a compreensão de que as TDICs não são apenas simples instrumentos no nível técnico, mas também recursos que mudaram a forma como nos relacionamos com o texto.

No contexto educacional, essa compreensão sobre as TDICs as coloca como potenciais para o desenvolvimento das “habilidades essenciais que nossos alunos precisam adquirir para sua plena participação no mundo além da sala de aula, mas também podem enriquecer sua aprendizagem dentro da sala de aula” (DUDENEY; HOCKLY, PEGRUM, 2016, p.20).

A busca por compreensão e mobilização das TDICs a favor do ensino como um todo e do ensino/aprendizagem de línguas em específico, além de poder contribuir para o desenvolvimento dos letramentos digitais, também pode contribuir para reflexões críticas sobre os usos das tecnologias digitais no ensino. Na próxima subseção, discutimos essa temática.

1.2.2 Por uma concepção crítica sobre o uso das TDICs

Segundo Selwyn (2017), com base em Watson (2016) e Konstantinou (2016), as primeiras tendências críticas sobre as tecnologias carregavam o termo crítico em um sentido de ironia, ceticismo ou pelo viés do sensacionalismo alimentado pelas mídias sociais, em uma procura de “caça-click”, em que “escritores e comentaristas pod[iam] atrair muita atenção ao perguntarem “*O Google está nos tornando burros*”, ao afirmarem que essa é “*a geração mais burra*” (SELWYN, 2017, p.18). Esse tipo de crítica, conforme explica Selwyn (2017, p.17), ao proceder dessa forma “torna-se uma crítica incansável por si só”, ou seja, uma crítica que se esgota em seus próprios limites.

O entendimento de crítico que buscamos trazer para este trabalho não está no sentido de assumir posições extremas sobre as tecnologias no ensino, tomando-as como “salvação” ou “causa de todos os problemas”, pois esses são posicionamentos que pouco contribuem para entender como esses recursos interferem em nossas práticas sociais. Pelo contrário, para entender o sentido de crítico, ao invés de combater as TDICs “por conta das exclusões e inclusões que possibilitam” é preciso “entender os caminhos pelos quais todas as tecnologias, inclusive as TIC, são incorporadas a um mundo de desigualdades estruturais crescentes, bem como os caminhos pelos quais ajudam a transformá-lo” (BUZATO, 2006, p.3).

Ao levar em consideração tal interpretação, ao considerar criticamente as TDICs é necessário refletir sobre as mudanças que elas trazem em duas dimensões, denominadas por Knobel e Lankshear (2007) de “*new technical stuff*” e “*new ethos stuff*”.

Esses dois termos são utilizados pelos/as autores/as para explicar os “novos letramentos” que são mobilizados pelo uso das tecnologias. O “*new technical stuff*”, estaria relacionado à dimensão técnica das tecnologias, por exemplo, a “novidade” da linguagem digital que passou a possibilitar a integração de diferentes semioses (imagem, áudio, cores, etc.) junto ao texto, fazendo com que “até o conceito de texto, conforme é entendido nos termos convencionais impressos, se torne um conceito vago quando considera-se a enorme variedade de mídias expressivas hoje disponíveis para o dia a dia das pessoas” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p.8)³⁰.

Já no nível do “*new ethos stuff*” estaria a dimensão social do uso das TDICs. Essa dimensão, podemos considerar, possui um sentido crítico sobre as tecnologias, pois integra a compreensão de que elas “possibilitam as pessoas a construir e participarem de práticas de letramentos que envolvem diferentes tipos de valores, sensibilidades, normas e procedimentos, e assim por diante, diferentes dos que caracterizam os letramentos convencionais” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p.7)³¹.

Apesar de Knobel e Lankshear (2007) não utilizarem o termo crítico, podemos considerar que suas discussões passam por uma reflexão crítica sobre o uso das TDICs. Considero isso porque os estudos dos novos letramentos, dentre outros estudos em vertentes mais sociais, conforme expõe Selwyn (2017, p.27), são áreas que levantam discussões que poderiam ser consideradas “parte de uma onda contemporânea de estudos críticos”. Para o autor isso ocorre devido a esses estudos incluírem em suas discussões temas como: tecnologias digitais e reconfiguração do espaço, tempo e realidade, tecnologias digitais e desigualdades educacionais, tecnologias digitais e contextos educacionais, dentre outros (SELWYN, 2017).

Algumas dessas vertentes são trazidas por Knobel e Lankshear (2007) ao refletirem que os letramentos não são considerados novos, caso não possuam a dimensão do que eles chamam de “*new ethos stuff*”. Para os/as autores/as, se o que prevalece é o nível do “*new technical stuff*”, o que temos não são novas formas de práticas/interações sociais e educacionais, mas somente transposição de velhas práticas para dentro das “novas” tecnologias.

³⁰ Do original: *Even the concept of “text” as understood in conventional print terms becomes a hazy concept when considering the enormous array of expressive media now available to everyday folk* (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p.8).

³¹ Do original: *it enables people to build and participate in literacy practices that involve different kinds of values, sensibilities, norms and procedures and so on from those that characterize conventional literacies* (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p.7).

Ademais, os/as autores/as refletem que as tecnologias digitais, quando inseridas socialmente, requerem um novo “*mindset*”, denominados por eles de “*cyberspatialpostindustrial mindset*”; no sentido de que as tecnologias digitais implicam em “novas formas de fazer coisas e de ser” diferentes das interações experienciadas pelos letramentos tradicionais (KNOBEL; LANKSHEAR, 2017, p.10). Desse modo, as discussões trazidas pelos/as autores/as contribuem para uma reflexão crítica sobre as TDICs, pois eles/as não restringem o “novo” apenas ao nível tecnológico, mas também refletem o que muda nas interações sociais caso as comparemos com aquelas praticadas nos meios analógicos tradicionais.

Assim como discutem Aranda e Freire (2020, p.1547), “[é] importante não negligenciar que aprimoramentos e avanços na configuração dos dispositivos tecnológicos são constantes”. Considerando isso, as interpretações feitas aqui sobre os textos que discutem as tecnologias e os letramentos ligados a elas são dêiticas (BARTON; LEE, 2015), pois muito do que foi adjetivado como “novo” pelos/as teórico/as citados ao longo deste texto, na nossa sociedade e no momento de escrita desta dissertação já não é tão novo, mas comum às vivenciais sociais.

Sobre os letramentos digitais em uma perspectiva crítica, podemos também levar em consideração a seguinte discussão trazida por Saito e Souza:

[...] são letramentos que se dão em vários meios digitais e que preocupam-se com a tomada de posição crítica do usuário frente aos textos que pesquisa, lê, produz, comenta em ambientes digitais; sua consciência das ferramentas e várias semioses para construção de sentido, sempre situado e intencional; sua compreensão e adequação às práticas discursivas do meio digital, que se manifestam através de vários gêneros emergentes (e-mail, blog, *comments*, scrap, etc.) [...] (SAITO; SOUZA, 2011, p.136)

Trazer essa perspectiva sobre os letramentos digitais ressalta o caráter social e contextual entre tais letramentos e o uso das TDICs. Isso implica, segundo Buzato (2006), considerar que os letramentos digitais são sempre dinâmicos e híbridos, devido ao conjunto de tecnologias e modalidades que os envolvem, o que acarreta compreender que ser letrado digitalmente varia de acordo com momentos e contextos específicos, uma vez que as práticas sociais envolvendo os letramentos estão sempre em constantes mudanças.

Selwyn (2017) chama a atenção para cinco dimensões que precisam ser consideradas quando refletimos a onda crítica da relação entre TDICs e ensino:

- (1) Problematizar as tecnologias – está no sentido de analisar e avaliar rigorosamente, detalhadamente e objetivamente tanto os aspectos positivos quanto os aspectos negativos das tecnologias;
- (2) Abordar questões políticas e de poder – as tecnologias não são neutras e também envolvem questões políticas: a relação entre tecnologias, educação e interesses de grupos hegemônicos, por exemplo;
- (3) Chamar a atenção para os silêncios e o que é silenciado – no sentido de considerar, por exemplo, as desigualdades que as tecnologias podem realçar na educação;
- (4) Objetivar a melhoria – nesse sentido falamos de uma crítica que não deseja acabar em si mesma, mas uma crítica que impulsiona “o desejo de fazer a diferença” (SELWYN, 2017, p.20);
- (5) Pensar de outra forma - a crítica não é a palavra final sobre as tecnologias, “pelo contrário, o trabalho ou a posição crítica evidencia-se como o começo da conversa e o início de esforços renovados por melhores práticas” (SELWYN, 2017, p.22).

Em suma, uma concepção crítica, assim como defende Selwyn (2017), precisa englobar o “criticar” com propósito, objetividade e rigor, no sentido de abordar as tecnologias “com desconfiança e ceticismo, mas sempre com um olhar construtivo em vez de uma posição mais restrita e desagregadora” (SELWYN, 2017, p.18).

Isso implica pensar as novas éticas e novas estéticas que as TDICs podem proporcionar ao ensino:

Uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos, de autoria, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*, *mashupers*). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou *design*, baseie-se nos **letramentos críticos**.

Novas estéticas (novas, para mim, é claro) também emergem, com critérios próprios. Minha “coleção” pode não ser (e certamente não será) “a coleção” do outro que está ao lado – ou na “carteira” à minha frente. Assim, meus critérios de “gosto”, de apreciação, de valor estético diferirão dos dele fatalmente. (ROJO, 2012, p.16, grifos da autora).

Na questão, ética a autora chama a atenção a uma questão muito presente no contexto digital, a questão da liberdade de produção: criação de memes, de vídeos, entre outros conteúdos que produzimos a partir de outros já disponíveis na internet. Entretanto, nessa

discussão sobre a liberdade de produção entram as considerações éticas, por exemplo: a veracidade do conteúdo que produzimos e compartilhamos, e a autoria dos conteúdos de que nos apropriamos na *web* (se é de autoria livre ou não).

Na dimensão estética está o que discutimos em momentos anteriores sobre os hibridismos que rompem com pares antitéticos (cânone/popular, dentre outros). Cada sujeito, “por uma questão estética, de apreciação, conforme seus gostos” (CAZDEN et al, 2021, p.110), constrói sua própria “coleção”, que não será a mesma que a minha ou a sua.

E o que tudo isso mostra para nós professores/as? Que precisamos considerar as culturas dos/as alunos/as, como interagem com esse universo digital, fazendo com que o discurso da escola vá ao encontro das suas realidades dentro e fora da escola. Como argumenta Rojo (2012, p.27): “Em vez de proibir o celular em sala de aula [e vê-lo como “vilão], posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”.

Ao considerar a gama de possibilidades que os multiletramentos e letramentos digitais trazem para o ensino de línguas adicionais, na próxima seção será discutido em que sentido os multiletramentos se relacionam com os letramentos digitais. Também discutiremos como as reflexões sobre multiletramentos, multimodalidade, letramentos digitais têm chegado nas salas de aulas e formação inicial de professores/as, especificamente de línguas adicionais.

1.3 A relação entre formação de professores/as, ensino de línguas, multiletramentos e letramentos digitais

Neste trabalho de pesquisa, buscamos articular e conduzir nossa navegação teórica através das contribuições dos multiletramentos e letramentos digitais para o ensino de línguas adicionais, especificamente chamando a atenção para a relação entre TDICs e multimodalidade na formação de professores/as. Considerando isso, na subseção 1.3.1 chamaremos a atenção para o ponto de encontro que, a nosso ver, existe entre esses letramentos. Também refletiremos sobre como as TDICs têm chegado nas salas de aulas e formação inicial de professores/as de línguas adicionais.

Na subseção 1.3.2, levamos em consideração as discussões sobre a (desafiante) relação entre TDICs e ensino evidenciada durante o Ensino Remoto Emergencial, desenvolvido durante pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, em que entre as medidas preventivas

para conter a disseminação do vírus estava a suspensão das aulas presenciais. Essas foram transpostas para os meios digitais enquanto durou a pandemia.

1.3.1 Multiletramentos e letramentos digitais: algumas reflexões para o ensino/aprendizagem de línguas adicionais e a formação de professores/as

Conforme discutimos até este momento desta dissertação, os avanços e aperfeiçoamentos das TDICs implicaram em reavaliarmos a forma como interagimos com os textos que circulam em sociedade, que agora, mais do que antes, são intrinsicamente multimodais. No centro dessas mudanças, a linguagem possui papel fundamental, uma vez que, conforme explicam Barton e Lee (2015, p.13), ela “é essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que fazemos. Ao mesmo tempo, ela é afetada e transformada por essas mudanças”.

Considerando tais mudanças em que a linguagem é afetada pelas mídias e tecnologias digitais que a propaga, no que tange aos letramentos podemos considerar que “temos não só a alteração dos textos e, decorrentemente, dos letramentos, mas também a diluição da separação e das diferenças entre as diversas linguagens e letramentos” (ROJO; MOURA, 2019, p.19). Levando em consideração tal assertiva, neste trabalho foram trazidos como embasamento teórico os multiletramentos e letramentos digitais, pois são tipos de letramentos que de certo modo se inter-relacionam, são conceitualmente diferentes, mas não opostos.

Assim Rojo (2020) se posiciona em relação aos multiletramentos e letramentos digitais:

Os *multiletramentos* são os letramentos viabilizados pelo digital que, em geral, apresenta textos multimodais — viabilizados por diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral) — e, portanto, exigem saber interpretar várias linguagens atualizadas em conjunto. Não basta mais o letramento do impresso: são necessários multiletramentos. Já letramento digital — conceito mais antigo e mais abrangente — tem vários significados ligados aos letramentos na tecnologia digital. Mas qual letramento? Visual? Musical? Digital? Da letra? Todos. (ROJO, 2020, p.40, grifo no original)

Por em algum grau estarem envolvidos com as TDICs, consideramos que os letramentos digitais em conjunto com os multiletramentos podem potencializar as possibilidades de práticas

sociais, produção e compreensão dos textos que envolvem o contexto digital, contribuindo para o ensino de línguas que se quer engajado com as práticas de linguagens contemporâneas.

O ensino de línguas estrangeiras, conforme explica Paiva (2019), de algum modo sempre esteve relacionado às tecnologias de cada época. A primeira influência, segundo a autora, foi a prensa criada por Gutenberg que levou à invenção do livro didático; depois, as tecnologias de voz (gravadores, fita cassete); e, posteriormente, com a criação do computador e da internet, o ensino de línguas passa a explorar outros recursos mais atualizados. Esse momento, por ter sido caracterizado pela invenção e uso dos computadores, corresponde ao que conhecemos como ensino de línguas mediado por computador (no inglês: *CALL – Computer-Assisted Language Learning*).

O autor Warschauer (1996 apud PAIVA, 2019) descreve o ensino de línguas mediado por computador em três fases, a saber: “behaviorista” (anos 60 e 70), caracterizada por “exercícios repetitivos (*drills*) por meio de programas desenvolvidos para computadores *mainframe*” (PAIVA, 2019, p.5); “comunicativa” (anos 70 e 80), que corresponde ao abandono de frases pré-fabricadas na língua e um foco maior na língua em uso, utilizando, por exemplo, programas para processamento de textos e correções de vocabulário e gramática. Já a terceira fase ficou conhecida como “integrativa” (a partir dos anos 90), foi influenciada pelo surgimento da *World Wide Web (WWW)* e “as tecnologias de publicação e compartilhamento de informação de todos os tipos e o envio de mensagens” (PAIVA, 2019, p.6), seja síncrona ou assíncrona (chats, e-mails, entre outros).

A terceira fase do ensino de línguas mediado por computador foi chamada de integrativa porque foi quando as quatro habilidades da língua (ouvir, falar, ler e escrever) puderam “ser integradas numa única atividade” em que o aluno, por exemplo, tinha a possibilidade de “ouvir um diálogo, gravar sua pronúncia, ler o feedback fornecido pelo sistema e escrever um comentário” (LEFFA, 2006, p.4). Além disso, Leffa (2006) ainda relata que na fase da *CALL* integrativa os alunos podiam participar de interações mais autênticas na língua, através do contato com outros aprendizes de qualquer lugar do mundo.

As três fases do *CALL*, conforme cronologicamente descritas, não se aplicam ao Brasil, uma vez que aqui os computadores chegaram à rede de ensino por volta do final da década de 90 e, nesse contexto, o ensino variava entre as três fases (PAIVA, 2019). Ainda hoje, características dos três momentos do *CALL* podem ser encontradas no ensino de línguas, dado

que “muitos recursos para a aprendizagem publicados na web podem, até hoje, ser classificados como behavioristas” (PAIVA, 2019, p.6).

Apesar das tecnologias terem chegado ao Brasil posteriormente à sua integração em outros países, hoje não podemos negar que “socialmente, as tecnologias estão instaladas” (RIBEIRO, 2021, p.13), mesmo em cenários que demandam a inclusão digital. Diante dessa conjuntura, precisamos “refletir até que ponto o ensino de Língua Inglesa nas escolas está em consonância com os desafios de uma sociedade em constante transformação e profundamente marcada pela tecnologia” (ARAÚJO; VILAÇA, 2018, p.6).

Ao discutirem sobre os multiletramentos, Cope e Kalantzis (2009b) destacaram algumas das principais mudanças influenciadas pelo advento e ampla disseminação das TDICs. Algumas dessas mudanças referem-se ao “equilíbrio da agência” (*balance of agency*), assim mencionada pelos/as autores/as:

Uma das principais diferenças entre as velhas e novas mídias está no que chamamos de equilíbrio da agência. Enquanto a TV aberta nos fazia assistir a um punhado de canais, as TVs digitais nos possibilitam a escolha de um canal entre muitos ou as TVs interativas em que selecionamos nossos próprios ângulos em uma transmissão esportiva, ou fazemos nossos próprios vídeos e postamos no Youtube ou na internet. Enquanto romances e novelas da TV nos engajavam indiretamente com os personagens das narrativas que nos eram apresentadas, vídeo games nos fazem personagens centrais da história em um nível que podemos até influenciar seus resultados. (COPE; KALANTZIS, 2009b, p.90)³²

Neste contexto em que as interações nos pedem que sejamos mais criadores e usuários das mídias do que simples consumidores passivos, é importante que as escolas estimulem os/as alunos/as a perceberem que eles/as também são produtores/as de conhecimento (Cope; Kalantzis, 2009b). Para o ensino de línguas adicionais, especificamente, isso demanda o reconhecimento e integração das potencialidades das TDICs, considerando os diferentes sites e redes sociais que possibilitam aos alunos/as o contato com diferentes culturas e linguagens (*WhatsApp, Instagram, blogs, vlogs, chats*, dentre tantos outros).

Segundo discutem Araújo e Vilaça (2018), considerar os letramentos digitais para o ensino da leitura em língua inglesa, por exemplo, leva-nos a refletir sobre as “inúmeras

³² Do original: *One of the key differences between the old media and the new is in what we call the balance of agency. Whereas broadcast TV had us all watching a handful of channels, digital TV has us choosing one channel from amongst thousands, or interactive TV in which we select our own angles on a sports broadcast, or making our own video and posting it to YouTube or the Internet. Whereas novels and TV soaps had us engaging vicariously with characters in the narratives they presented to us, video games make us central characters in the story to the extent that we can even influence its outcomes.* (COPE; KALANTZIS, 2009b, p.90)

linguagens e semioses que podem conter um texto que circula nos meios digitais” (ARAÚJO; VILAÇA, 2018, p.17). Portanto, concordando com os/as autores/as, considero que o ensino de língua inglesa pautado somente na linguagem escrita como principal forma de comunicação seria incoerente com as práticas de linguagens impulsionadas pelas mídias digitais.

As reflexões sobre a relação entre ensino de línguas, especificamente a língua inglesa, e os multiletramentos e letramentos digitais também precisam passar pela formação de professores/as, fazendo-nos refletir também sobre qual é o papel docente na sala de aula diante do cenário digital. Segundo Levy (1999, p.158), nesse contexto “o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos, em vez de um fornecedor direto de conhecimentos”. Em consonância com as ideias do autor, Menezes de Souza (2011) também destaca sobre o papel do/a professor/a não ser mais o/a de transmissor/a do conhecimento, mas sim aquele/a que vai “ensinar para outras pessoas como buscar conhecimentos diferentes, como avaliar a relevância desses conhecimentos diferentes para seus interesses, suas necessidades” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.189).

Em um nível macro, considerando as tecnologias e o ensino de inglês, para a educação como um todo a publicação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018)³³ pode ser considerada uma mudança nos paradigmas dos documentos de ensino, devido à abordagem que nela é trazida. Esse documento define as “**aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7, grifo do autor). Detalhes sobre o seu processo de elaboração e as discussões sobre suas implicações para o ensino fogem ao escopo deste trabalho. Entretanto, chama a atenção para as discussões aqui trazidas a forma como o inglês é orientado na BNCC, com destaque para os trechos apresentados a seguir:

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também **nas práticas sociais do mundo digital** – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e **entrelaçam diferentes semioses e linguagens** (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. (BRASIL, 2018, p.242, grifo meu)

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

5. **Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação**, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de

³³ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável. (BRASIL, 2018, p.246, grifos meus)

São destacados nos trechos acima partes do texto introdutório do componente Língua Inglesa e os objetivos 2 e 5 do mesmo componente. Conforme pode ser observado nos excertos, o documento traz uma ênfase para as práticas de linguagens discutidas neste trabalho de pesquisa, ou seja, as práticas de linguagens em interação com as tecnologias digitais diversas. Apesar do documento não ser muito explícito quanto à definição dos multiletramentos em que se embasa, concordo com Ribeiro (2021, p.15), quando ela afirma que a BNCC pode ser considerada um documento que “inclui novas formas de interação entre os elementos mais importantes a serem trabalhados pela escola no século XXI”.

Com a inserção da BNCC nos currículos de ensino mudanças também ocorreram na formação de professores/as que, segundo o documento, precisaria estar alinhada a ele. Essas mudanças são trazidas pelos currículos da formação docente inicial e continuada, respectivamente a Base Nacional comum de formação docente inicial (BRASIL, 2019)³⁴ e a Base Nacional Comum de formação docente continuada (BRASIL, 2020)³⁵. Conforme mencionado anteriormente, discutir os pormenores de tais documentos fogem ao escopo deste estudo, porém é necessário destacar que os documentos de ensino, mesmo com suas limitações, estão buscando integrar, pelo menos nas suas redações, as discussões pertinentes a um ensino que considere as TDICs.

Ter documentos de ensino que apoiem as práticas de linguagem diversas do mundo digital é um fator positivo para a educação como um todo e o ensino de inglês e a formação inicial de professores/as em específico, pois “para que as TDICs sejam consideradas um recurso promissor e eficiente nas práticas educativas, é necessário que se considere a formação de professores e como as tecnologias se apresentam nos cursos de licenciaturas” (FREITAS, 2019, p.63). Entretanto, assim como Andrade e Bastos (2019), considero que documentos de ensino sozinhos não possuem a força necessária para gerarem as mudanças que o ensino precisa, posto que em sua maioria são documentos pensados de forma global, visando “moldar condutas e guiar comportamentos no que se refere à educação linguística de nosso país” (ANDRADE; BASTOS, 2019, p.86).

³⁴<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

³⁵http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192.

Os documentos de ensino precisam ser objetos de uma formação de professores/as crítico-reflexiva antes de serem vistos como algo a ser integrado na educação. Além disso, o trabalho com as tecnologias ainda demanda muitos esforços de melhoria na infraestrutura da educação, de investimentos, de formações e questões políticas que estão além do fazer docente. Apesar disso, não podemos negar que existem ações que estão ao alcance do/a professor, conforme é sugerido por Ribeiro (2016) ao descrever seis elementos necessários para a integração das tecnologias digitais na sala de aula, descritos a seguir:

(1) Vontade de aprender – Conforme descreve Ribeiro (2016, p.100) “O ‘interesse’ nos moverá na direção de qualquer dispositivo”. Com isso, ela nos mostra que nenhum avanço na relação entre as práticas da sala de aula e as tecnologias ocorrerá se o/a professor/a não tiver o interesse de aprender sobre essas questões.

(2) O segundo elemento para buscar mais relações entre tecnologias e ensino, segundo a proposta de Ribeiro (2016) é “usar” – Segundo discute a autora, só é possível conhecer algum recurso e suas possibilidades de integração no ensino, se exploramos ele, se usamos.

(3) Relacionar – Este elemento refere-se a analisar, relacionar o recurso, a tecnologia, com os objetivos da aula.

(4) Experimentar – Para sabermos os resultados que uso de algum recurso pode trazer ao ensino, é preciso experimentar. Conforme diz Ribeiro (2016, p.103), as vezes as tecnologias não trazem algo de novo em si em relação ao que fazíamos antes dela, mas ela tem o potencial para “renovar”, “revestir”, “revitalizar”, de forma que integram “elementos que trarão vivacidade ao que estava um tanto esquecido”.

(5) Avaliar – “A simples sobreposição sem ganhos ou a substituição insossa de uma coisa por outra, sem intervenção justificável nos efeitos de aprendizagem, não resolvem a questão.” (RIBEIRO, 2016, p.104). O elemento avaliação, consiste em nos perguntarmos “isto me serviu bem? Como?”, no sentido de que ganhos na aprendizagem tem-se ao utilizar o que utilizei em minhas aulas.

(6) Gestão de tempo de trabalho – usar as tecnologias nos faz repensar o nosso tempo de trabalho. Ribeiro (2016) comenta a respeito da exposição do professor, no sentido de aumento de trabalho caso não gerenciarmos nosso tempo, pois as tecnologias as vezes nos dão a sensação de conexão “24h por dia”.

Considerando que estamos chegando a quase três décadas desde o início das discussões e estudos sobre os multiletramentos e letramentos digitais (e demais letramentos relacionados às TDICs) e apesar das diferentes iniciativas que nos ajudam a refletir ações para o uso das tecnologias em sala de aula (como a proposta de Ribeiro descrita anteriormente), quando o assunto é formação de professores/as e tecnologias, podemos perceber que “há ainda lacunas a serem preenchidas em relação a inserção destas como prática de ensino e aprendizagem” (AVELAR; FREITAS, 2020, p.65).

Conforme nos destaca Freitas (2010, p.340), “escolas equipadas com computadores e acesso à internet e professores egressos de curso básicos de informática educativa não têm sido suficientes para que se integrem os recursos digitais e as práticas pedagógicas”. Levy (1999, p.172), na década de 90 já enfatizava que “não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo”, mas questionar formas institucionalizadas e tradicionais de ensino diante de um cenário que está sinalizando que são necessárias mudanças nas relações de ensino.

Os autores Francisco; Ferreira e Goulart (2019) também discutem o desafio da relação entre tecnologias e educação ao afirmarem que “grande parte dos professores não conseguem vincular o que ensinam com os conhecimentos e experiências obtidos pelos alunos por meios dos instrumentos e signos próprios da contemporaneidade” (FRANCISCO; FERREIRA; GOULART, 2019, p.121). Essa dificuldade, conforme continuam os/as autores/as, pode estar sinalizando a necessidade de formação (inicial e continuada), uma formação que considere discussões e conhecimentos dos “gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar”(FREITAS, 2010, p.340).

Poderia estender as discussões sobre a relação, ou muitas das vezes a não relação, entre tecnologias e ensino e/ou tecnologias e formação de professores/as, porém, um fator faz com que seja necessário mudar o curso dessas discussões: O Ensino Remoto Emergencial (ERE), vivenciado durante o período de pandemia da Covid-19 que se espalhou pelo país no ano de 2020 e 2021.

O ERE durante a pandemia foi a confirmação do que era discutido em relação aos desafios da relação entre educação e tecnologias. Durante o ERE o uso das TDICs não foi opção, mas o meio encontrado para dar continuidade a um ensino em um contexto de pandemia, onde fisicamente não podíamos ocupar os mesmos espaços, a fim de evitar aglomerações que favorecessem a disseminação do vírus. Nesse contexto, professores “com experiências

diferentes e desiguais com tecnologias digitais, foram obrigados a converter suas aulas presenciais em tarefas remotas, ministrando-as por meio de vídeos gravados, *lives* e outros recursos, em muitos casos fazendo isso pela primeira vez” (RIBEIRO, 2020, p.3).

No momento em que escrevo estas linhas as atividades de ensino já se encontram novamente em contexto presencial, por isso não estamos mais no cenário do Ensino Remoto Emergencial (ERE). No entanto, seu impacto na educação evidenciou a necessidade de letramentos (multiletramentos, letramentos digitais), tanto dos/as alunos/as quanto dos/as professores/as, conforme discutiremos na próxima subseção.

1.3.2 A pandemia da Covid-19 e a (desafiante) relação entre TDICs e ensino

No ano de 2020 o Brasil e o mundo sofreram o impacto de uma pandemia causada por um vírus. Esse, popularmente ficou conhecido como Coronavírus ou Covid-19 (SARS-COV-2).

Segundo apresenta Almeida (2021), o conhecimento a respeito da existência desse vírus se deu em especial na cidade de Wuhan, na província de Hubei, localizada na China, onde o vírus já atingia proporções continentais e se espalhava pelos demais países. No Brasil, segundo Almeida (2021), entre o final de janeiro e início de fevereiro de 2020 a mídia apresentou os primeiros casos da Covid-19 no país, casos esses que até então não ganharam grande atenção da mídia e nem da população em geral (ALMEIDA, 2021).

Devido à rapidez com que o vírus estava se espalhando e dado que ainda não havia vacina para uma ampla imunização da população, em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou situação de pandemia ocasionada pelo Coronavírus (SARS-COV-2)³⁶. A principal medida preventiva era o distanciamento físico entre as pessoas, uma vez que aglomerações propiciavam a propagação do vírus. Desde então, decretado estado de calamidade pública no país³⁷, diferentes decretos e portarias foram sendo publicados pelos governos estaduais e municipais orientando o fechamento de comércios, escolas, universidades

³⁶ <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 30 de novembro de 2021.

³⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 07 de março de 2022.

e o funcionamento somente dos serviços considerados essenciais (como farmácias, mercados, entre outros)³⁸.

Na educação, através da portaria nº343, de 17 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação (MEC)³⁹, foi disposto que as aulas presenciais poderiam ser substituídas “por aulas em meios digitais enquanto dura[sse] a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020). A partir daí gestores, professores e demais agentes educacionais se viram com o desafio de adaptarem a educação para o que se convencionou chamar de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Esse ensino que ficou conhecido como ERE muitas vezes era confundido com o que conhecemos por Ensino a Distância (EaD) e ensino online. Por isso, a fim de evitar equívocos conceituais, é importante que façamos a distinção entre esses termos, pois cada um possui sua visão específica sobre o ensino.

Segundo Coscarelli (2020), a modalidade remota possuía caráter emergencial e tinha como principal característica a substituição do ensino presencial pela mediação tecnológica digital. A modalidade de ensino foi considerada remota porque geograficamente os professores e alunos estavam “impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus”, e emergencial “porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado” (BEHAR, 2020, s/p). Na verdade, o planejamento pedagógico precisou ser repensado para um contexto cuja mediação possível seria feita através das tecnologias digitais.

Além de Coscarelli (2020), Moreira e Schlemmer (2020), além de reforçarem sobre o caráter emergencial e temporário do ERE, também trazem algumas outras características sobre esse ensino e que são importantes para distingui-lo das demais modalidades. Segundo os/as autores/as, apesar de haver o distanciamento geográfico, no ensino remoto privilegia-se os “princípios do ensino presencial” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p.9), por exemplo, a mesma carga horária, os encontros síncronos, o/a professor/a como principal protagonista na organização das atividades, dentre outras características.

³⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10282.htm. Acesso em: 30 de novembro de 2021.

³⁹ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 30 de novembro de 2021.

A diferença entre ensino presencial e remoto, conforme continuam Moreira e Schlemmer, é que no ensino remoto “a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p.9). Entretanto, é seguida a mesma lógica do ensino presencial, por ser uma modalidade que busca recriar o sistema de ensino em um ambiente temporário durante tempos de crises (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

A modalidade de ERE distanciava-se do que é o EaD, primeiro porque esse possui legislação específica e demanda “um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria” (BEHAR, 2020, s/p). Além disso, o EaD também possui um modo organizacional próprio que irá diferenciá-lo das demais modalidades de ensino:

A modalidade abrange um conjunto de saberes e práticas que incluem o trabalho de uma **equipe multidisciplinar** que planeja e executa ações pedagógicas de um curso a distância. A realização de um curso de EaD **demand** meses de planejamento e preparação de desenho didático e conteúdos, adequação de interfaces e materiais digitais, treinamento de tutores etc. Todo o trabalho é desenvolvido por uma equipe multidisciplinar [**professores(as), pedagogos(as), designers, programadores(as)**] que deve desenvolver processos de aprendizagem que contemplem os aspectos cognitivos e afetivos do ser humano a fim de que as necessidades do(a) aluno(a) sejam atendidas. (JUNQUEIRA, 2020, p.33, grifos meus).

Sendo assim, o EaD envolve a mobilização de uma equipe e essa é composta, por exemplo, não somente pelo/a professor/a, mas também por especialistas da área de programação e tutores. O ERE não poderia ser considerado nessa perspectiva, pois durante ele os/as professores/as precisaram aprender a utilizar as tecnologias pedagogicamente e “em geral sem nenhum amparo financeiro da instituição para a qual trabalha, e a exigência de maior tempo de preparação mesmo se mantendo o mesmo tempo e número de aulas” (ROJO, 2020, p.41).

A educação on-line, também confundida com o ERE, diferente da EaD que pode acontecer desde a mediação por tecnologias analógicas à utilização das tecnologias digitais, se caracteriza por processos de ensino e de aprendizagem que acontecem totalmente em rede, “por meio da comunicação multidirecional possibilitada pelo sinal digital e viabilizada por diferentes TD” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2021, p.17).

O foco da educação on-line, segundo Moreira e Schlemmer (2021), não recai nem no conteúdo e nem no sujeito, mas na relação interacionista/dialógica que há entre alunos/as, professores/as e tutores/as com a mediação das TDICs, seja em atividades síncronas ou

assíncronas. Sendo assim, segundo esses/as autores/as, muito do que foi visto em ERE distanciava-se também da educação online, uma vez que na urgência do primeiro momento desse ensino “muitas pessoas ignora[ram] preceitos básicos, como a necessidade de diálogo, de construção coletiva, de ouvir como o outro está, antes de tomar decisões” (PONTE, 2020, s/p). Em suma, de início faltou uma reflexão crítica para a inserção pedagógica das TDICs no ensino.

Para além das nomenclaturas, no ERE desafios de outra ordem foram surgindo, ou melhor, foram sendo descortinados, pois, conforme discute Santos (2020, p.21), “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam”. Sendo assim, pensando essa desigualdade que um contexto pandêmico evidenciou, a quarentena “se torna mais difícil para uns grupos sociais do que para outros” (SANTOS, 2020, p.15).

Na educação esse cenário de desigualdades pode ser testemunhado através dos/as alunos/as que possuíam e aqueles/as que não possuíam as tecnologias necessárias para o acesso ao ensino remoto.

Em relato de experiência sobre o primeiro Estágio Supervisionado de Inglês realizado de forma remota, Moraes e Mastrella-de-Andrade (2020) narram o cenário desafiador que as/os estudantes-estagiárias/os encontraram durante o processo de interação com a escola. Algumas/uns estagiárias/os, por exemplo, relataram haver dias de aula em que nenhum/a aluno/a da escola comparecia nos encontros síncronos que ocorriam através do *Google Meet*, conforme é exemplificado no relato de uma das estagiárias, denominada com o pseudônimo de Lídia:

Lídia: No ensino presencial tínhamos a sala cheia, com uns 30 alunos te olhando e ouvindo. Mas no ensino remoto, mal posso dizer que tive contato com os alunos. Não houve uma única regência com alunos online e meu único contato com eles foi através das correções das atividades. (MORAIS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p.123)

Esse contexto, relatado pela estudante no trecho acima, está em consonância com as discussões de Ribeiro (2020, p.3), quando ela aborda que as tecnologias que para muitos foram vistas como “salvação”, dependendo do contexto, acabaram sendo as “vilãs”, ao realçarem as desigualdades existentes “entre estudantes conectados e desconectados, escolas menos e mais

equipadas, professores/as menos e mais preparados/as, evidenciando assim o fosso entre camadas sociais e escolas menos e mais equipadas e qualificadas” (RIBEIRO, 2020, p.3).

Diante de tais desafios, o ERE foi um contexto para a reivindicação de “uma política consistente para a informatização e inserção digital no Brasil” (VERGANO-JUNGER, 2022, p.8), ou seja, de projetos e planos que buscassem a promoção da inclusão digital.

Além da questão da inclusão digital, no ERE cada vez mais foi sendo evidenciado que “lacunas precisam ser sanadas” no que tange ao uso das TDICs, tanto na educação básica quanto na formação inicial e continuada de professores/a. Esse debate é trazido neste trabalho de pesquisa através das discussões sobre a necessidade de articulação entre os multiletramentos e letramentos digitais no ensino e formação de professores/as de inglês. Letramentos esses que no ERE precisaram ser desenvolvidos entre professores/as e alunos/as “para além das questões instrumentais” (FREIRE, 2021, p.6).

Digo “para além da questão instrumental”, haja vista que o uso de tecnologias não se restringe à simples transferência do que era feito no ambiente presencial para os ambientes digitais. Fator esse que ocorreu durante o primeiro momento do ERE conforme nos mostra, por exemplo, Tonin (2021, p.184) em um relato autoetnográfico sobre sua experiência como professora no primeiro ano do ERE: “quando nós, professores, fomos surpreendidos com a migração para o sistema educação à distância (EaD), o meio de ensinar acabou mudando, mas nossas práticas pedagógicas nem tanto”.

A professora Tonin (2021), na citação feita no parágrafo anterior, faz referência aos limites da transposição direta de um ensino presencial para o ensino remoto sem reflexões sobre o que muda no fazer pedagógico. Entretanto, essa constatação levantada pela professora é superada quando ela reflete sobre as dificuldades que seus/as alunos/as sinalizavam estarem enfrentando diante das aulas no ERE. Isso levou com que a professora Josiane refletisse sobre os novos tempos, que demandavam “a necessidade de revolucionar a metodologia de ensino e não apenas reproduzir, mesmo aquelas estratégias consideradas exitosas no ensino presencial” (TONIN, 2021, p.201).

Se antes as discussões sobre tecnologias e ensino ficavam mais no campo da teoria (RIBEIRO, 2020), com a pandemia da Covid-19 vimos que “não deu tempo de planejar. Não deu tempo de chorar” (RIBEIRO, 2020, p.115), o contexto não deixou outra opção a não ser procurarmos por ações práticas.

Diante disso, considerando as diversas potencialidades das TDICs e o que ocorreu durante o ERE, a pandemia nos deixa como reflexão a necessidade de inserção dos multiletramentos e letramentos digitais no contexto educacional. Esses letramentos, antes de chegarem às escolas, precisam fazer parte da formação de professores/as, uma vez que, conforme discute Silva e Coelho (2019, p.9), “os multiletramentos do aluno serão enriquecidos em maior grau, caso as habilidades do professor sejam mais desenvolvidas”, uma vez que são os/as professores/as os/as mediadores/as do ensino na sala de aula.

Passado o primeiro ano em ERE e com o surgimento da vacina para imunização da população, aproximadamente em outubro de 2021 ocorreu nas escolas o retorno gradual e lento das aulas presenciais, que em uma primeira etapa ocorreu de forma híbrida, “com autorização de um pequeno percentual de estudante presente na instituição, rígidas medidas de higiene, controle de temperatura, distanciamento entre as pessoas e afastamento de estudantes e profissionais com sintomas indicativos de acometimento da COVID-19” (BIANCONCINI, 2021, p.57). Em 2022, as aulas já retornavam à totalidade presencial, entretanto, ainda seguindo medidas de higiene para prevenção à Covid-19.

Com o retorno às aulas presenciais nas escolas e considerando o contexto vivenciado durante o ensino remoto, assim como Chizzotti (2020, p.221), considero que ignorar todas as lições trazidas pelo contexto de ERE durante a pandemia da Covid-19 “será perder o curso da história”. A pandemia nos mostrou que infelizmente “a inovação, não a novidade, precisou de um vírus para que, de longe, buscássemos instrumentos tecnológicos e fundamentos psicossociais para estarmos perto e colaborativamente conectados” (NOFFS; SOUZA, 2020, p.67). Sendo assim, que não deixemos esses aprendizados se desfazerem com a promessa da volta a uma “normalidade”, pois “o regresso à «normalidade» não será igualmente fácil para todos” (SANTOS, 2020, p.29). Sendo assim, ao sair desse contexto vivenciado na pandemia ansiamos pela mudança, tanto no ensino quanto em relação às desigualdades sociais que a pandemia evidenciou.

No próximo capítulo, discutiremos os “percursos navegados” em um trabalho que foi realizado junto a uma disciplina de Estágio Supervisionado de inglês. Nele, buscamos refletir sobre as TDICs e a multimodalidade no ensino de inglês, a fim de compreendermos como as/os estagiárias/os relacionavam o ensino de inglês às potencialidades desses recursos e linguagens e como isso poderia se refletir em suas formações enquanto professoras/es em formação inicial.

1.4 Síntese do capítulo 1 in Word Cloud

Word cloud são nuvens de palavras criadas a partir de palavras-chave em um conjunto de textos. A nuvem de palavras a seguir traz as palavras-chave desse capítulo. Além disso, as ferramentas de criação de nuvem de palavras podem ser possíveis recursos para o trabalho colaborativo na sala de aula de línguas, contribuindo também para o processo de agência dos/as alunos/as.

Figura 3 - Word Cloud para o capítulo 1



Fonte: Elaborado pelo autor.

CAPÍTULO 2 - PERCURSOS NAVEGADOS

“pesquisar em Lingüística Aplicada é como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis.”

(Wilson José Leffa)⁴⁰

Neste capítulo, serão descritos os percursos seguidos para o desenvolvimento deste trabalho. Como nos mostra Leffa (2001) na epígrafe acima, para pesquisar em Linguística Aplicada é preciso abandonar o conforto de andar em terras firmes e aprender a navegar em plataformas móveis. Neste trabalho pudemos traçar um pouco desse caminhar em mares instáveis, em contextos incertos (como o da pandemia da Covid-19).

Neste capítulo, apresentaremos as/os companheiras/os que estiveram contribuindo para construção dos caminhos que percorremos. Tentarei o máximo possível ser fiel às vozes daquelas/es que fizeram parte dessa jornada e, por isso, ressalto o caráter subjetivo desta pesquisa. Considerar as subjetividades dos/as participantes de uma pesquisa não significa que o trabalho desenvolvido não possui um percurso e “rigor” metodológico, mas sim que esse percurso não é sustentado pela premissa da “tradição racionalista” (RAJAGOPALAN, 2003, p.80), a qual considera que o conhecimento prático não pode andar concomitante com o teórico ou independente dele.

Neste trabalho, conforme será apresentado no decorrer do capítulo, os caminhos traçados mostraram que a metodologia utilizada de fato era pertinente às relações que fomos construindo, sendo então desenvolvida essa relação praxiológica (prática e teórica).

⁴⁰ (LEFFA, 2001, p.4).

2.1 A abordagem qualitativo-interpretativista

As pesquisas com abordagem qualitativa, segundo André (2005), começaram a ganhar maior destaque ao final do século XIX, período quando os cientistas começam a questionar se os pressupostos positivistas seriam suficientes para servirem de parâmetros para as pesquisas interessadas nos fenômenos humanos e sociais. Segundo a mesma autora, com base em Weber e Dilthey, diferente da ciência física, na ciência social “o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (ANDRÉ, 2005, p.14), e para a compreensão desses significados o contexto que os sujeitos estão inseridos possui papel fundamental.

Em consonância com o que reflete André (2005), Moita Lopes (1994) destaca a característica interpretativista da abordagem qualitativa. Para o autor, nas pesquisas com aspecto qualitativo-interpretativista “os múltiplos significados que constituem as realidades só são possíveis de interpretação. É o fator qualitativo, o particular, que interessa” (MOITA LOPES, 1994, p.332). Sendo assim, tanto para Moita Lopes (1994) quanto para André (2005), a compreensão dos significados que alguém atribui à realidade só é possível se consideramos os sujeitos e os contextos que constituem essa realidade.

A abordagem qualitativo-interpretativista foi adequada para esta pesquisa, pois aqui buscamos compreender o que leva os/as professores/as em formação inicial (estudantes-estagiárias/os) a (re)construírem relações entre TDICs e multimodalidade ao longo de um Estágio Supervisionado em inglês realizado durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), na Universidade de Brasília. A meu ver, não haveria outra forma de compreender tais relações senão qualitativamente considerando e interpretando o contexto dos/as participantes envolvidos no seu processo.

O contexto que situou este trabalho foi um semestre de Estágio Supervisionado em Inglês (ESI) realizado durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), modalidade de ensino adotada durante a situação de pandemia da Covid-19, vivenciada no Brasil durante os anos de 2020 e 2021.

Foi proposto no decorrer do ESI reflexões sobre as TDICs e a multimodalidade no ensino de inglês, a fim de compreender as relações que as/os estudantes-estagiárias/os (re)construíam com esses recursos, tanto nas atividades que eram realizadas antes do período de regências na escola, como durante as regências. Desse modo, para a organização do trabalho

de pesquisa foi desenvolvido um estudo de caso interventivo de cunho etnográfico, procedimento metodológico que será descrito na subseção a seguir.

2.2 O estudo de caso interventivo de cunho etnográfico

Segundo Faltis (1997), estudos de caso são utilizados nas ciências sociais desde os anos 1940, entretanto, em pesquisas nas áreas das linguagens e educação essa é uma metodologia que se faz presente desde os anos 1970, principalmente para a compreensão de como crianças e adolescentes aprendem a língua (oral e escrita) e como o contexto fora da escola contribui para o aprendizado de línguas na sala de aula.

Para Stake (1994, p.135), uma das características dos estudos de caso relacionam-se ao seu interesse por compreender “*bounded systems*”, ou seja, aplicarem-se a contextos ou entidades específicas e com limites definidos aos olhos do pesquisador (um professor, uma sala de aula, uma casa, um hospital, entre outros). O autor divide os estudos de caso nas três seguintes categorias: estudo de caso intrínseco, quando se busca o melhor entendimento de um caso específico; estudo de caso instrumental, quando o objetivo é prover *insights* sobre um determinado problema ou redesenhar generalizações; e estudo de caso coletivo, utilizado quando o pesquisador investiga mais de um caso por vez.

Diferente de Stake (1994), Faltis (1997) compreende os estudos de caso através de duas classificações: estudos de caso interpretativos e estudos de caso interventivos. Essas categorias, consideradas em princípio para o desenvolvimento desta pesquisa, são definidas pelo autor conforme o que é apresentado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Estudos de caso segundo Faltis (1997)

Tipos de estudos de caso segundo Faltis (1997)	
Estudos de caso interpretativos	“Estudos de caso interpretativos em linguagem e educação são descrições analíticas que ilustram, apoiam ou desafiam pressupostos teóricos sobre ensino e aprendizagem.” (FALTIS, 1997, p.146) ⁴¹
Estudos de caso interventivos	“Neste tipo de estudo de caso, algum tipo de intervenção dentro do contexto ocorre, e o pesquisador busca descobrir se, e como a intervenção afetou o fenômeno de interesse.” (FALTIS, 1997, p.148) ⁴²

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nas informações apresentadas no Quadro 1 acima, para Faltis (1997) a diferença entre o estudo de caso interpretativo e o estudo de caso interventivo é que no primeiro, o estudo é desenvolvido com reflexões sobre o caso em si e sem que haja algum tipo de intervenção do pesquisador no contexto estudado. Já no segundo, são realizadas intervenções que o pesquisador realiza para, posteriormente, analisar se e quais efeitos elas tiveram sobre o caso estudado.

Como sugerido no título desta subseção, esta pesquisa está metodologicamente embasada no estudo de caso interventivo de cunho etnográfico, pois ao longo da pesquisa foram utilizados procedimentos com aspectos tanto do estudo de caso interventivo como do estudo de caso etnográfico.

Os estudos de caso interventivos, segundo Faltis (1997), ocorrem em fases. Na primeira, o pesquisador busca estabelecer dados iniciais que possam ser comparados ao final da pesquisa; na segunda, ocorre a intervenção em si, ou seja, é quando ocorrem as atividades do estudo consideradas interventivas. Já a última fase do estudo de caso interventivo consiste em refletir, analisar e interpretar se, e quais mudanças ocorreram do momento inicial para o momento final da pesquisa, com atenção para “não atribuir quaisquer mudanças de significados ou comportamentos à intervenção” (FALTIS, 1997, p.148)⁴³.

Os estudos de caso com aspecto etnográfico geralmente são desenvolvidos quando o objetivo envolve a busca por “entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade” (ANDRE, 2005, p.43). Esse aspecto também é mencionado pela abordagem

⁴¹ Do original: *Interpretive case studies in language and education are analytical descriptions that illustrate, support or challenge existing theoretical assumptions about teaching and learning.* (FALTIS, 1997, p.146)

⁴² Do original: *In this method of case study, some type of intervention within the context occurs, and the researcher seeks to find out if and how the intervention had an effect on the phenomenon of interest.* (FALTIS, 1997, p.148)

⁴³ Do original: *being careful not to attribute any changes in meanings or behaviors to the intervention.* (FAKTIS, 1997, p.148)

qualitativo-interpretativista apresentada no início deste capítulo, entretanto, para que o estudo de caso seja considerado de cunho etnográfico ele precisa ter características que estão presentes nos estudos etnográficos, como “observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRE, 2005, p.24).

O trabalho que foi desenvolvido durante o ESI pode ser considerado um estudo de caso interventivo de cunho etnográfico, pois ao longo das interações na disciplina algumas intervenções aconteceram em diferentes momentos, por exemplo, nos seminários dos encontros síncronos e numa página do Instagram voltada para o Estágio. Nesses momentos, busquei estar presente como observador-participante das atividades e encontros síncronos da disciplina.

Ao longo deste capítulo, esses e outros aspectos serão abordados. Na próxima seção, apresento o objetivo e as perguntas desenvolvidas para este estudo.

2.3 Perguntas e objetivo de navegação

No Quadro 2, a seguir, serão apresentadas as perguntas e objetivo desenvolvidos para conduzir nossa navegação neste trabalho.

Quadro 2 - Perguntas e objetivo de pesquisa

Pergunta Geral da Pesquisa	Objetivo Geral da Pesquisa
O que leva os/as professores/as em formação inicial a (re)construírem relações entre TDICs e multimodalidade durante o Estágio Supervisionado de inglês?	Compreender se os debates e atividades sobre TDICs e multimodalidade realizados durante o Estágio Supervisionado de Inglês têm potencial para mudar as percepções iniciais dos/as professores/as em formação inicial em relação a esta temática.
Perguntas Específicas da Pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1- Quais potencialidades da relação entre TDICs e multimodalidade são percebidas pelos/as professores/as em formação inicial nos diferentes debates e atividades de Estágio sobre essa temática? 2- Como essas potencialidades repercutem na formação inicial dos/as professores/as durante as atividades do período de regências na escola?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como pode ser observado no Quadro 2 anterior, este trabalho foi desenvolvido seguindo uma pergunta geral e seu correspondente objetivo geral, e duas perguntas específicas. Buscamos neste trabalho compreender o que motiva/leva os/as professores/as em formação inicial (denominados/as estudantes-estagiárias/os) a (re)construírem relações entre TDICs e multimodalidade após participarem de um semestre de Estágio Supervisionado com atividades sobre essa temática. Nesse sentido, compreenderemos se os debates com foco nas TDICs e na multimodalidade para o ensino de inglês realizados no ESI têm potencial para mudar as percepções iniciais das/os participantes sobre este assunto.

As perguntas específicas 1 e 2 se complementam, pois na primeira buscamos identificar quais potencialidades das TDICs e da multimodalidade são percebidas pelas/os estudantes-estagiárias/os nas atividades que realizamos no período anterior as regências na escola. Já a pergunta 2 busca avaliar as implicações de tais potencialidades para a formação inicial dos/as professores/as de inglês, a partir das atividades que eles/as propuseram durante o período de regências. A seguir, será descrito o contexto que caracterizou os percursos que navegamos.

2.4 Içar velas

Antes de iniciar uma viagem em alto mar, é necessário içar velas e analisar quais ventos nos levarão aonde queremos chegar. Por isso, apresento nesta subseção o contexto que estive presente durante o trabalho que foi desenvolvido no ESI.

O contexto da pesquisa foi o Estágio Supervisionado em inglês da Licenciatura em Letras na Universidade de Brasília. As/Os companheiras/os neste trabalho foram as/os estudantes-estagiárias/os que faziam parte da disciplina no ano de 2021. Tanto 2020 quanto 2021 foram anos em que estávamos em contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido às medidas para prevenção contra a pandemia do vírus da Covid-19.

Ao considerar esse contexto, antes de apresentar a disciplina de ESI e as/os agentes que contribuíram com a pesquisa, a seguir descrevo como o ERE influenciou as rotas que direcionaram este trabalho.

2.4.1 O ERE – Ensino Remoto Emergencial

Conforme foi descrito no capítulo 1, em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou situação de pandemia ocasionada pelo vírus da Covid-19. Com o intuito de evitar aglomerações que favorecessem a disseminação do vírus, diversos setores da sociedade precisaram adotar o *home office* e a educação desenvolveu o que ficou conhecido como Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Na UnB, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) foi o responsável pelas orientações quanto ao retorno das atividades remotas durante a pandemia. Após diversas reuniões, o CEPE aprovou o calendário para o retorno do semestre letivo e no dia 17 de agosto de 2020 retornamos com as atividades acadêmicas de forma totalmente remota, distribuídas entre ações síncronas e assíncronas.

Retornando o que também foi abordado no Capítulo 1, durante a pandemia foi evidenciada a necessidade de inclusão dos multiletramentos e dos letramentos digitais na formação de professores/as, dado o desafio que foi integrar pedagogicamente os recursos digitais no ensino.

Como esta pesquisa estava diretamente relacionada com o ESI, algumas das dúvidas ao refletir sobre seu desenvolvimento estavam primeiramente relacionadas ao Estágio em si: como ele estava funcionando durante o ERE, como estava sendo organizada a relação entre o Estágio e as escolas; e como eu manteria o contato com os/as estudantes participantes da pesquisa diante daquele contexto, se haveria adesão às propostas que seriam feitas.

Essas dúvidas surgiram, pois o Estágio Supervisionado, por acontecer majoritariamente nas escolas, é uma disciplina pensada para o contexto presencial, para as/os estudantes-estagiárias/os vivenciarem as experiências do dia a dia da escola. Sem esperarmos, essas experiências necessitaram ser adaptadas para um contexto adverso. Sendo assim, concordo com Pereira, Leite e Leite (2021, p.8), quando também discutem alguns desafios para o Estágio Supervisionado diante da novidade do contexto remoto:

Nas licenciaturas, especificamente, um dos grandes desafios foi implementar o estágio supervisionado nesse contexto. As dificuldades iam desde a própria configuração de um campo de estágio para os graduandos das licenciaturas nas escolas públicas, decorrentes da complexidade na implementação do ensino remoto, até a escassez de recursos técnicos e tecnológicos que dificultavam o acesso dos estudantes às aulas. Do ponto de vista didático-pedagógico, a dificuldade advinda da necessidade de adoção de novas metodologias adequadas às demandas e às especificidades do ensino

remoto era agravada pela pouca experiência dos estagiários, compreensível porque ainda estavam em processo de formação.

Desse modo, vejo que os questionamentos que de início eu me fazia iam ao encontro do que era vivenciado em outros contextos dos cursos de licenciatura, como o que é descrito no excerto acima.

Para conhecer especificamente a disciplina de ESI e compreender como ela estava sendo organizada durante o ERE, o contato tanto com Estágio quanto com a professora responsável pela disciplina aconteceu em dois momentos: o primeiro em 2020, quando realizei o Estágio em Docência (disciplina do mestrado), e o segundo em 2021, quando de fato foram propostas as atividades que contribuiriam para esta pesquisa.

No primeiro semestre de 2020, procurei a professora responsável pelo ESI a fim de solicitar sua orientação durante o Estágio em Docência e também dialogamos sobre o desejo que eu tinha em posteriormente realizar um trabalho de pesquisa naquele contexto. Neste primeiro ano, acompanhei durante o Estágio em Docência as atividades que a professora do ESI desenvolvia com as/os estudantes-estagiárias/os. Por ter sido a primeira experiência com o ERE, os desafios naquele momento eram maiores, pois estávamos nos adaptando àquele contexto.

Durante essa primeira experiência com o ESI remoto, as aulas da escola eram organizadas entre encontros síncronos e atividades assíncronas. Entretanto, havia uma baixa adesão dos/as alunos/as da escola nos encontros síncronos, havendo dias em que as/os estagiárias/os preparavam o material para as regências e nenhum/a aluno/a comparecia. Conforme explica Rojo (2020, p.42), cenários como esse são justificáveis, pois “o acesso do alunado é, muitas vezes, problemático; o ambiente doméstico é ou pode ser inadequado”, entre outras questões que nos levam a compreender o porquê desses/as alunos/as não estarem presentes.

Mesmo com os desafios, aquele primeiro semestre participando do ESI em contexto de ERE também possibilitou aprendizagens: mostrou a importância das tecnologias no ensino, uma vez que “a escola [diria também a formação docente], tanto pública como privada, relutou muito, nos últimos trinta anos, em lidar com o digital” (ROJO, 2020, p.42). De repente essas mesmas tecnologias tornaram-se o único canal para buscarmos amenizar a distância física que nos separava. O estágio também destacou a importância da relação entre escola e universidade na formação docente, haja vista que a oportunidade de ter a presença das professoras da escola

em quase todos os encontros síncronos foi marcante para as mediações formativas que ocorriam entre os/as estagiários/as e as escolas.

No ano de 2021, o contato com a professora responsável pelo ESI foi para solicitar permissão e parceria no desenvolvimento de uma pesquisa cujo objetivo era propor às/aos estagiárias/os algumas atividades de reflexão sobre as TDICs e a multimodalidade no ensino de inglês.

Diferente do Estágio de que participei durante o ano de 2020, em que as escolas e as universidades estavam funcionando remotamente, o ESI que esta pesquisa estava inserida foi desenvolvido com o desafio de se adaptar a um outro contexto: as universidades no ERE e as escolas retomando às atividades presenciais⁴⁴. A seguir, apresento especificamente esse contexto, a saber, o Estágio em inglês da Licenciatura em Letras na Universidade de Brasília, realizado durante o ERE no ano de 2021.

2.4.2 O Estágio Supervisionado em inglês realizado durante o ERE em 2021

O curso de Licenciatura Letras-inglês e suas respectivas Literaturas da instituição onde foi desenvolvida a pesquisa é composto por 4 Estágios Supervisionados: Estágio 1 - Ensino Fundamental; Estágio 2 - Ensino Médio; Estágio 3 - Escola de Línguas; e Estágio 4 - Projetos. A pesquisa foi desenvolvida no Estágio Supervisionado 1, referente ao Ensino Fundamental e com carga horária de 90h.

Para a oferta dos Estágios Supervisionados são realizados, por meio de órgãos internos, convênios entre a universidade e as empresas, instituições e entidades públicas e privadas. Os Estágios desenvolvidos no Ensino Fundamental e Médio são realizados através do convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Ao término do período de Estágio em Docência que realizei em 2020, dezembro do mesmo ano, em conversa com a professora responsável pelo ESI (pseudônimo de Rosa)

⁴⁴ Embora as escolas estavam presenciais, as/os estudantes-estagiárias/os não poderiam realizar o Estágio de forma presencial, uma vez que a universidade ainda estava funcionando de forma remota, amparada pelas resoluções do CEPE sobre o ERE.

Informações sobre o retorno das atividades presenciais nas escolas podem ser consultadas na circular n.º 4/2021 - SEE/GAB e no decreto n.º 42.253, de 30 de junho de 2021. Disponíveis em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Circular.pdf>; http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/9604ba4b9ef64695b0991c8e587012e3/Decreto_42253_30_06_2021.html. Acesso em: 02 de dezembro 2021.

buscamos refletir sobre aquele primeiro ano realizando o Estágio de forma totalmente remota. Também conversamos sobre as perspectivas da professora (Rosa) em relação à importância da disciplina de ESI para a formação de professores/as e sobre quais tipos de discussões geralmente ela desenvolvia com as/os estudantes-estagiárias/os. Os trechos a seguir resumem esse último tópico em nossa conversa:

O estágio tem uma influência muito grande sobre a formação, de um jeito ou de outro o estágio ele é sempre formativo [...] a escola não é um lugar da prática, a escola é um lugar da práxis, é um lugar da construção do saber sobre ensinar também, não sozinho, mas também. Então, o estágio se ele estiver inserido dentro da escola e se ele estiver também inserido dentro do curso como uma parte da formação, não a única, ele é de grande importância para o curso, né.

Uma coisa que eu acho fundamental a gente conversar no estágio, quais são as nossas ideias sobre língua. Como é que a gente encara essa ideia de língua, né, porque dependendo da ideia que a gente tem de língua, a gente vai ter também fobias em relação a língua que a gente fala, que a gente escuta, que a gente ensina.

Estudar um pouco, ouvir um pouco sobre perspectivas que vão botar em xeque uma ideia de língua como um sistema abstrato, fechado, completo em si mesmo, que você adquire, que você ou tem ou não tem. Pensar perspectivas que põem isso em xeque é muito importante pra nossa identidade docente. (CONVERSA COM ROSA, PROFESSORA RESPONSÁVEL PELO ESTÁGIO, EM 01/12/2020).

É importante trazer essas perspectivas da professora para este texto, pois elas terão relação com o conteúdo abordado por ela no programa da disciplina.

Assim como a professora responsável pelo ESI, a compreensão que tenho do Estágio não está ligada à uma disciplina burocrática para preenchimento de formulários para se chegar até as escolas, pois “essa burocratização minimiza a importância do estágio, reduzindo-o ao cumprimento de passos ou etapas que seriam suficientes para atestar a presença dos/as licenciandos/as na escola.” (BORELLI, 2018, p.78). O Estágio, conforme nos apresentam Pimenta e Lima (2017, p.36), é atividade “teórica, instrumentalizadora da práxis docente” e essa desenvolve-se “no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2017, p.36). Por isso é importante refletir sobre as relações que são construídas pelos/as estagiários/as com a escola durante essa transição do ambiente da

universidade para a sala de aula da escola e a práxis⁴⁵ docente construída durante o processo do ESI, conforme reflete a professora Rosa nos excertos acima.

A disciplina de Estágio Supervisionado referente ao contexto desta pesquisa tinha previsão de início para o dia 21 de julho de 2021, entretanto, devido a caso de Covid-19 atingindo uma das professoras formadoras participantes, as aulas começaram no dia 04 de agosto de 2021. No Quadro 3 a seguir, apresento um resumo da composição da disciplina naquele semestre:

Quadro 3 - Composição do Estágio Supervisionado em Inglês no semestre acadêmico 2021/1

Estágio Supervisionado em Inglês – 2021/1	
Data de início	04 de agosto de 2021
Data de encerramento das atividades	05 de novembro de 2021.
Participantes	11 Estudantes-estagiárias/os 01 professora responsável pelo Estágio na universidade 01 professora responsável pela disciplina de inglês na escola onde o Estágio foi realizado 01 Monitora
Dias das aulas da disciplina	Quartas-feiras: Leituras de textos (assíncronas). Sextas-feiras: De 09h às 11h40min, seminários síncronos sobre os textos lidos.
Período para planejamentos de aulas e regências na escola	20 de setembro a 29 de outubro de 2021.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme apresentado no Quadro 3 acima, a turma de estágio era composta por onze estudantes-estagiárias/os (professoras/es em formação inicial), a professora responsável pela disciplina na universidade, a professora de inglês da escola parceira no Estágio e uma monitora. Em suma, o semestre de Estágio Supervisionado foi desenvolvido durante 4 meses, divididos entre as atividades reflexivas que ocorriam nos seminários síncronos e as atividades de planejamentos de aulas para as regências na escola. Durante o período de regências não havia encontros síncronos, pois as/os estudantes-estagiárias/os estavam engajadas/os nas atividades referentes às regências na escola.

⁴⁵ Para Pimenta e Lima (2017) baseadas em Marx e Vásquez (1968), “a práxis é a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Portanto, não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis)”, uma vez que “a atividade teórica não transforma a realidade, ela permite sentidos e significados para essa transformação que só se dá na práxis. Ou seja, na ação dos sujeitos historicamente situados” (PIMENTA; LIMA, 2017, p.38).

É importante lembrar que quando falo “encontros do estágio” e “regências na escola” não me refiro ao espaço físico da universidade e nem ao espaço físico da escola. Estávamos em ERE, sendo assim, do primeiro ao último dia de aula, bem como das atividades da pesquisa, todos os encontros ocorreram de forma virtual, nossos contatos ocorreram somente através de telas.

No Quadro 4, a seguir, apresento um resumo do programa da disciplina de ESI seguido de seu cronograma, assim a/o leitora/r poderá visualizar o conteúdo programado para o desenvolvimento do estágio em contexto remoto e como os textos dos seminários foram distribuídos ao longo do semestre.

Quadro 4 - Programa da disciplina de Estágio Supervisionado em Inglês 2021/1

Estágio Supervisionado em Inglês 1 – Ensino Fundamental	
Ementa	Aspectos teóricos e práticos do ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (anos finais): leitura e discussão de textos e documentos nacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental e Base Nacional Comum Curricular – BNCC). Análise e reflexão sobre as várias realidades escolares, a sala de aula, o Programa Nacional do Livro Didático e o contexto econômico e sócio-político brasileiro de ensino da Língua Inglesa na Educação Básica. Letramento e Letramento Crítico no ensino de línguas. Orientação e supervisão de planejamento de aulas e de prática de ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental. Avaliação crítica das experiências e redação de relatório final de estágio.
Objetivos	Prover espaço para leitura e reflexão crítica sobre documentos oficiais que regem o ensino de línguas no Brasil hoje, especialmente no que tange ao ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental da escola básica. Prover espaço para elaboração, reflexão, planejamento, execução e avaliação de ensino de inglês em escola de Ensino Fundamental na perspectiva de ensino de línguas para letramentos.
Programa	Esta disciplina abordará os seguintes conteúdos: 1. Discussão crítica de documentos oficiais que regem o ensino de língua estrangeira – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo em Movimento (SEEDF); 2. Estudos sobre práticas de letramentos e o ensino de línguas; 3. Planejamento de aulas e projetos de ensino de língua inglesa para a escola; 4. Regência de aulas de inglês; 5. Reflexões críticas sobre o ensino de inglês durante o período do estágio.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 5 - Cronograma de seminários de preparação para as regências

Cronograma de preparação para a regência - Estágio Ensino Fundamental		
Data	Temática	Fonte (texto, vídeo etc.)
04/08/21	Apresentação inicial	Cada estudante-estagiária/o se apresenta e descreve o que espera das aulas do Estágio Supervisionado.
06/08/21	O ensino de inglês na escola	Discussão sobre o texto: - JORGE, Míriam L. dos S. Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública. In: LIMA, Diógenes C. <i>Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas</i> . São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

13/08/21	O ensino de inglês na escola	<p>Discussão sobre os textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - TONIN, Josiane P. Na escola regular se aprende inglês: Uma experiência com rap na escola pública. <i>Revista Com Censo</i>, n. 17, v. 6, 2019. - TONIN, Josiane P. Escola online: desafios da educação básica em tempos de pandemia. <i>GLÁUKS ONLINE</i>, v. 21, p. 181-207, 2021.
20/08/21	Sobre o Ensino Fundamental – Política Nacional e língua franca	Discussão sobre a BNCC – Ensino Fundamental – páginas 241-263
27/08/21	Sobre o Ensino Fundamental – Política Nacional e língua franca	<p>Discussão sobre o ensino de inglês como língua franca no Brasil. Vídeo com professores Domingos Sávio Pimentel Siqueira (UFBA) e Eduardo Diniz Figueiredo (UFPR):</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4&t=2474s.</p>
03/09/21	Sobre o Ensino Fundamental – Política de LE no Distrito Federal	Discussão sobre o Currículo em Movimento do Distrito Federal – páginas 12-16 e 125-150
03/09/21	Letramentos e ensino de línguas na escola	<p>Discussão sobre os textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. <i>Calidoscópio</i>, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009. - SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. <i>RBLA</i>. Vol 15, n. 1, p. 61-84, 2014.
10/09/21	Letramentos e ensino de línguas na escola	<p>Discussão sobre o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SABOTA, B.; REGIS, R.; MASTRELA-DE-ANDRADE, M. R.; SILVESTRE, V. P. V. Educação linguística para uma atuação crítica e criativa: uma iniciativa transdisciplinar em aulas de inglês. <i>Humanidades e inovação</i>, v. 8, n. 43, p. 74-89, 2021. - Análise de um plano de aula – reflexões críticas.
15/09/21 e 17/09/21	Ensino de inglês, letramentos sociais e tecnologias	<p>SEMINÁRIO - ENSINO DE INGLÊS E LETRAMENTO DIGITAL</p> <p>SCHEIFER, Camila; REGO, Marianna. Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era digital. In: LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (org.). <i>Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisas em Linguística Aplicada</i>. Santa Cruz do Sul: Edunisc. 2020.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme pode ser observado no Quadro 4 acima, na disciplina de Estágio Supervisionado busca-se discutir diferentes temáticas relativas ao ensino de inglês nas escolas, dentre elas os documentos nacionais e locais do ensino, e os letramentos críticos. Através dessa bagagem reflexiva construída nos seminários, os/as professores/as em formação inicial se preparam para os planejamentos das aulas que desenvolverão na escola.

Os encontros síncronos ocorriam através de vídeo chamada pelo *ConferênciaWeb*⁴⁶. No primeiro dia de aula, por exemplo, as/os estudantes-estagiárias se apresentaram, falaram um pouco de suas experiências prévias com o inglês, o que esperavam das aulas do estágio e seus anseios; a partir do segundo encontro aconteceram as apresentações de cada seminário.

Cada estudante-estagiária/o ficava responsável por um texto para ser apresentado nos seminários dos encontros síncronos. Em alguns textos a professora responsável pelo ESI previamente deixava algumas perguntas para direcionar as/os estudantes quando estivessem organizando as apresentações, mas todas/as elas/es tinham a liberdade para conduzir os seminários conforme se sentissem à vontade e podiam adicionar os questionamentos que achassem pertinentes.

As apresentações ocorriam em forma de diálogo, geralmente a professora iniciava a aula resgatando o que foi discutido no último encontro, com perguntas do tipo: o que vocês se lembram? E também fazia novas provocações reflexivas para a temática do dia (como vocês acham que isso dialoga com o que veremos? O que será que a autora quis trazer com esse título?).

Levando em consideração a perspectiva que a professora responsável pelo ESI tinha sobre a importância desse componente na formação de professores/as, podemos observar que na escolha dos textos (apresentados no cronograma) e durante as apresentações de cada seminário ocorria uma progressão em torno da temática sobre letramentos, o ensino de inglês na escola, o papel desse ensino, dos professores, quem são os/as alunos/as da escola e como isso poderia se refletir naquele contexto que as/os estagiárias/os vivenciarão na escola.

Essa progressão temática é percebida logo a partir do segundo encontro síncrono, em que discutimos o texto a respeito do preconceito contra o ensino de inglês nas escolas. Para iniciar essa aula, por exemplo, antes da discussão sobre o texto do seminário, a professora responsável pelo ESI apresentou um vídeo sobre adolescentes em escolas relatando como se sentiam enquanto ser humano. A partir desse vídeo foi conversado sobre quem são os estudantes da escola e que relação suas identidades teriam com as aulas de inglês. As/Os estudantes-estagiárias/os, sobre isso, apresentavam seus pontos de vista, relatavam sobre dar voz aos alunos/as, considerar seus contextos e a bagagem que levam para a sala de aula, etc.

⁴⁶ <https://conferenciaweb.rnp.br/>

No encontro síncrono posterior a esse, foram discutidos dois textos da professora Josiane Tonin (2019;2021), em que ela relata suas experiências com o ensino de inglês. Neste encontro a professora autora dos textos estava presente, o que contribui ainda mais para as discussões que foram tecidas, pois na aula anterior foi abordada a necessidade de considerar o inglês para o contexto local dos estudantes. Tonin, além de fazer parte da rede de ensino do DF (contexto local das/os estudantes-estagiárias/os), em seus textos relata uma de suas experiências bem sucedida com o inglês na escola ao ouvir uma proposta de seus alunos e sua experiência com o ERE, como se sentiu naquele contexto e o que desenvolveu com seus alunos. Sendo assim, esses textos conversavam com as discussões das aulas anteriores pois mostram relatos de uma professora local e que esteve conosco, conversando e tirando dúvidas que as/os estudantes-estagiárias/os tinham sobre a escola e o ensino de inglês.

Além da professora Josiane Tonin, convidada para o encontro síncrono do dia 13/08/21, a professora da escola parceira no estágio também estava presente em todos os encontros síncronos e também dialogava com as/os estudantes-estagiárias/os durante as apresentações dos seminários, conversava sobre como as temáticas dos seminários se conectavam com seu contexto de ensino. Todos os seminários seguiram esta dinâmica, lembrar o que foi discutido no encontro anterior (seja em conversas ou dinâmicas que a professora do estágio propunha), e posteriormente a/o estudante-estagiária/o conduzia as discussões e apresentava o texto do dia.

O último seminário, que aconteceu no dia 17/09/2021, foi apresentado por mim e uma estudante-estagiária. Esse seminário, especificamente, teve como temática os letramentos envolvendo as tecnologias digitais e a sugestão em realizá-lo foi dada pela professora responsável pelo Estágio, quando conversávamos a respeito da pesquisa, logo no início do semestre.

Esse seminário foi o que fechou os encontros síncronos antes do período de regências. Durante esse encontro foi seguido a mesma dinâmica dos encontros anteriores: conversar sobre a posição do inglês na escola, discutir em que medida as TDICs poderiam contribuir para esse ensino, o que as/os estudantes-estagiárias/os levariam em consideração, o que acreditavam ser dificultoso ao integrar as TDICs no ensino, dentre outros tópicos. Assim como nos outros encontros, a professora responsável pelo ESI também ajudava na mediação das discussões, acrescentando questionamentos para refletirmos. A professora da escola também apresentava seu ponto de vista, levando em consideração seu contexto.

O tema das TDICs, apesar de ter sido abordado especificamente no último seminário, de alguma forma se fez presente nos encontros anteriores, pois os textos da professora Josiane, a BNCC e o Currículo em Movimento, por exemplo, são textos que em suas redações inserem discussões sobre o uso das TDICs no ensino de inglês e que ao passar por eles essa temática de alguma forma poderia surgir nas discussões.

Apresentado o contexto do Estágio Supervisionado em Inglês onde este estudo foi desenvolvido e como os/as estudantes estagiários se preparavam para o período de regências na escola, a seguir serão apresentadas/os as/os participantes, companheiras/os desta jornada e que se disponibilizaram a participar das atividades especificamente propostas na pesquisa.

2.5 A bordo: as/os tripulantes

Segundo Schmidt e Toniette (2008), em pesquisas qualitativas é necessário haver uma colaboração entre o/a pesquisador/a e os/as participantes, que neste contexto não são vistos simplesmente como “sujeitos pesquisados”, mas “colaborador/a e/ou interlocutor/a que contribui com sua experiência e atividade de pensamento e reflexão para o esclarecimento e interpretação de fenômenos culturais, sociais e psicológicos.” (SCHIMDT; TONIETTE, 2008, p.103). Sendo assim, durante o percurso de pesquisa são necessários cuidados para preservar as/os participantes, de forma que nem suas identidades e nem seus dados sejam expostos de maneira indevida, pois as/os participantes da pesquisa não são objetos e, por isso, não podem ser consideradas/os como tal (CELANI, 2005).

Conforme apresenta Celani (2005), as pessoas que se disponibilizam a participar de uma pesquisa não são objetos, suas identidades precisam ser respeitadas e preservadas, e seus dados não podem ser expostos à revelia. Sendo assim, prezando pela ética e pelo livre arbítrio dos/as participantes que poderiam participar até onde pudessem e se sentissem à vontade, para ter um parâmetro do grau de participação das/os integrantes do estágio na pesquisa me baseei nos critérios apresentados no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6- Parâmetros para o grau de envolvimento das/os participantes na pesquisa

Crítérios para o grau de envolvimento das/os participantes na pesquisa	
1°	Ter preenchido o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para utilização de Imagem e sons de voz para fins de pesquisa.
2°	Ter respondido o Questionário I.
3°	Ter participado das discussões propostas no Instagram da disciplina de Estágio.
4°	Ter desenvolvido pelo menos um plano de aula e regência na escola que contemplem a multimodalidade e o uso das TDICs.
5°	Ter respondido o questionário final da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A proposta sobre a pesquisa e o convite para participação foi feito para todas/os as/os estudantes-estagiárias/os. Entretanto, levando em consideração os critérios mostrados no Quadro 6 acima, percebi que o envolvimento das/os participantes ocorreu em um processo de afunilamento, em que a princípio 09 estudantes-estagiárias/os (professores/as em formação inicial) consentiram participar da pesquisa, porém, no decorrer do semestre, somente 02 permaneceram engajadas ativamente em todas as atividades propostas.

Em um estudo de caso, através das atividades que são propostas, geralmente os/as participantes são acompanhados/as do início ao fim do estudo, para que possa ser compreendido seus desenvolvimentos ao longo do estudo. Desse modo, para o estudo de caso desta pesquisa somente serão consideradas as interações construídas com as duas estudantes-estagiárias (professoras em formação inicial) que participaram de todas as atividades propostas. Essa escolha ocorreu devido ao grande interesse que as duas estagiárias demonstraram desde o início com a temática da pesquisa, e uma vez que não há como fazer de forma completa esse parâmetro progressivo dos/as demais participantes do contexto, dado que não participaram de todas as atividades sugeridas ao longo do semestre.

Os critérios que foram utilizados para a escolha das participantes (apresentados no Quadro 6) assemelham-se ao que Freebody (2003, p.78 apud ISMAIL, 2019, p.63) denomina de “seleção útil”, pois os/as participantes envolvidos no estudo são apropriados/as para a investigação, “seja por seu interesse e engajamento em atividades relevantes, seja por mostrar interesse pelo estudo ou por perceber problemas relevantes ao estudo”.

Essa “seleção” neste estudo não se deu de forma arbitrária, mas sim de maneira que respeitasse até onde ocorreu a participação de cada companheira/o, por isso essas duas estudantes-estagiárias são as consideradas o estudo de caso. Ademais, mesmo que não

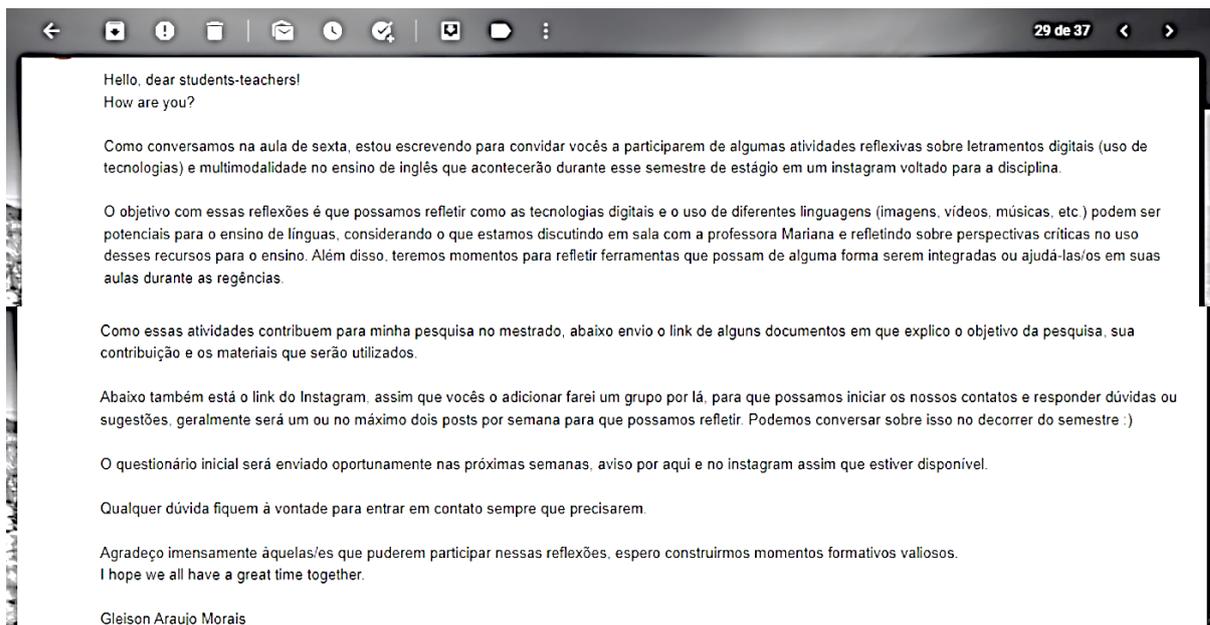
consideremos todos os dados dos/as demais participantes para as considerações deste estudo, não podemos negar que eles/as fizeram parte do contexto da pesquisa e participaram até certo ponto de algumas atividades. Por isso, na próxima seção, antes de apresentar as participantes do estudo de caso, acredito ser pertinente apresentar esses/as participantes que estavam presentes no contexto do estudo.

2.5.1 Os/As tripulantes do contexto do estudo

No Quadro 6 foram apresentados os critérios utilizados para definir o grau de envolvimento das/os participantes no estudo de caso desta pesquisa. No primeiro critério, a/o participante teria que ter preenchido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para utilização de imagem e sons de voz para fins de pesquisa (Apêndice B e Apêndice C). Nesses documentos foram explicitados os objetivos da pesquisa, os instrumentos e dados que seriam utilizados e com quais finalidades, após lê-los, o/a participante poderia consentir ou não fazer parte da pesquisa.

Minha participação na disciplina de Estágio começou desde o primeiro dia de aula, no dia 04 de agosto de 2021, a fim de familiarizar-me com a turma e participar de suas atividades desde o início do semestre. No dia 16 de agosto de 2021, por e-mail, foi enviado para as/os professoras/es em formação inicial o convite a respeito da pesquisa, conforme apresentado na figura 4 abaixo.

Figura 4 - *E-mail*: convite para participação na pesquisa



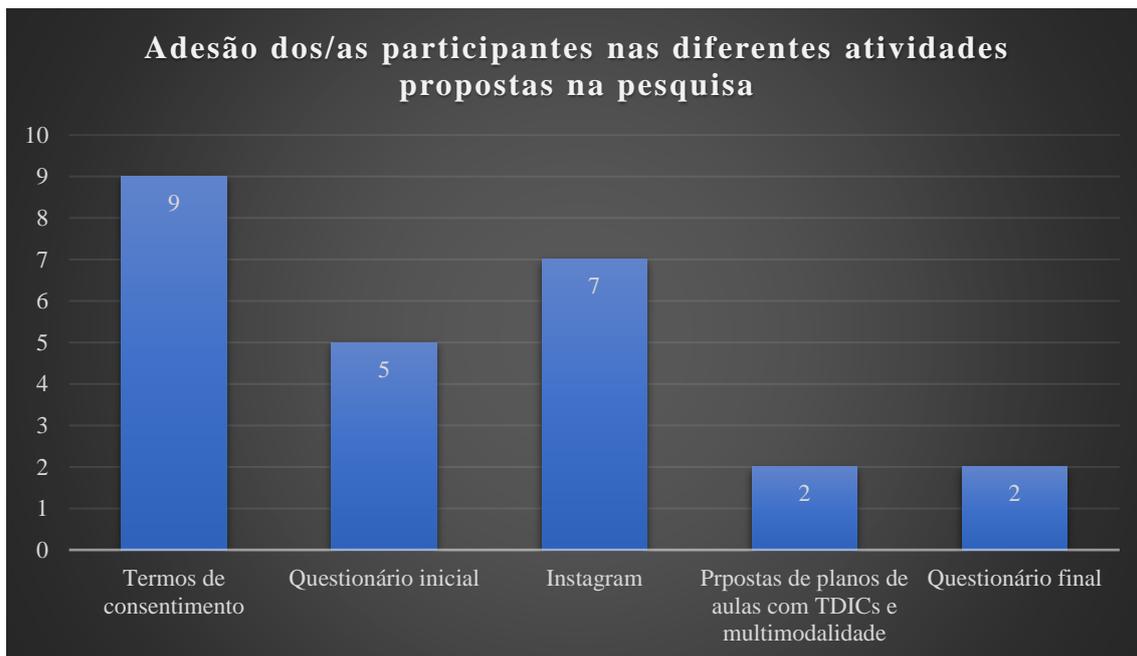
Fonte: Elaborado pelo autor.

No dia 13 de agosto, no encontro síncrono do Estágio, eu já havia feito oralmente o convite para a turma. No e-mail apresentado na Figura 4 acima, formalizei esse convite. Ainda nesse e-mail, enviei os links com os termos de consentimento da pesquisa e o link para que as/os estudantes adicionassem o Instagram, rede social onde teriam posts sobre essa mesma temática (multimodalidade e TDICs no ensino de inglês). Neste primeiro momento somente as duas professoras em formação inicial participantes de todas as atividades propostas na pesquisa deram um retorno sobre o convite, no dia 26 de agosto de 2021 a elas enviei o questionário diagnóstico inicial da pesquisa.

No dia 30 de agosto de 2021, novamente enviei o mesmo e-mail, reforçando o convite da pesquisa e acrescentando o questionário inicial. A professora responsável pelo ESI, em nossos encontros síncronos da disciplina, também reforçava o convite. Nesse segundo momento, tive mais retorno sobre o questionário inicial e os termos de consentimento.

Até o momento de finalização da pesquisa e do semestre do ESI, em uma turma com onze estudantes-estagiárias/os, a adesão das/os participantes, nas diferentes atividades propostas, resume-se ao que é apresentado na Figura 5 a seguir:

Gráfico 1 - Grau de participação nas diferentes atividades propostas na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como pode ser observado na figura acima, apesar de nove estagiárias/os terem respondido os termos de consentimento da pesquisa, somente duas permaneceram em todas as atividades que foram propostas. É importante lembrar que na Figura 4 foram consideradas/os somente as/os estudantes-estagiárias/os, entretanto, do Instagram também participaram conosco a professora responsável pelo Estágio e a professora de inglês da escola.

Com base nos termos de consentimento podemos considerar que nove estagiárias/os estavam no contexto da pesquisa (que era a disciplina de ESI), conforme apresento no Quadro 7 abaixo. Entretanto, destas/es nove participantes do contexto somente Bianca e Elena de fato fizeram parte do estudo de caso conforme ele foi proposto.

Quadro 7 - Participantes do contexto do ESI

Participantes do contexto do ESI			
Pseudônimo	Idade	Período que estava cursando na faculdade	Possui experiência anterior como professor de inglês?
Bruno	Não informado	Não informado	Sim, contexto particular de ensino
Elisa	Não informado	Não informado	Sim, contexto particular de ensino

Larissa	Não informado	Não informado	Sim, contexto particular de ensino
Olivia	Não informado	Não informado	Não
Eleonor	21 anos	7º período	Não
Policarpo Quaresma	25 anos	12º período	Não
Vitória	21 anos	6º período	Não
Bianca	23	6º Período	Não
Elena	23	6º Período	Sim. Através de projetos da faculdade e Estágio feito anteriormente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para preservarem suas identidades, cada participante escolheu um pseudônimo que gostaria que fosse utilizado na pesquisa, com exceção de Bruno que preferiu deixar essa escolha a cargo do pesquisador. Por não terem respondido o questionário inicial e não terem se engajado nas demais atividades propostas na pesquisa, não há muitas informações a respeito de Bruno, Elisa, Larissa e Olivia. Destes/as, os/as que mencionam possuir experiência como professor/a de inglês referem-se ao contexto particular de ensino, como escolas particulares, aulas particulares ou cursinho de idiomas.

Uma vez apresentadas/os as/os participantes do contexto do estudo de caso (o ESI), na subseção a seguir apresento o perfil das participantes do estudo de caso, denominadas pelos pseudônimos de Bianca e Elena.

2.5.2 A bordo: Bianca e Elena

O questionário inicial enviado para as/os participantes *–Teaching English in Digital Times* – foi um questionário diagnóstico em que busquei conhecer um pouco mais as/os participantes e suas relações e reflexões iniciais sobre as TDICs no ensino de inglês, enquanto estudantes de inglês e enquanto futuras/os professoras/es da rede de ensino. Com base nele, apresento a seguir o perfil das participantes do estudo de caso: Bianca e Elena.

Quadro 8 - O perfil das participantes Bianca e Elena

O perfil de Bianca e Elena			
	Idade	Período que estava cursando na faculdade	Possui experiência anterior como professor de inglês?
Bianca	21	6º período	Não
Elena	23	6º período	Sim. Através de projetos da faculdade e Estágio feito anteriormente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Bianca tinha 21 anos, estava no 6º período do curso de Licenciatura em Letras-ínglês e nunca havia atuado como professora de inglês antes do Estágio Supervisionado. Enquanto estudante de inglês, as tecnologias digitais estavam muito presentes nos seus estudos e foram muito importantes para seu aprendizado, pois para ela as tecnologias digitais trazem muitas ferramentas e conteúdo que contribuem “para o desenvolvimento do *listening*, *reading*, *writing* e também o *speaking* por meio da interação com estrangeiros” (BIANCA, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO I, 2021).

Entre os recursos que contribuíram para o aprendizado de inglês de Bianca, ela cita que o *Italki*⁴⁷ ajudou no seu *speaking*, uma vez que através dele ela pode conhecer e se socializar com pessoas de diferentes países que falam a língua; através do Instagram⁴⁸, seguindo perfis educativos com conteúdo sobre o inglês, ela pode aumentar mais seu vocabulário e aprender mais aspectos gramaticais. Bianca também cita que assistir séries foi um meio que contribuiu para suas habilidades do *listening* na língua inglesa.

Enquanto futura professora de inglês, para Bianca as TDICs são importantes nas aulas de inglês por tornarem elas mais dinâmicas e com mais recursos. Ela gostaria de utilizar as tecnologias digitais em suas futuras aulas para poder engajar mais os/as alunos/as, pois elas fazem parte da vida da maioria dos jovens e, por isso, “seria uma boa ideia trazer ela[s] [as tecnologias] para a sala de aula de uma forma educativa” (BIANCA, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO I, 2021). Se possível, Bianca gostaria de discutir no Estágio se é possível levar o celular para a sala de aula e quais ferramentas utilizar em determinada atividade.

Elena tinha 23 anos, também estava no 6º período do curso de Licenciatura em Letras-ínglês. Por motivos de mudança de cidade, Elena iniciou seus estudos na UnB no ano de 2020, anterior a esse período ela estudava em Belém, onde participou de dois projetos de ensino como

⁴⁷ Plataforma de ensino de idiomas online - <https://www.italki.com/?hl=pt>

⁴⁸ Rede social - <https://www.instagram.com/>

voluntária, ensinando inglês para crianças e jovens adultos em nível iniciante na língua. Além dessa experiência, Elena também havia feito um Estágio onde ela teve contato com o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Enquanto estudante de inglês, as TDICs estavam muito presentes nos seus estudos e foram muito importantes para o aprendizado de Elena. Ela relata que a maioria do seu aprendizado no inglês ocorreu em casa, por isso, desde o início ela sempre utilizava as tecnologias nesse aprendizado, como o uso de *apps* para memorização de vocabulários (ela cita, por exemplo, o *ANKI*⁴⁹); *YouTube*⁵⁰ em que ela se inscreve em canais educativos, *Grammarly*⁵¹ para gramática, leitura de artigos, dicionários e até mesmo o *WhatsApp*⁵² para conversar com alguns falantes da língua.

As TDICs foram grandes aliadas no aprendizado de Elena, assim ela diz: “para mim as tecnologias, internet, é meu principal meio de ter contato com a língua inglesa. É essencial na minha aprendizagem. As tecnologias me garantiram muita autonomia no meu aprendizado.” (ELENA, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO I, 2021).

Enquanto futura professora de inglês, Elena gostaria de utilizar as tecnologias digitais para levar uma abordagem que não foque somente no livro didático, ela gostaria de poder com as tecnologias levar atividades “que os alunos se identifiquem e se interessam e tenham vontade de interagir” (ELENA, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO I, 2021). Ela diz que as TDICs podem ser utilizadas por exemplo em atividades colaborativas, até mesmo em propostas de “*flipped classroom*”, assim, “os professores adiantariam conteúdo e teriam mais tempo em sala com os alunos. Os alunos podem utilizar *apps* durante as atividades, como o *Kahoot*⁵³” (ELENA, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO I, 2021). Apesar de seu grande contato com as TDICs, Elena relata que com a pandemia teve dificuldades em utilizar algumas plataformas, se possível, ela gostaria de discutir no Estágio como utilizar as tecnologias para o ensino online e utilizar as plataformas a seu favor e dos/as alunos/as.

Apresentei para o/a leitor/a as duas companheiras que contribuíram com o a jornada percorrida durante o estudo de caso desenvolvido no ESI. As regências do ESI eram realizadas em duplas, se o/a professor/a em formação inicial assim desejasse, Bianca e Elena se juntaram

⁴⁹ Programa de memorização - <https://apps.ankiweb.net/>

⁵⁰ Plataforma de compartilhamento de vídeos - <https://www.youtube.com/>

⁵¹ Verificador de gramática - <https://www.grammarly.com/>

⁵² Rede social - <https://web.whatsapp.com/>

⁵³ Plataforma de aprendizado baseada em jogos - <https://web.whatsapp.com/>

enquanto dupla para as regências. Por isso, as conversas sobre as atividades propostas na pesquisa em sua maioria eram realizadas concomitantemente com as duas.

Como a pesquisa envolveu em sua maioria um grande engajamento feminino, para uma escrita mais inclusiva, a partir de agora me referirei às participantes somente no feminino ou com o feminino primeiro quando me referir a uma professora e professor em formação inicial.

Encerrando a apresentação das tripulantes da pesquisa, a seguir apresento as contribuições da professora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado e da professora de inglês da escola para o desenvolvimento deste trabalho.

2.5.3 A bordo: as professoras formadoras no Estágio Supervisionado

Quadro 9 - A professora da Universidade e a professora da Escola

Professoras responsáveis pelo Estágio Supervisionado	
Pseudônimo	
Rosa	Professora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado em Inglês do curso de Letras.
Laura	Professora de inglês da escola que recebeu as/os estagiárias/os.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar deste trabalho focar nas/os estudantes-estagiárias/os (professoras/es em formação inicial), é importante destacar que para que o Estágio ocorresse houve a colaboração entre todos/as os/as seus/suas integrantes, desde a escola que recebeu as/os estagiárias/os à universidade que buscou dialogar com esse espaço para a formação das/os professoras/es. Nesse sentido, o Estágio pode ser visto como um espaço de formação não somente para as/os professoras/es em formação inicial, mas para todos que dele participam, “abrindo-se a possibilidade de uma ação entre a universidade e os diferentes espaços educativos no entorno da escola, nos quais professores-aluno e professor de estágio [e professor/a da escola] também atualizam seus conhecimentos.” (PIMENTA; LIMA, 2017, p.107).

Uma vez que as atividades desta pesquisa estavam integradas às atividades que ocorreram no ESI do ano de 2021, não poderia deixar de mencionar a contribuição tanto da professora da universidade quanto da professora da escola para o andamento deste trabalho.

Rosa é a professora da universidade responsável pelos Estágios Supervisionados em inglês que ocorrem no Ensino Fundamental. Como já mencionado, nosso contato começou em 2020, quando ela me orientou durante o Estágio em Docência e naquela época já conversávamos sobre o desejo que eu tinha em realizar um trabalho que fosse em parceria com o ESI. Em 2021, Rosa me recebeu em sua turma, atuando como uma das incentivadoras das discussões e sugestões que eram levadas a respeito das TDICs e da multimodalidade no ensino de inglês, sugerindo também o desenvolvimento do seminário que foi realizado no dia 17 de setembro de 2021, a respeito dos multiletramentos, letramentos digitais e as TDICs no ensino de inglês.

Um dos desejos que eu tinha para esta pesquisa era que suas discussões de alguma forma pudessem chegar à sala de aula da escola no momento que as/os professoras/es em formação inicial realizassem suas regências. Durante o período de regências as escolas estavam presenciais (entre setembro e novembro de 2021), funcionando em sistema de revezamento. Nesse contexto, em uma semana metade das turmas estavam na escola e a outra metade realizava atividades em casa; na outra semana ocorria o contrário, a metade que estava na escola fazia atividades em casa e a outra metade participava das aulas presenciais.

Como as/os estudantes-estagiárias/os não poderiam ir presencialmente à escola, durante as aulas das regências a professora da escola conectava-se com as/os estagiárias/os através de vídeo chamada realizada com o computador plugado ao projetor e à caixa de som da escola. Assim, os/as alunos/as da escola poderiam ter contato com as/os estagiárias/os da universidade.

Desde o início a professora da escola esteve presente conosco nos encontros síncronos do ESI e sua mediação para que as/os professoras/es em formação inicial fossem remotamente para a sala de aula foi fundamental para o andamento daquele semestre.

Laura contribuiu ao nos orientar sobre quais recursos a escola possuía, ao compartilhar suas experiências com o ensino de inglês, ao abraçar as ideias que as participantes levavam sobre os planos de aulas envolvendo um pouco mais o uso da TDICs e da multimodalidade, ao também ser uma incentivadora das ideias que eram propostas e ao fazer essa mediação entre as/os estagiárias/os e os/as alunos/as da escola, pois quando havia algum problema de conexão ou algo que precisava ser resolvido ali durante a aula na escola, ela era a mediadora.

2.5.4 A bordo: O observador-participante

Como apresentei na introdução desta dissertação, minha motivação para realizar uma pesquisa especificamente no ESI se deve primeiramente à importância que esse componente obteve na minha formação inicial, uma vez que, apesar de ter sido mais burocrático, foi através dele que pude experienciar na sala de aula as vivências de um professor na escola, o que muitas vezes é possível de realizar, os possíveis desafios, etc.

Ao participar do ESI tanto durante o Estágio em Docência como durante o desenvolvimento do estudo de caso, meu olhar já não seria o mesmo olhar do Gleison em formação inicial que desenvolveu seu ESI lá em 2018. Mas sim o Gleison que buscou estar ali naquele contexto para compreender como ele se organizava, quem eram seus agentes, e como de alguma forma ele poderia contribuir com aquele contexto através de seus estudos sobre os multiletramentos e letramentos digitais no ensino de línguas.

A oportunidade de ter acompanhado a turma de Estágio para mim também foi um momento de formação continuada, possibilitada através das relações construídas com todas/as as/os agentes do estágio (desde às professoras formadoras às/aos estagiárias/os), pois pude conhecer um pouco de perto como ocorre essa relação entre a universidade e a escola, principalmente em um momento excepcional como o vivenciado durante o ERE.

Agora que todas/os as/o tripulantes estão a bordo, a seguir descrevo os instrumentos utilizados para a organização do percurso navegado durante o estudo desenvolvido no ESI.

2.6 Instrumentos para conduzir a viagem

Segundo André (2005) e Faltis (1997), os estudos de caso geralmente fazem uso de diferentes instrumentos para o desenvolvimento dos dados empíricos, podendo ser os instrumentos de base quantitativa e/ou qualitativa, e contribuindo para que ao final da pesquisa o pesquisador apresente “o que aconteceu nos limites do caso” (FALTIS, 1997, p.146).

Durante o período de realização desta pesquisa (entre agosto e novembro de 2021) as escolas já haviam retornado para o ensino presencial, entretanto as universidades estavam no ERE, pois ainda não estavam liberadas para o retorno de suas atividades presenciais, uma vez

que sua logística é diferente da organização escolar⁵⁴. Sendo assim, todos os instrumentos que serão apresentados foram desenvolvidos remotamente através da mediação tecnológica.

Esta pesquisa objetivou compreender as motivações que levam as/os professoras/es em formação inicial (re)construíram relações entre as TDICs e a multimodalidade no ensino de inglês, ao participarem de debates e atividades sobre essa temática durante o Estágio Supervisionado no ERE. Para conhecer as participantes da pesquisa e suas relações com as TDICs, a pesquisa iniciou com a **observação participante** logo no início do semestre, em conjunto com o envio do **Questionário I**, seguido da criação de um **perfil no Instagram** para o Estágio Supervisionado, o **Questionário II** de conclusão da pesquisa e das atividades do semestre. Esses foram os principais instrumentos utilizados durante o desenvolvimento deste trabalho, a seguir os descrevo.

2.6.1 Observação participante

Lakatos e Marconi (2003, p.193) definem a observação participante como “a participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo”, pois ele faz parte e interage com as atividades que o grupo normalmente realiza. Nos estudos de caso de cunho etnográfico, a observação é considerada participante “porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2005, p.24).

Neste estudo a observação participante ocorreu em duas fases, a primeira durante os seminários que ocorriam nos encontros síncronos da disciplina; a segunda foi durante o *feedback* nos planos de aulas das participantes, fornecido durante o período de regência nas escolas.

Apesar do cronograma da disciplina de Estágio contemplar textos que possivelmente despertam a discussão sobre as tecnologias digitais (a BNCC, o currículo em movimento⁵⁵, os

⁵⁴ Quando menciono que a logística da universidade é diferente da organização da escola, me refiro ao controle do fluxo de pessoas. Na escola, os alunos passam um período na sala de aula e quando as aulas terminam eles vão para suas casas; na universidade não ocorre o mesmo, os alunos além da sala de aula frequentam o Restaurante Universitário, as bibliotecas, as demais salas, dentre outros espaços, o que dificulta o controle do fluxo de pessoas para prevenção à Covid-19. Por isso, diferente das escolas, as universidades retornariam as atividades presenciais de forma gradual e através de etapas previamente definidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

⁵⁵ Currículo da Educação Básica do Distrito Federal - <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>

textos da professora Josiane), o último seminário dos encontros síncronos, sugerido pela professora responsável pela disciplina e apresentado por mim e uma estagiária, foi o que especificamente abordou a temática das TDICs, multimodalidade, multiletramentos e letramentos digitais.

Como base para esse seminário sugeri a leitura do artigo “Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era digital” (REGO, SCHEIFER, 2020), por ter sido um texto que conversava com as discussões sobre o ensino de inglês que tecíamos nos encontros anteriores, porém fazendo a relação com as TDICs. Os slides produzidos para o seminário podem ser consultados no Apêndice G desta dissertação.

A apresentação do seminário foi dividida em atividades reflexivas anteriores e posteriores a apresentação do que as autoras de fato discutem no artigo. Em suma: na primeira parte do seminário foram feitos questionamentos sobre o uso das tecnologias e a atuação docente, com base em um vídeo de uma sala de aula em que foi mudada as tecnologias de ensino, mas mesmo assim era desenvolvida as mesmas práticas pedagógicas mecânicas em “roupagens novas”⁵⁶.

A partir desse vídeo refletimos em torno da pergunta “*does the presence of digital technologies mean changes?*”, a fim de dialogar com as/os participantes do estágio sobre quais eram suas impressões a respeito do que foi mostrado no vídeo, caso fosse em uma aula de inglês. Ainda neste primeiro momento do seminário também perguntamos para as/os participantes do estágio o que poderíamos considerar em nossas aulas de inglês quando buscamos integrar as TDICs.

Na segunda parte do seminário conversamos sobre o artigo sugerido para leitura, de Camila Scheifer e Marianna Collares Soares Rego (2020). Escolhi o texto dessas autoras devido a forma que elas problematizam o uso das TDICs no ensino de inglês, ressaltando a necessidade de seu uso ir além de uma pedagogia que continua pautada em práticas escolares tradicionais, apesar de integrar os recursos digitais. Através do artigo dialogamos sobre alguns tópicos: o que significa aprender uma nova língua, em que precisa se orientar o ensino de línguas estrangeiras na escola, a relação entre ensino de línguas estrangeiras e tecnologias digitais, letramentos digitais e multimodalidade.

⁵⁶ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dIYUeMADOqQ>. Acesso em: 17 ago. 2021.

Ao final do seminário novamente fizemos a pergunta sobre o que poderíamos considerar nas nossas aulas quando utilizamos as TDICs e, para que as/os participantes expressassem suas opiniões, também apresentamos uma proposta de plano de aula que objetivava a construção de um infográfico através do recurso digital *Canva*.

Para a descrição das gravações das observações participante, os encontros serão parcialmente descritos de acordo com o que for mais relevante para a apresentação e discussão neste trabalho. As interferências feitas nas descrições foram somente no que diz respeito a ajustes de concordância, quando necessários. Além disso, foi utilizado **negrito** para trechos destacados, [...] para trechos suprimidos e [] comentário adicionado. Assim como o faz Figueredo (2020, p.51):

Figura 5 - Legenda das transcrições

[...]	Trecho suprimido
[]	Comentário adicionado
Negrito	Ênfase a um determinado trecho

Fonte: Figueredo (2020).

Durante o período de regências na escola, as observações participantes consistiram em dar *feedback* sobre os planos de aula das participantes. Esse *feedback* geralmente já era fornecido pelas professoras Rosa e Laura antes das/os estagiárias/os irem para a sala de aula da escola. Nesse contexto, meu papel foi dar dicas de possíveis recursos que as/os estagiárias/os, se quisessem, poderiam integrar em suas aulas, buscando explorar mais a multimodalidade dos recursos digitais.

De todos os *feedbacks*, novamente Bianca e Elena foram as que se mostraram mais receptivas. Por isso com elas foi possível desenvolver um trabalho um pouco mais aprofundado em torno da relação entre seus planos de aulas, as TDICs e a multimodalidade.

Logo no início das atividades desenvolvidas ao longo do semestre, enviei para as participantes o Questionário I, para compreender quais relações iniciais as participantes tinham com as TDICs, suas impressões enquanto estudantes e futuras professoras. A seguir descrevo esse questionário.

2.6.2 Questionário I - *Teaching English in digital times*

O primeiro questionário, enviado por link do *Google Forms* quando feito o convite da pesquisa, foi intitulado “*Teaching English in digital times*”. Nele buscamos compreender “as condições e significados existentes antes da introdução da intervenção” (FALTIS, 1997, p.148)⁵⁷. Sendo assim, dividido em três tópicos temáticos, o objetivo com esse questionário foi o de conhecer como as TDICs estavam presentes na vida das estagiárias enquanto estudantes de inglês e seus posicionamentos sobre o uso desses recursos em suas aulas, na posição de futuras professoras.

O Questionário I foi dividido entre perguntas fechadas e abertas, no Apêndice D desta dissertação poderá ser consultado na íntegra. Na primeira seção temática buscávamos conhecer o perfil pessoal das/os professoras/es em formação inicial: suas idades, nome, pseudônimo para ser utilizado na pesquisa, bem como seus perfis profissionais: o período que estavam cursando na faculdade, se já haviam atuado como professoras/es antes do Estágio e por quanto tempo. Essa primeira seção, em suma, era para compreender quem eram as/os professoras/es em formação inicial, diagnosticar se era uma turma com alunas/os mais jovens ou mais velhas/os, sem ou com alguma experiência docente e se estavam mais no início ou no final do curso da graduação.

Após essa primeira seção, a segunda já buscava traçar a relação das/os professoras/es com o uso das TDICs enquanto aprendizes de inglês. Nessa seção do questionário, gostaríamos de compreender a posição das tecnologias digitais na vida das/os estagiárias/es enquanto estudantes de inglês, se as consideravam importante para seus aprendizados da língua e como elas contribuíram para esses aprendizados. Além disso, buscamos também conhecer quais recursos digitais estavam mais presentes no aprendizado de inglês das/os estudantes-estagiárias/os e como eles eram por elas/eles utilizados.

Na terceira e última seção do Questionário I objetivávamos compreender os posicionamentos iniciais das/os professoras/es em formação inicial sobre o uso das TDICs em suas aulas de inglês, na posição de futuras/os professoras/es. Buscamos compreender o que as estudantes refletiam sobre as tecnologias digitais enquanto recursos para suas aulas de inglês, se as consideravam importantes de estarem presentes nas escolas, quais habilidades da língua

⁵⁷ Do original: *The researcher needs to understand and describe as accurately as possible the conditions and meanings that exist before the introduction of the intervention.* (FALTIS, 1997, p.148)

consideravam importantes de serem mais trabalhadas nas escolas, quais recursos gostariam de utilizar em suas aulas, bem como compreender de que forma os utilizariam para cada habilidade.

Ademais, a última questão do questionário buscava ouvir o que as/os estagiárias/os gostariam de aprender ou discutir sobre tecnologias digitais durante o período de estágio. Essa pergunta especificamente seria um possível direcionamento para o conteúdo dos posts no Instagram do Estágio Supervisionado.

No questionário inicial não foi incluída nenhuma pergunta especificamente sobre a multimodalidade, mas é importante ressaltar que ela é uma temática transversal nos demais instrumentos, principalmente no Instagram criado para o Estágio Supervisionado concomitante às demais atividades. A seguir será descrito o Instagram.

2.6.3 O Instagram

O Instagram é uma rede social conhecida pelo compartilhamento instantâneo de fotos e vídeos. Nesta pesquisa foi criado um perfil nessa rede social para postagem de conteúdo relacionado ao uso das tecnologias digitais e a multimodalidade no ensino de inglês, e como um canal para manter o contato as participantes da pesquisa.

A escolha por utilizar o Instagram ocorreu devido à interface amigável dessa rede, “que se destaca por sua simplicidade de operação e por priorizar o compartilhamento de fotos e vídeos, permitindo uma rápida assimilação desses pelos usuários” (OLIVEIRA, 2020, p.11). Sendo assim, essa rede social foi utilizada como um possível meio para aprendizagem, compartilhamento e construção de conhecimentos, além do grande potencial que a plataforma oferece para explorarmos a expressão multimodal desde o ponto de vista educacional.

As postagens no Instagram começaram logo após o envio do Questionário I. A princípio as postagens seriam iniciadas logo que todas/os as/os participantes o respondesse, para que suas respostas servissem de base para os posts. Entretanto, como nem todas/os as/os participantes responderam o Questionário I na mesma semana, iniciei as postagens logo que recebi as primeiras respostas.

Como já mencionado, utilizamos o Instagram devido ao potencial que ele tem para a criação e exploração de conteúdos multimodais. Além disso, também fizemos uso dessa rede

social para nos aprofundarmos nas discussões sobre o uso das TDICs e a multimodalidade no ensino de inglês, e postar dicas de recursos que poderiam ser utilizados durante as regências na escola. As temáticas de cada post tiveram como base as necessidades levantadas pelas participantes no decorrer do semestre, principalmente aquelas que busquei observar a partir da leitura das respostas ao Questionário I, nas observações dos encontros síncronos e no seminário sobre TDICs e multimodalidade no ensino de inglês, realizado no dia 17/09/2021.

Com base nas observações dos dados dos diferentes instrumentos da pesquisa e dos encontros síncronos do ESI, pude perceber que em sua maioria as participantes possuíam uma relação amigável e uma perspectiva positiva sobre o uso das TDICs no ensino. Contudo, elas ainda possuíam dúvidas/dificuldades em como levar esses recursos para sala de aula ou decidir que critérios utilizar na escolha dos materiais disponíveis. Considerando essas dificuldades e dúvidas apresentadas pelas participantes, os posts foram seguindo uma progressão temática, começando com reflexões mais teóricas sobre tecnologias digitais e o papel docente, até os posts mais práticos, com dicas de recursos e provocações em torno da temática dos letramentos digitais, multiletramentos e multimodalidade no ensino de inglês.

Ao final, no Instagram foram desenvolvidos 14 posts, com discussões conduzidas tanto em português como em inglês (por escolha das participantes). Os posts foram distribuídos conforme o *overview* apresentado na figura abaixo e integrando os temas apresentados no Quadro 14 logo, mostrado logo após à Figura 6.

Figura 6 - Overview do Instagram da disciplina de Estágio



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 10 - Cronograma dos temas presentes nos posts do Instagram

Cronograma dos temas para os posts no Instagram		
Post	Temática	Objetivo
1	A relação entre tecnologias e educação	Refletir sobre a evolução das tecnologias e sua relação com a educação.
2	<i>New media, new learning?</i>	Comentar sobre o papel docente nas práticas de ensino com o uso das tecnologias digitais
3	Letramentos e tecnologias digitais	Avaliar um recurso digital (quais potencialidades dele poderíamos explorar em uma aula de inglês?)
4	<i>How do we make meaning in digital times?</i>	Pensar sobre a relação tecnologias digitais, multiletramentos e ensino de inglês, com ênfase na multimodalidade.
5	Tecnologias digitais e saúde mental	Posicionar-se sobre a temática: a relação entre TDICs, saúde mental, letramento pessoal e postura.

6	<i>Reading multimodal content</i>	Despertar a reflexão sobre os aspectos que contribuem para a leitura de um conteúdo multimodal (uma imagem nesse caso), e o contexto onde o conteúdo está veiculado.
7	<i>Same written text, same meaning?</i>	Interpretar um post cuja fontes mudam o sentido das mensagens, apesar de apresentarem exatamente o mesmo texto escrito.
8	<i>Multimodality and communication</i>	Chamar a atenção para como os aspectos multimodais são importantes na construção dos sentidos que construímos em sociedade.
9	<i>Canva: One resource, many possibilities</i>	Apresentar o recurso multimodal <i>Canva</i> e seus possíveis usos para o ensino de inglês.
10	<i>Practicing English with Canva</i>	Apresentar como o <i>Canva</i> pode ser utilizado para a prática das diferentes habilidades na língua, explorando nesse uso a multimodalidade oferecida pelo recurso.
11	<i>Using slides presentation in English classes</i>	Chamar a atenção para como a multimodalidade interfere nos sentidos dos slides que construímos para nossas aulas.
12	<i>Digital resources for slides creation</i>	Postar dicas de recursos para construção de slides.
13	Todos os textos são multimodais?	Despertar a reflexão de que a multimodalidade é potencializada pelas TDICs, mas está presente nas comunicações em sociedade desde antes de sua disseminação.
14	Tecnologias digitais e ensino de inglês	Após todos os posts que viemos refletindo sobre TDICs e multimodalidade no ensino de inglês, como avalio o uso das TDICs no ensino? Que critérios utilizar? Com o que contribuem?

Fonte: elaborado pelo autor.

Os posts de 01 a 05 foram divididos entre reflexões teóricas e práticas, e por isso eram mais longos. Eles seguiram a seguinte organização: post (vídeo ou imagem relacionada com o tema da semana); legenda com 3 ou 4 pequenas citações de textos teóricos sobre o tema e, no espaço de comentários, uma introdução seguida das perguntas para despertar as discussões.

Já os posts de 6 a 14 eram mais práticos e objetivos, por isso eram mais diretos. Neles foi utilizado o recurso de galeria/carrossel do Instagram (uma galeria de imagem em um único post); diretamente na legenda eram colocadas as perguntas para iniciar as discussões; e nos comentários as estudantes adicionavam suas respostas e opiniões sobre o post.

O Instagram foi o principal canal para contato com as participantes da pesquisa no decorrer do semestre, pois durante o período de regências na escola não havia encontros síncronos. Além dos posts no feed do Instagram, no *direct* foi criado um grupo privado com todas/os as/os participantes do Instagram, nele eram postadas dicas de recursos e links dos textos presentes em alguns posts, caso as/os participantes se interessassem por aprofundar em alguma temática.

Além do grupo do *direct* com todas/os as/os participantes do Instagram, foi também criado um outro grupo com Bianca e Elena, assim durante o semestre eu poderia conversar concomitantemente com as duas, uma vez que foram as que mais se mostraram participativas no Instagram e durante as atividades propostas no estudo de caso.

Devido à baixa adesão das/os demais estudantes-estagiárias/os, tanto no Instagram quanto nas demais atividades, aproximadamente faltando umas 3 semanas para a conclusão do semestre foi feito um questionário de andamento da pesquisa, a fim de ouvir dessas/os participantes o porquê não se interessaram em participar das atividades. Ao invés de apresentar esse questionário (disponível no Apêndice E), acredito ser mais válido, para o conhecimento do/a leitor/a, apresentar no corpo deste texto as justificativas apresentadas pelas/os estagiárias/os:

Quadro 11 - Justificativas para a baixa adesão das/os participantes do contexto nas atividades do Instagram

Justificativa dos/as participantes que não se engajaram nas atividades propostas no Instagram da disciplina de Estágio Supervisionado	
Bruno	Eu particularmente acredito que o tema é de uma gigantesca importância, principalmente agora no contexto pandêmico. Entretanto, não participo das atividades pois não tenho uma conta no Instagram.
Elisa	Não acho a melhor abordagem para o assunto considerando que uso a rede social como um <i>hobbie</i> e para ver coisas que me divertem, então não estou buscando estudar ou refletir coisas para a faculdade. Também não me agrada quando me cobram sobre e não acho correto ser cobrada a participação considerando que é algo fora da faculdade, portanto deveria ser mais tratado como optativo.
Olivia	Apesar de possuir uma conta no Instagram, confesso que não tenho feito uso da mesma de forma ativa. Raras vezes, tenho tempo e ânimo para acessá-la. Tenho tentado me desconectar, ao máximo, das redes sociais.
Policarpo Quaresma	Por não usar o Instagram, tive dificuldade em participar das discussões. Não gosto da plataforma, acho-a alienante e claustrofóbica, logo, não acho que seja um lugar adequado nem amigável para discussões, principalmente discussões acadêmicas. Evito usar demasiadamente o celular, e somente uso para estudar e/ou trabalhar em casos de emergência. Por mais que queiramos usar smartphones de forma produtiva, eles, e os aplicativos dentro deles, são, essencialmente, ferramentas de conexão (ou seria de ilusão de conexão?) com os outros e o mundo. E hoje, quem não está conectado, essencialmente, não existe. Eu sou frontalmente contra essa concepção, como também de uma suposta prevalência das TICs sobre formas mais tradicionais de ensino. (Não me surpreenderia que daqui uns anos os professores saberão mais sobre tecnologias digitais do que sobre fundamentos de ensino e aprendizagem.) Sim, a realidade é de alunos que não leem, só visualizam; que não escrevem, só copiam e colam; que abrem um vídeo no YouTube antes de abrir um livro. O que fazer, então? Apesar de não participar das discussões, li as postagens e achei bastante pertinentes os tópicos abordados. Certamente irei revisitá-los com frequência no futuro.
Vitória	Por causa do meu terrível <i>time management</i> , eu vivo correndo para fazer as atividades no prazo, aí fiz as com <i>deadline</i> antes e fui deixando as outras para mais tarde, infelizmente.

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme já apresentado no decorrer desta dissertação, as/os participantes eram livres para participarem da pesquisa até onde se sentissem à vontade. O questionário de andamento foi enviado para que eu pudesse compreender as possíveis questões que podem ter interferido no grau dessas participações. Por isso, respeitando o grau de engajamento das/os participantes do contexto do ESI, mantivemos para consideração neste estudo de caso os dados empíricos construídos com Bianca e Elena, uma vez que foram elas as “tripulantes” que desde o início se mostraram mais interessadas em participar das atividades propostas ao longo do semestre do ESI.

O questionário de andamento da pesquisa, assim como os demais questionários, foi formulado pelo *Google Forms*. Esse questionário foi baseado nas participações do Instagram por ter sido através dessa rede social que ocorreu um contato mais próximo com as participantes e por ter sido um instrumento que permeou todo o semestre de Estágio. Por isso, a não participação nele de certa forma traria uma carência para a visão final do trabalho que estava sendo proposto com as tecnologias digitais naquele semestre.

Ao final do Estágio Supervisionado foi enviado para as participantes o Questionário final, nele busco ouvir das participantes suas impressões sobre tudo que foi desenvolvido ao longo do semestre. Ressalto que esse questionário foi enviado somente para as participantes Bianca e Elena, uma vez que elas foram as participantes do estudo de caso. A seguir, apresento esse questionário.

2.6.4 Questionário II - *Teaching English in Digital Time*: as experiências no Estágio Supervisionado

Segundo apresenta Faltis (1997), na fase final do estudo de caso interventivo “a intervenção para e o pesquisador foca nas formas que significados e comportamentos introduzidos na fase 2 permaneceram ou se ajustaram ao longo do tempo” (FALTIS, 1997, p.148)⁵⁸. Nesta pesquisa, essa fase foi desenvolvida através do envio do Questionário II, denominado “*Teaching English in digital times*: as experiências no Estágio Supervisionado”.

Na última semana letiva do semestre (semana do dia 05 de novembro de 2021), por e-mail foi enviado um link do *Google Forms* com o Questionário II. Esse questionário buscou

⁵⁸ Do original: *In the final phase, the intervention stops, and the researcher now focuses on the ways that the meaning and behaviors introduced in phase 2 remain or adjust over time.* (FALTIS, 1997, p.148)

diagnosticar as representações sobre o uso das tecnologias digitais e a multimodalidade no ensino de inglês que foram (re)construídas com Bianca e Elena ao longo do semestre na disciplina de Estágio Supervisionado.

O Questionário II tinha 14 perguntas e foi distribuído em 4 seções temáticas. Na primeira seção foram feitas duas perguntas. De maneira geral buscamos através de suas perguntas ouvir das participantes qual momento das reflexões sobre tecnologias digitais e multimodalidade desenvolvidas ao longo do semestre despertou mais a atenção; e, do Instagram, quais foram os 3 posts que para elas foram os mais instigantes. Através desses questionamentos procurávamos ter um *feedback* de como as atividades propostas durante o semestre tocaram as participantes, que tema para elas foi mais relevante dentre todos que debatemos ao longo do Estágio.

Na segunda parte temática do questionário buscamos ouvir das participantes sobre suas experiências com as tecnologias digitais durante o período de regências desenvolvidas na escola. Essa sequência de perguntas iniciava com uma a respeito da opinião das participantes sobre a importância das tecnologias digitais durante um ensino remoto como o que estávamos vivenciando.

Já na terceira parte temática do questionário, gostaríamos de refletir com as participantes sobre as tecnologias digitais e os letramentos, tema discutido em diferentes momentos durante o Estágio. Através das perguntas dessa seção temática, procuramos compreender o ponto de vista das participantes a respeito de alguns assuntos que nós havíamos discutido, por exemplo, a relação entre o papel docente e o uso das tecnologias e como as tecnologias digitais poderiam continuar a contribuir para o ensino de inglês após a pandemia, uma vez que a realidade vivenciada durante o ERE destacou a importância de investimento no uso dos recursos digitais. Perguntas sobre a importância do uso das tecnologias digitais no ensino também foram feitas no Questionário I, mas no Questionário II elas foram feitas com base no que as participantes vivenciaram no Estágio.

Quadro 12 - Seção temática IV do Questionário II: Tecnologias digitais e as experiências durante o Estágio, *What remains*

IV – Tecnologias digitais e as experiências durante o Estágio: <i>What remains</i>
11 - Durante as experiências no Estágio, o que foi mais desafiante ao utilizar os recursos digitais para o ensino de inglês?
12 - Você acha que os recursos digitais que você utilizou nas regências foram suficientes para realizar as aulas conforme você havia imaginado no início do Estágio? Justifique.
13 - Em sua opinião, de que forma o que você aprendeu sobre tecnologias digitais durante o Estágio Supervisionado contribuiu para a sua formação na licenciatura em Letras-ínglês? Comente.
14 - Daqui para a frente, em um período pós-pandêmico, de que forma você pretende utilizar as tecnologias digitais em suas futuras aulas de inglês?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme apresentado no Quadro 12 acima, na última seção do questionário ouvimos das participantes como nossas reflexões ao longo do semestre contribuíram para suas formações, o que permaneceu a respeito das vivências construídas ao longo do semestre. O objetivo com essas perguntas era de compreender se fazia sentido para as participantes o que discutimos sobre as tecnologias digitais, a multimodalidade e o ensino de inglês, bem como o que foi mais desafiante quando elas utilizaram os recursos na escola. Em suma, o Questionário II buscou ter uma visão geral de como todo o processo de reflexão em torno das tecnologias digitais, dos letramentos, dos multiletramentos e da multimodalidade, tecidas ao longo do semestre, contribuíram para a formação das participantes, do ponto de vista delas.

Após o envio e leitura das respostas ao Questionário II, senti a necessidade de marcar uma reunião com as participantes para que pudéssemos conversar, seria um encontro para encerramento das atividades e também para voltarmos em algumas questões do questionário que poderiam ser melhor esclarecidas. Neste encontro não seguimos um repertório fixo, mas pudemos conversar, por exemplo, sobre as seguintes perguntas:

10 - Com base nas vivências do Estágio, para você qual seria o papel do professor ao escolher e utilizar recursos digitais em suas aulas?

12 - Você acha que os recursos digitais que você utilizou nas regências foram suficientes para realizar as aulas conforme você havia imaginado no início do Estágio? Justifique.

13 - Em sua opinião, de que forma o que você aprendeu sobre tecnologias digitais durante o Estágio Supervisionado contribuiu para a sua formação na licenciatura em Letras-ínglês? Comente.

14 - Daqui para a frente, em um período pós-pandêmico, de que forma você pretende utilizar as tecnologias digitais em suas futuras aulas de inglês?

Além dessas temáticas, conversamos também sobre o Instagram da disciplina e sobre as perspectivas das participantes em relação à multimodalidade, uma vez que ressaltaram que foi um dos temas que mais chamou suas atenções.

Tanto os instrumentos citados anteriormente descritos quanto o Questionário II, contribuíram para o desenvolvimento dos dados empíricos que compõem estudo e que serão base para as análises e discussões do próximo capítulo. A seguir apresento os procedimentos para a discussão dos dados construídos através dos instrumentos.

2.7 Procedimentos para as discussões sobre as experiências da navegação

Para Romeu Gomes (2009, p.79) as análises e interpretações dentro de pesquisas qualitativas têm como foco “a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”. Neste trabalho esse conjunto de opiniões e representações foram organizados em torno da temática sobre as tecnologias digitais no ensino de inglês e seus letramentos.

O momento de análise dos dados empíricos de uma pesquisa é quando o pesquisador organiza todo material que foi construído ao longo dela, “com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.205). Esta etapa, segundo Bogdan e Biklen (ibid), envolve a interpretação dos dados, sua “divisão em unidades manipuláveis”, entre outras estratégias de organização e apresentação.

Nesta pesquisa, para procedimentos de análise dos dados empíricos optamos por procedimentos similares à Análise de Conteúdo, segundo o que discutem Franco (2005) e Gomes (2009). Ambos/as autores/as, para falarem da Análise de Conteúdo, baseiam-se em Bardin, que assim define esse procedimento:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos à condição de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p.42 apud GOMES, 2009, p.83)

Para interpretar os dados que compõem este estudo e responder as perguntas que o orientam, primeiramente transcrevi para um arquivo do *Word* os comentários centrais das participantes nos posts do Instagram. Após esse momento, transcrevi para o mesmo arquivo do *Word* os pontos centrais de feedback e conversas sobre as aulas das participantes na escola (e-mail, direct do Instagram, gravações de conversas com as participantes).

Também transcrevi os principais pontos das discussões sobre TDICs e letramentos desenvolvidas ao longo do semestre e que continham participações/falas das participantes. Por exemplo: o seminário final do ESI, o seminário sobre as TDICs (apresentado por mim e uma estagiária) e o seminário sobre o texto da professora Josiane.

Após o levantamento e organização desses dados, voltei ao Questionário I, às transcrições do Instagram, ao seminário que apresentei juntamente com uma estagiária e aos seminários sobre os textos da professora Josiane Tonin, a fim de destacar trechos relevantes para responder a primeira pergunta de pesquisa, ou seja, trechos que indicavam as percepções das participantes sobre as TDICs e a multimodalidade nas atividades desenvolvidas até entrarem em período de regências. Nesse momento, levantei as possíveis temáticas depreendidas desses instrumentos.

Após organizar os dados para responder a primeira pergunta, das reflexões no Instagram e do feedback sobre os planos de aulas busquei possíveis trechos que me indicavam temáticas para a pergunta específica de número 2, que faz referência às atividades durante as regências.

Finalmente, destaco do Instagram, das transcrições de alguns trechos das reuniões com as participantes, do seminário final da disciplina de estágio e do questionário final, momentos que me mostrassem as motivações que levaram as participantes a (re)construírem relações/percepções sobre as tecnologias digitais e a multimodalidade, a partir de tudo que desenvolvemos ao longo do estágio. Desses trechos fui destacando as temáticas que se sobressaíam.

Ao desenvolver a análise, sempre que necessário eu voltava para ler a integralidade dos dados empíricos, a fim de confirmar as interpretações que fazia a respeito do que encontrava. Para expressar os pontos de vista construídos nesta pesquisa e apresentá-los ao/à leitor/a, optei por organizar o capítulo denominado “achados da viagem” de acordo com as perguntas da pesquisa e as temáticas depreendidas do material empírico, conforme será apresentado a seguir.

CAPÍTULO 3 – TECNOLOGIAS SERVEM PARA ... SIGNIFICANDO AS DESCOBERTAS DA VIAGEM

Considerando o contexto apresentado no Capítulo 2, neste capítulo buscaremos descrever e discutir cada momento do percurso que navegamos durante o ESI no que tange às temáticas depreendidas dos dados empíricos e que sejam pertinentes para as perguntas que delimitam esta pesquisa.

Sendo assim, a seção 3.1 tem como eixo central a primeira pergunta da pesquisa: Quais potencialidades da relação entre TDICs e multimodalidade são percebidas pelos/as professores/as em formação inicial nos diferentes debates e atividades de Estágio sobre essa temática? Nessa subseção são trazidas as percepções das participantes sobre as potencialidades das TDICs a partir de algumas atividades realizadas antes do período de regências, como o questionário inicial aplicado e as discussões aprofundadas durante alguns seminários e posts iniciais do Instagram.

Na seção 3.2 nosso eixo é a segunda pergunta da pesquisa: Como essas potencialidades repercutem na formação inicial dos/as professores/as durante as atividades do período de regências na escola? Seguindo um contínuo a partir das discussões tecidas na primeira pergunta, nesta subseção analisamos como as potencialidades sobre a relação entre TDICs e multimodalidades, percebidas pelas participantes são relacionadas com os planos de aulas construídos durante o período de regências.

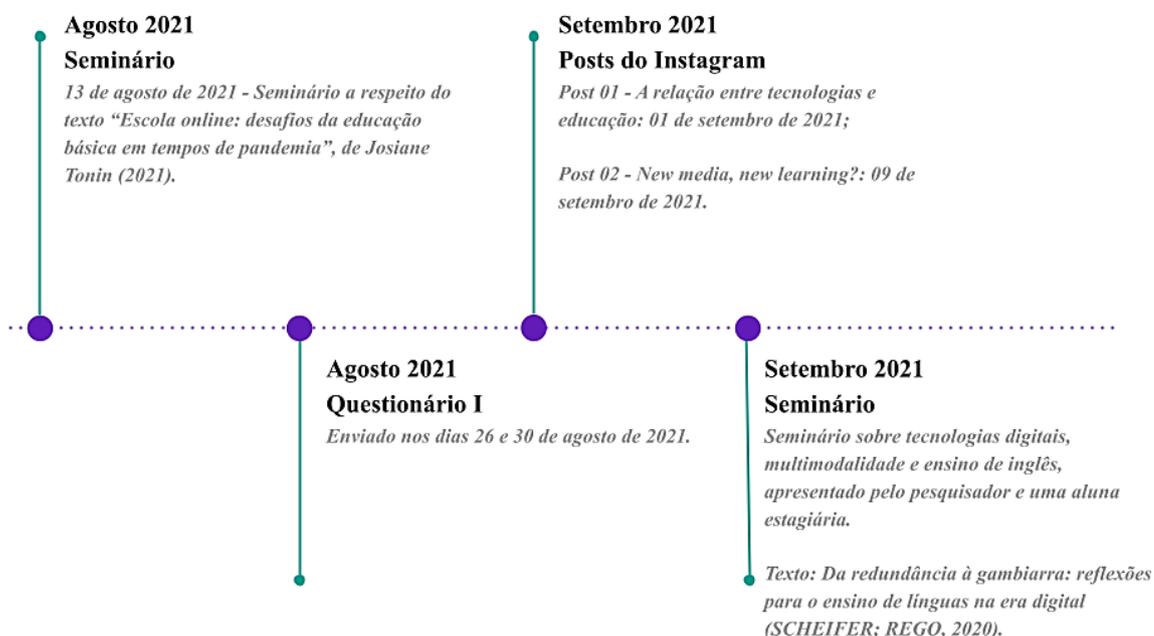
Na terceira seção deste capítulo (seção 3.3), traremos uma discussão a respeito da pergunta geral da pesquisa: O que leva as/os professoras/es em formação inicial a (re)construírem relações entre TDICs e multimodalidade durante o Estágio Supervisionado de inglês? Nesta seção, através dos diferentes momentos que navegamos (no Instagram, nas conversas sobre os planos de aulas, no questionário final, dentre os outros materiais), buscaremos encontrar momentos que nos mostrem o que motivou as professoras a (re)construíram relações com as TDICs e a multimodalidade durante nosso percurso no ESI. Em síntese, analisaremos em que medida as discussões sobre multiletramentos e letramentos digitais propostas durante o ESI contribuíram para a formação das participantes, no que diz respeito aos multiletramentos e letramentos digitais.

Já na última seção (seção 3.4) sintetizamos as discussões do capítulo levando em consideração as perguntas da pesquisa que foram discutidas ao longo dele e a parceria e colaboração com as/os agentes do ESI que permeou todo o processo da pesquisa.

3.1 Preparando as bagagens: Como Bianca e Elena relacionavam tecnologias digitais e ensino de línguas no período de preparação para as regências

Antes de iniciar as discussões de cada seção, narrarei como aconteceu o desenvolvimento de cada material empírico que as compõem. Nesta seção, 3.1, discutiremos sobre o material empírico construído através das ações listadas na linha do tempo apresentada na Figura 8 a seguir:

Figura 7 - Linha do tempo dos dados empíricos que compõem as subseções 3.1.1 e 3.1.2



Fonte: Elaborado pelo autor.

O seminário do dia 13 de agosto de 2020

Como explicado na subseção 2.4.2, cada estudante-estagiária/o era responsável por escolher um dos textos do cronograma do semestre e conduzir, em forma de seminário, as discussões sobre o que era abordado em cada texto, expondo seus pontos de vista e aspectos

que chamassem mais a atenção para que a turma também pudesse participar. Para instigar a participação, durante as apresentações a professora Rosa tecia alguns comentários e quem quisesse poderia complementar e adicionar suas próprias observações sobre os textos, seja oralmente ou através do chat da videoconferência por onde ocorriam os encontros síncronos.

No encontro da semana anterior ao dia 13, havíamos lido um texto sobre o preconceito contra o ensino de inglês na escola pública, de Miriam Jorge (2009), e também assistimos parte de um documentário em que alunos/as de escolas relatavam seus sentimentos em relação a como se sentiam vistos pela escola. Através desse texto e do vídeo refletimos sobre o papel da escola na vida dos/as alunos/a, o papel do/a professor/a diante da disciplina que ele/a ensina e em relação a quem são seus alunos/as, enquanto seres humanos.

Já no dia 13 de agosto de 2021 ocorreu o terceiro encontro síncrono do ESI e dois textos foram discutidos: “Na escola regular se aprende inglês: Uma experiência com rap na escola pública” e “Escola online: desafios da educação básica em tempos de pandemia”. Os dois artigos são de autoria de Josiane Tonin (2019;2021), professora de inglês da rede pública de ensino do Distrito Federal. Neste dia, Tonin estava presente conosco para participar das discussões. Geralmente a maioria da turma sempre estava presente nas aulas síncronas.

Narro aqui como ocorreu o encontro desse dia. Entretanto, considerarei para as discussões de análise das subseções 3.1.1 e 3.1.2 as interações apreendidas do artigo “Escola online: desafios da educação básica em tempos de pandemia”, por ter sido um texto que levantou questionamentos importantes sobre o uso das TDICs no ensino, principalmente em tempos como os vivenciados durante o ERE.

Assim como geralmente fazia no início das aulas, a professora Rosa perguntou para os/as estagiários/as o que ficou de marcante para eles/as do encontro passado (anterior a semana do dia 13). Percebendo que eles/as ficavam em silêncio, a professora também costumava chamá-los/as pelos nomes, para que pudessem expor suas opiniões. Nesse início do encontro as/os estagiárias/os resgataram como pontos marcantes do último seminário a importância de tornar o inglês significativo para os/as alunos/as das escolas, não focando somente nos falantes de países como Estados Unidos ou Inglaterra, mas em exemplos/contextos locais, o inglês situado na vida real dos/as alunos/as, e não algo idealizado, que muitas vezes poderia estar distante da realidade que eles/as vivem.

As/Os estagiárias/os também destacaram como característica marcante do último encontro uma atividade escrita de autorreflexão que a professora Rosa havia proposto. Nessa

atividade refletimos sobre três aspectos: a aula de hoje me... senti que... fui provocado a... Segundo as/os estudantes essa atividade foi importante porque puderam refletir sobre o que ainda podem melhorar em si enquanto professoras/es ou o que ainda podem fazer.

Após relembrarmos o que havia sido discutido no último encontro síncrono, as discussões foram conduzidas para as atividades do dia (dia 13 de agosto de 2021). A professora Rosa apresentou a professora Josiane Tonin (autora dos textos daquele dia), e também reforçou sobre naquele momento não ser coerente ela levar para a turma autores de Londres, por exemplo, uma vez estávamos discutindo sobre construir um ensino de inglês local. Por isso, a professora também destacou a importância dos textos da professora Josiane, enquanto professora local e que em seus textos falava de suas experiências como professora de inglês.

Nesse início da aula, a professora Rosa também comentou da importância de também estarmos na presença da professora Laura, professora de inglês que recebeu e acompanhou (online) as/os estagiárias/os na escola naquele semestre. Nesse momento da aula, a professora Rosa também falou um pouco sobre minha presença no estágio naquele semestre, sobre minha pesquisa e sobre o seminário a respeito dos letramentos digitais que aconteceria em um dos encontros. Após esse momento, a professora também agradece a presença da monitora do estágio naquele semestre.

Terminadas as introduções, Rosa fez uma provocação sobre o primeiro texto que veríamos naquele dia: “será porque que a professora Josiane já começa afirmando que na escola regular se aprende inglês, será que a gente pensa que não aprende?”; depois a palavra é passada para a estagiária responsável por apresentar o texto. Como já mencionado, durante as apresentações a professora Rosa geralmente fazia comentários (via chat ou por voz) para instigar as discussões. A estagiária responsável pelo texto chega a comentar sobre ele parecer uma continuação do que havíamos visto na aula passada, o que é importante para refletirmos sobre a progressão temática dos textos que são lidos no estágio.

Durante e ao final do primeiro seminário do dia 13, a professora Josiane também fazia comentários sobre as dúvidas dos/as estagiários/as em relação à experiência que ela narra no texto ou sobre aspectos que eles/as gostariam de ouvir a opinião dela. Foi perguntado para Tonin, por exemplo, qual era sua opinião sobre a questão do/da aluno/a ser o centro da aula, se isso significava fazer tudo o que eles/as queriam fazer. Sobre isso, a professora comenta a respeito da importância da negociação com os/as alunos/as, de ouvi-los/las, porque alunos/as e professores/as podem aprender uns com os outros.

Ao final do seminário, a professora Josiane Tonin também relata como ela costumava pensar em suas aulas e como ela tentava se conectar mais com os/as alunos/as, por exemplo, ao levar o inglês para o seu contexto local. O primeiro seminário foi concluído com comentários dos/as estagiários/as e das professoras a respeito da diversidade da sala de aula e que não estamos preparados para tudo, mas vamos descobrindo caminhos a partir de uma “escuta sensível”, ouvir os/as alunos/as e seus contextos.

O segundo seminário do dia 13 foi a respeito do texto “Escola online: desafios da educação básica em tempos de pandemia”, em que Josiane Tonin relata sua experiência com o ensino de inglês durante o primeiro ano de pandemia (em 2020). A responsável por conduzir as discussões sobre esse texto foi a estagiária Elena.

Nesse dia, Bianca não fez nenhum comentário a respeito do texto, na verdade, no decorrer do semestre observo que durante os seminários Bianca e Elena não faziam muitos comentários durante as aulas. No entanto, suas câmeras sempre estavam abertas e sempre as via fazendo anotações, e pareciam estar atentas ao que acontecia nas aulas, por isso, o fato de ter poucas falas delas durante os seminários não significa que elas não estavam preparadas para as aulas. Esse fator poderemos justificar, por exemplo, na forma como elas interagem no Instagram, nas conversas que tínhamos por direct do Instagram e nos planos de aula, que conforme veremos em seções mais adiante, são momentos em que elas sempre resgatavam algo que de certa forma havíamos visto em temas debatidos durante os seminários.

Ao apresentar o artigo de Tonin, Elena fez uma retrospectiva sobre o texto, apresentou e comentou o que a autora trazia em cada tópico do artigo, falando também de aspectos que chamavam a sua atenção.

Durante a apresentação não houve comentários, mas ao final foram feitas as considerações seja da turma ou das professoras presentes. Tonin falou especificamente sobre esse artigo ser o texto que mais conversava com ela naquele momento, por ter sido um artigo mais recente e a respeito do período que ela estava vivenciando na pandemia.

A professora Laura (professora da escola), ao final do seminário também relatou sua experiência durante o ERE. Segundo ela comenta, naquele dia ela daria a sua última aula online, pois as escolas já estavam voltando para o presencial. Entretanto, ela lembrou que quando souberam da necessidade de ter que ir para o remoto foi “desesperador”, porque ela sabia que devido à falta de recursos haveria alunos/as que não iriam conseguir participar de nenhuma aula.

Laura comentou que fez diferentes cursos para poder aprender a usar os recursos da internet e buscar uma maior interação com seus/suas alunos/as. Apesar dos desafios em sua experiência com o ensino remoto, a professora relata que teve um retorno positivo daqueles/as que estavam nas aulas, principalmente o 6º ano, que segundo as professoras é uma série em que os/as alunos/as são muito ativos/ “empolgados”.

Diante de tudo o que foi apresentado até esse momento do seminário, a professora Rosa convidou os/as estagiários/as a fazerem comentários sobre o texto da Josiane ou perguntas para ela e para a professora Laura responderem. As/os estagiárias/os falaram de suas inquietações enquanto alunas/os durante o ensino remoto, uma das estudantes chega a relatar que leu o texto da Josiane na madrugada e que até chorou ao ler o texto, pois apesar de possuir recursos para acompanhar o ERE, ela estava achando “complicada” as aulas online.

Essa estagiária relatou sobre as dificuldades não com as aulas em si, mas em relação a auto-organização que as aulas remotas demandavam, dado que ela não estaria mais com a rotina de ter que ir para as aulas presenciais da faculdade, onde ela sabia que iria, teria as aulas daquele dia e no outro dia seria a mesma coisa, ela estudaria para “estar presente na aula”, conforme ela diz. Com o ERE essa estagiária nos conta que ela precisou criar uma maior autonomia/independência sobre seus estudos que ela não estava acostumada.

As/os outras/os estagiárias/os pontuaram o que chamou mais a atenção no texto da Josiane e nas falas da professora Laura, aspectos tais como: sair da zona de conforto, olhar com cuidado para os/as alunos/as, mesmo que a distância, e se abrir às novas experiências que o ensino remoto demandou. Para finalizar a aula do dia 13, a professora Rosa criou uma nuvem de palavras pelo *Mentimeter*⁵⁹ onde colocamos frases que expressassem nossos pensamentos e sentimentos sobre a aula daquele dia, por exemplo: empatia, diálogo entre professor e aluno, pensamento crítico, esperança, escuta sensível, conexão.

Ao final da aula do dia 13, a professora Rosa novamente falou de minha presença na turma, mas dessa vez para que eu pudesse convidar as/os estagiárias/os para fazerem parte da pesquisa e do Instagram que seria construído para que pudéssemos conversar mais sobre ensino e tecnologias. Nesse primeiro contato aproveitei as discussões que construímos sobre o texto da professora Josiane Tonin para reforçar a importância de refletirmos sobre a temática das

⁵⁹ <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

tecnologias, dos multiletramentos e dos letramentos digitais relacionados ao ensino de línguas adicionais.

Para as análises que serão feitas mais a frente voltei à gravação desse seminário para transcrever falas das participantes que demonstrassem quais relações elas faziam entre o ensino de línguas e as tecnologias digitais, a partir das discussões do seminário.

Questionário I

O Questionário I, denominado “*Teaching English in digital times*”, foi o primeiro questionário aplicado no semestre (enviado nos dias 26 e 30 de agosto de 2021). Esse questionário foi um questionário diagnóstico para que eu pudesse compreender as relações das participantes com as tecnologias digitais naquele início de semestre. Por isso, quando voltei a esse questionário para ler as respostas de Bianca e Elena e construir as subseções que serão apresentadas mais adiante (3.1.1 e 3.1.2), busquei identificar quais potencialidades, características e/ou contribuições as tecnologias digitais poderiam agregar ao ensino de inglês, segundo a ótica das participantes.

Os posts 01 e 02 do Instagram

Ainda para a construção das subseções 3.1.1 e 3.1.2 observei as interações que ocorreram nos posts 1 e 2 do Instagram, a fim de identificar as percepções das participantes sobre as potencialidades das TDICs para o ensino de inglês. Me limitei de início a estes três primeiros posts, pois neles nos aprofundamos em temáticas abordadas, por exemplo, no seminário do dia 13 de agosto de 2021 (sobre os textos de Josiane Tonin) e no seminário do dia 17 de setembro de 2021 (sobre tecnologias digitais e ensino de inglês). Desse modo, estes posts foram complementares a essas temáticas, sendo também um meio de contato direto com as participantes. A seguir apresento cada post e o que eles abordavam.

Figura 8 - Post 01 do Instagram: A relação entre tecnologias e educação

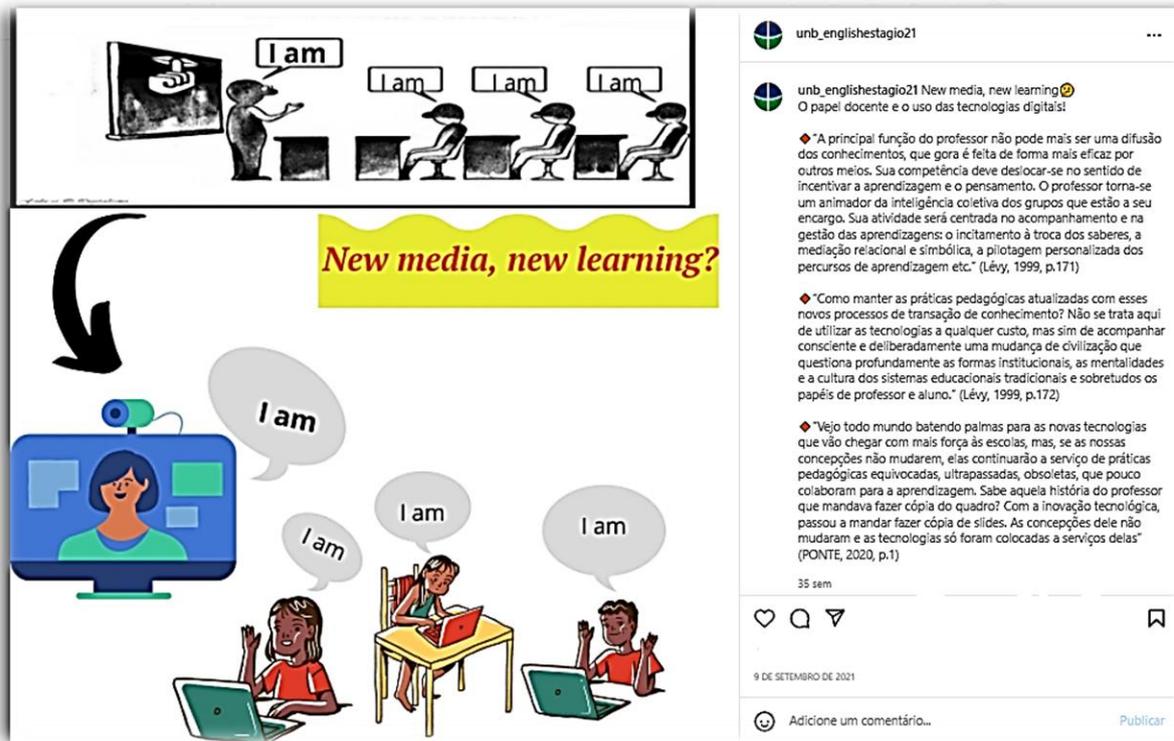


Fonte: Elaborado pelo autor.

No post 1, post do dia 01 de setembro de 2021 e apresentado na figura acima, foi adicionado um vídeo sobre a evolução das tecnologias no ensino⁶⁰. Na legenda desse post, conforme pode ser visto acima, foram colocadas três citações sobre a relação sociedade e tecnologia, educação e tecnologias. Na aba de comentários desse post, foi perguntado para as participantes quais contribuições as tecnologias digitais podem trazer para o ensino de línguas e que são diferentes das tecnologias anteriores, e qual posicionamento o/a professor/a de inglês precisa ter ao considerar esses recursos no ensino.

⁶⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=tcLLTsP3wlo&t=5s>

Figura 9 - Post 02 do Instagram: *New media, new learning?*



Fonte: Elaborado pelo autor.

No segundo post, post do dia 09 de setembro de 2021, fizemos a relação entre o ensino e tecnologias, e o papel docente ao utilizar os recursos. A partir da imagem apresentada no post e das citações colocadas nas legendas – as quais abordavam a necessidade de posturas pedagógicas diferentes ao utilizar as tecnologias – é feito um chamado para as participantes refletirem como as tecnologias eram utilizadas quando elas eram alunas da Educação Básica e se hoje elas utilizariam as tecnologias da mesma forma. Esse post se relacionava com as discussões desenvolvidas nos seminários com os textos da professora Josiane Tonin quando falávamos a respeito do ensino remoto não ser depósito de conhecimentos.

Quando voltei para ler as interações apreendidas desses dois e construir as subseções que serão discutidas mais à frente, novamente busquei identificar como as participantes se posicionavam no que tange às potencialidades das TDICs para o ensino de inglês.

O seminário do dia 17 de setembro de 2021

No dia 17 de setembro de 2021 aconteceu o último seminário dos encontros síncronos da disciplina de estágio antes do período de regências na escola. Esse seminário, apresentado por mim e uma estudante-estagiária (Larissa), teve duração mais ou menos de uma hora e quarenta minutos. As temáticas abordadas no seminário foram as tecnologias digitais, a multimodalidade e o ensino de línguas. Para isso nos baseamos no texto “Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era digital”, de Scheifer e Rego (2020)⁶¹.

Das/os onze estudantes-estagiárias/os que compunham a turma, nesse dia estavam presentes apenas oito, além da professora Rosa, da Professora Laura e da monitora do estágio. Assim como nos demais seminários, a professora Rosa iniciou fazendo uma introdução do que discutiríamos no dia e lembrando o que vimos em encontros anteriores. Nos encontros anteriores havíamos conversado sobre os documentos de ensino (como a BNCC e o Currículo em Movimento do Distrito Federal), os letramentos em perspectivas críticas e suas relações com o ensino de inglês.

Escolhemos o texto de Scheifer e Rego (2020) como leitura para o seminário porque era um texto que além de falar sobre letramentos digitais, tecnologias e multimodalidade, também relacionava essas temáticas com o ensino de inglês em uma perspectiva mais crítica, conforme já vínhamos discutindo nos últimos encontros. Sendo assim, a temática desse seminário não foi algo à parte do que estava sendo visto nos demais seminários, mas sim buscou relacionar as tecnologias com o que já tínhamos abordado nos outros encontros.

Apesar de haver um texto base para o seminário, conduzimos ele em três partes: na primeira fizemos uma introdução e conversamos sobre o que será que muda no ensino quando relacionamos ele com as tecnologias; na segunda parte discutimos sobre o artigo de Scheifer e Rego (2020); e na terceira parte apresentamos uma proposta de plano de aula integrando o que havíamos mostrado no decorrer do seminário. A seguir, apresento os pontos principais de cada uma dessas etapas do seminário.

⁶¹<http://repositorio.unisc.br:8080/jspui/bitstream/11624/2921/1/Tecnologias%20e%20ensino%20de%20%C3%ADnguas.pdf>

A primeira parte do seminário

Iniciamos o seminário fazendo um *brainstorm* no Padlet⁶² a partir da seguinte questão: *I would like to use digital technologies in my english classes to...* As/Os estagiárias/os não precisavam se identificar nas postagens, pois esse momento inicial era apenas para que pudéssemos conversar sobre quais motivos as/os levariam a usar as tecnologias em suas aulas. A figura 11 a seguir ilustra o retorno recebido nesse momento:

Figura 10 - Brainstorming no Padlet

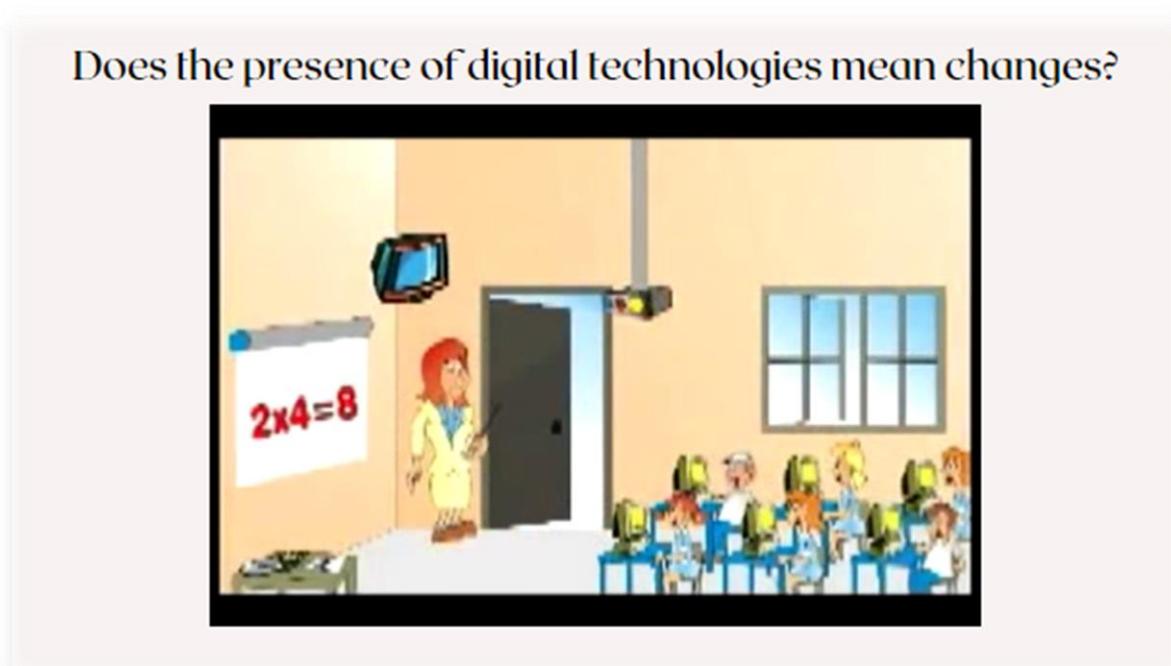


Fonte: Elaborado pelo autor.

Engajamento (*engage my students*), autonomia (*they can learn with autonomy*) e planejar atividades atrativas (*plan attractive lessons*) são algumas das características colocadas pelas/os estagiárias/os. Após esse momento inicial, apresentamos um vídeo que representava uma aula de matemática onde a professora falava a tabuada e os/as alunos/as repetiam. Em dado momento, o diretor da escola dessa professora conversa com ela sobre a escola ter se modernizado, pois poderia contar com os recursos tecnológicos digitais. Contudo, ao utilizar o computador e o projetor na sala de aula, a professora continuou pedindo para os/as alunos/as repetirem a tabuada, porém através dos comandos dado pela máquina.

⁶² <https://padlet.com>

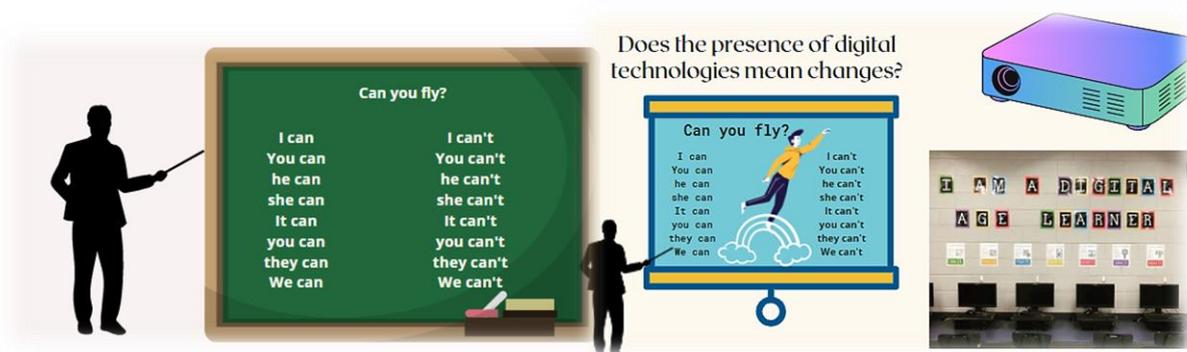
Figura 11 - Recorte de um dos momentos do seminário do dia 17 de setembro de 2021⁶³



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir desse vídeo refletimos: e se essa mesma situação ocorresse em uma aula de inglês, será que a simples presença das tecnologias significaria mudanças? (*Does the presence of digital Technologies mean changes?*). Para ilustrar essa discussão apresentamos as imagens ilustradas no recorte a seguir:

Figura 12 - Recorte de um dos momentos do seminário do dia 17 de setembro de 2021



Fonte: Elaborado pelo autor.

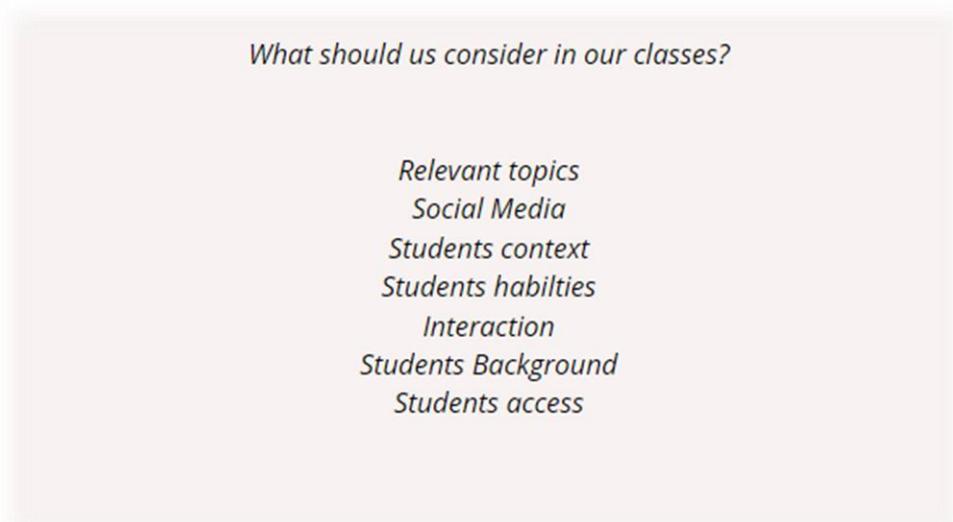
⁶³ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw_4

Na imagem da esquerda, vemos o professor utilizando o quadro negro para que os/as alunos/as repetissem a estrutura linguística, assim como fez a professora de matemática ilustrada no vídeo. Na imagem da direita, o professor utilizou o projetor, colocou imagens no slide, mas continuou pedindo para os/as alunos/as repetirem a estrutura linguística, será que houve mudanças?

Assim que terminamos de apresentar o contexto apresentado na figura 13 acima, a professora Rosa perguntou para as/os estagiárias como elas/es se viam enquanto professoras/es em relação às tecnologias, se achavam um “desafio”, se era algo “natural”, se já se “sentiam digitais”. Para essa questão, alguns/mas estagiários/as responderam que não se sentiam muito digitais porque tinham dificuldades em utilizar plataformas e saber como passar isso para os/as alunos/as da escola.

Após esse momento, a professora Rosa também nos levou a refletir sobre quais atribuições estamos dando aos nossos/as alunos/as, no sentido de ação enquanto sujeitos, quais verbos utilizamos quando propomos atividades com as tecnologias, por exemplo: “produzir”, “repetir”, “criar”, “copiar respostas”, dentre outros. Essa discussão levantada pela professora ajudou na contextualização da pergunta que logo em seguida à sua fala apresentamos no slide que finaliza a primeira parte do seminário, ilustrado na figura 14 a seguir.

Figura 13 - Recorte de respostas dos/as estagiários/as em um dos momentos do seminário do dia 17 de setembro de 2021



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme pode ser visto anteriormente, perguntamos para as/os estagiárias/os a opinião delas/es em relação ao que precisamos considerar em nossas aulas quando relacionamos tecnologias e ensino. Para essa pergunta as/os estudantes colocaram as respostas ilustradas na figura 14 acima: tópicos relevantes (*relevant topics*), interação (*interaction*), o contexto dos alunos (*students context*), dentre outras.

Quando não tínhamos muito retorno da turma, para tornar a aula mais dinâmica e/ou quebrar silêncio que poderia ocorrer, utilizamos uma roleta digital⁶⁴ com o nome das/os estudantes, no nome que a roleta parasse seria a pessoa que iria expor suas opiniões sobre o que estava sendo discutido naquele momento. Estávamos em poucos naquele dia, mas ainda assim utilizamos a roleta algumas vezes, alguns/mas estagiários/as colocaram no chat que ficaram ansiosos/as para ver em qual nome pararia.

A segunda parte do seminário

Na segunda parte do seminário, abordamos o texto de Scheifer e Rego (2020), as autoras fazem a relação entre o ensino de inglês e as tecnologias, porém, em uma perspectiva mais crítica, utilizando, por exemplo, as discussões de alguns autores que apresento no capítulo 1 desta dissertação, como Knobel e Lankshear.

Para falar do artigo, iniciamos com questionamentos do tipo: o que significa aprender uma outra língua? Em que precisa orientar-se o ensino de uma língua estrangeira na escola? Essas são algumas das discussões levantadas pelas autoras, levá-las para o seminário foi também uma oportunidade de resgatarmos o que havíamos lido em seminários anteriores, como, por exemplo, os textos de Schlatter (2009) e Silvestre (2014), as quais falam sobre o ensino de inglês e os letramentos em perspectivas críticas e locais.

Foi pertinente tocar na relação entre ensino de línguas e tecnologias de maneira mais crítica pois assim poderíamos refletir, por exemplo, quem é representado quando escolhemos um material digital para as nossas aulas, seja um vídeo, uma imagem ou outro conteúdo multimodal.

No que diz respeito às discussões referentes à relação entre letramentos, criticidade e ensino de línguas, uma estagiária relatou que teria dificuldades em relacionar essas temáticas

⁶⁴ <https://wheelofnames.com>

em suas aulas, pois, conforme ela explica, nem no português, quando ela estudava na escola, ela via essas coisas. Dessa forma, para ela era difícil fazer essa relação em uma língua estrangeira sem ter tido precedentes na sua própria língua.

Para falar sobre multimodalidade e criticidade, as autoras citam um vídeo de uma propaganda da *Apple*⁶⁵ e analisam como essa propaganda foi visualmente estruturada para despertar os sentidos do telespectador, através da narração do vídeo, das imagens que são utilizadas, dos lugares que são mostrados. A partir daí, elas explicam o porquê que o produto anunciado só aparece ao final de toda essa produção.

Através desse contexto representado no vídeo e descrito pelas autoras, falamos sobre a necessidade de entendermos os letramentos a partir da relação de interdependência que eles possuem com as pessoas, os recursos tecnológicos, as semioses utilizadas na comunicação e a relação temporal e espacial, segundo apresentam as autoras.

Para explicar a relação que Scheifer e Rego (2020) fazem entre ética e tecnologias a partir de discussões de Knobel e Lankshear, fizemos comentários a respeito das posturas que precisamos ter diante daquilo que produzimos e compartilhamos na internet e as consequências de tais atos.

Tudo na internet pode ser manipulado e isso muitas vezes resulta em conteúdo que pode ferir a ética social. Em relação a essa questão, discutimos sobre as *fake news* e o caso de uma adolescente que há muito tempo virou meme, não gostou da forma como sua imagem circulou na internet, e devido a esse fato acabou entrando em depressão e largando os estudos⁶⁶. Ao levarmos essa temática, percebo que a forma como utilizamos as tecnologias e o impacto social que elas podem ter sobre as pessoas foi algo que chamou a atenção das/os estagiárias/os e isso desde o início do seminário, quando perguntamos o que precisamos considerar ao relacionarmos tecnologias e ensino.

No título do artigo, as autoras utilizam a frase “da redundância à gambiarra”. Durante o seminário, explicamos o que elas queriam dizer com “gambiarra” ao fazerem a relação entre tecnologias e ensino.

Apesar de, muitas vezes, gambiarra ter um sentido pejorativo, no texto esse termo é trazido para ilustrar como funcionam as tecnologias, seu alto potencial para a colaboração, a

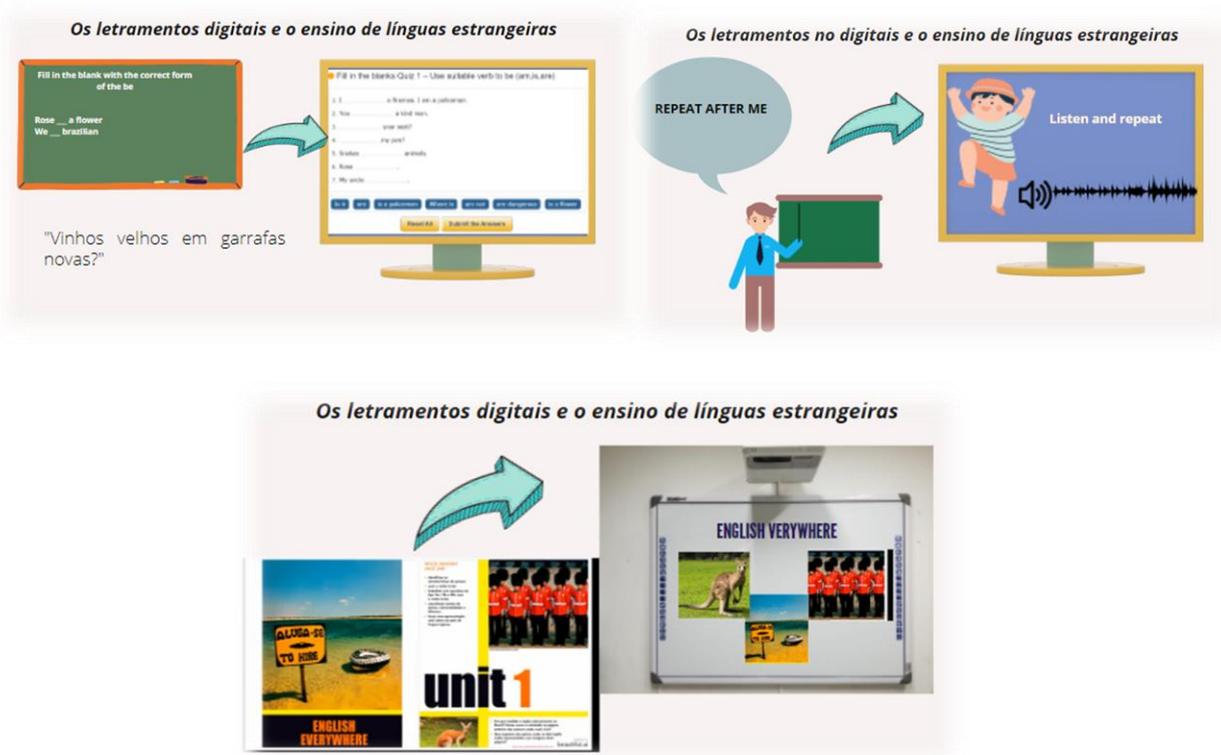
⁶⁵ https://www.youtube.com/watch?v=Ep2_0WHogRQ

⁶⁶ <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2021/09/01/ja-acabou-jessica-jovem-abandonou-estudo-e-caiu-em-depressao-apos- virar-meme.ghtml>

bricolagem, a hibridização. No vídeo da propaganda citada pelas autoras, essas potencialidades são utilizadas: a narração vinha de um poema, o poema fazia relação com as imagens e as situações que eram ilustradas, para que ao final fosse mostrado qual era o produto a ser anunciado e o vídeo despertasse os sentidos do público alvo. Toda essa mixagem foi possível graças à “gambiarra”, à hibridização proporcionada pelas tecnologias digitais na hora de construirmos sentidos em sociedade.

Para finalizar a segunda parte do seminário falamos sobre o que as autoras queriam dizer através da frase “vinhos velhos em garrafas novas”. De certa forma, já havíamos comentado sobre isso no começo do seminário, pois, na verdade, com essa frase as autoras destacam que não adianta o/a professor/a utilizar tecnologias novas e continuar pautado em perspectivas pedagógicas tradicionais em que o/a aluno/a somente repete o que é entregue a ele/a. Para exemplificar essa parte do artigo mostramos as seguintes situações:

Figura 14 - Vinhos velhos em garrafas novas: recorte de um dos momentos do seminário do dia 17 de setembro de 2021.

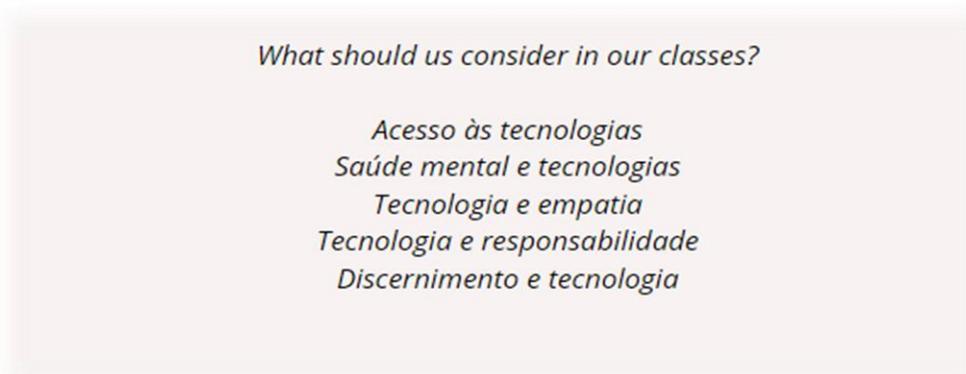


Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas três situações mostradas na figura acima, seja usando o quadro negro, a oralidade ou o livro didático, a única coisa que aconteceu foi a transposição dos “vinhos velhos para garrafas novas”, ou seja, a transferência direta do que era feito com os recursos analógicos para os digitais. Sendo assim, nessa situação utilizar ou não as tecnologias digitais seria a mesma coisa.

Ao final dessa segunda parte do seminário, novamente perguntamos para a turma o que precisamos considerar quando pensamos a relação entre ensino de inglês e tecnologias, para ver se as/os estagiárias/os manteriam seus posicionamentos ou se acrescentariam algo ao que haviam falado no começo do seminário. A figura a seguir ilustra o retorno que recebemos nesse momento.

Figura 15 - Recorte das respostas dos/as estagiários/as em um dos momentos do seminário do dia 17 de setembro de 2021



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse momento, utilizamos a roleta com os nomes. Conforme pode ser visto na figura 16 acima, ficou mais forte para a turma as questões sociais depreendidas das tecnologias, como saúde mental, responsabilidade, empatia e habilidade para pesquisar as coisas na internet (discernimento).

Ao final dessa segunda parte do seminário, a professora Laura comentou como que ela buscava integrar as tecnologias em suas aulas de maneira a contribuir com a autonomia de seus/suas alunos/as, despertar o senso crítico e a consciência ética. A professora contou que certa vez deu aula em uma escola onde uma aluna teve fotos íntimas espalhadas, a partir do ocorrido a professora Laura buscou planejar aulas em que ela pudesse conversar com os/as

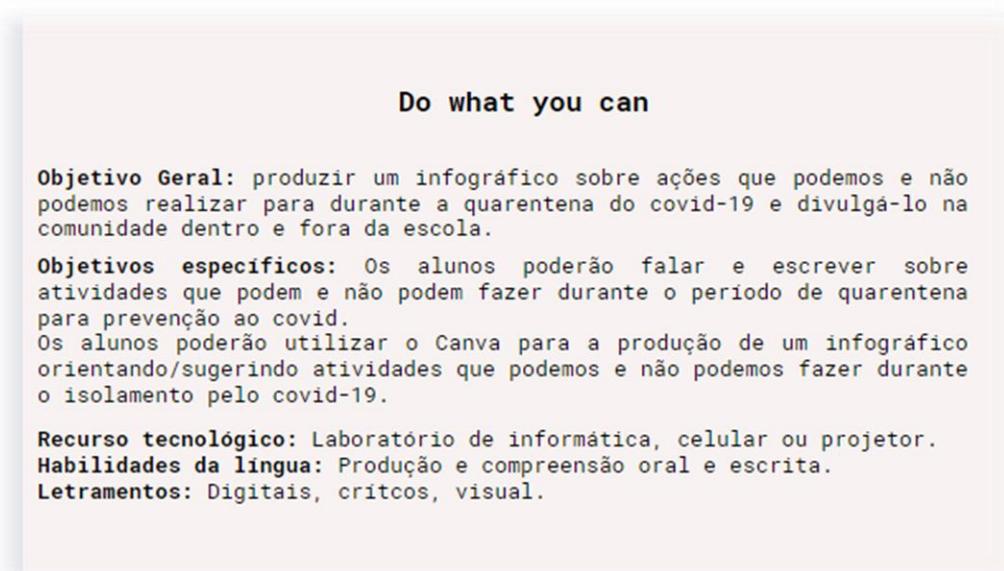
alunos/as sobre os usos que eles/as fazem das tecnologias e como ter mais cuidado, discernir qual a qualidade das interações que construímos a partir desses recursos.

A última parte do seminário

Na última parte do seminário, apresentamos uma proposta de plano de aula para que as/os estudantes-estagiárias/os pudessem visualizar como seria uma possível aula de inglês levando em consideração o que discutimos no seminário.

No encontro anterior a este último seminário, a professora Rosa havia pedido para que as/os estagiárias/os reformulassem um plano de aula que tinha como proposta linguística utilizar a estrutura do modal “*can*”. Levando em consideração essa temática, também propomos um plano de aula cujo foco linguístico seria o modal *can*, entretanto, tendo como objetivo a produção de um infográfico para que os/as alunos/as pudessem apresentar atividades que eles/as puderam ou não realizar durante a pandemia. A figura 16 a seguir ilustra os objetivos dessa possível aula.

Figura 16 - Recorte do plano de aula ilustrado no seminário do dia 17 de setembro de 2021



Fonte: Elaborado pelo autor.

Após esse momento, apresentamos as etapas da aula. Para isso nos baseamos no percurso didático proposto por Barbra Sabota (2022), por considerarmos ser uma proposta que

integra tanto a perspectiva crítica dos letramentos quanto a multimodalidade do material quando preparamos uma aula. O percurso didático proposto pela autora possui as seguintes etapas:

Talking topic seria o momento inicial da aula, um momento para mergulhar na temática e explorar o que os/as alunos pensam sobre ela. Nesse momento, trouxemos situações comuns do dia a dia e perguntaríamos aos alunos/as como ficaram essas ações durante a pandemia.

Figura 17 - Recorte do plano de aula apresentado no dia 17 de setembro de 2021

Do what you can

Talking topics/ Warm up: Question - Como a pandemia afetou o meu dia a dia?

Can I go to school?

Can I use masks?

Can I hug my friends?

Can I take circular bus?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Thinking over é um momento para refletir mais sobre o tema, o/a professor/a pode levar música, vídeos, o que for melhor para expandir as discussões. *Linguistics aspects* é o foco na forma linguística, entretanto não de forma isolada, mas em conjunto com os objetivos da aula. Para o *thinking over* propomos a análise de um *videoclipe* de uma música que fala sobre a pandemia e que usa o modal *can* como aspecto linguístico.

Figura 18 - Recorte do plano de aula ilustrado no seminário do dia 17 de setembro de 2021

Think over and linguistic aspects:
<https://www.youtube.com/watch?v=vh6ctK70No8>

Do what you can	What call my attention? Why?
	When you can't do what you do You do what you can
	Com a pandemia: I can... (4 coisas) I can't... (4 coisas)
	Com a pandemia: We can... (4 coisas) We can't... (4 coisas)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Bringing to life seria como a proposta da aula se desdobraria nas vivências sociais dos/as alunos/as. Para o plano de aula proposto os/as alunos/as trabalhariam em conjunto, refletindo sobre as ações que eles/as poderiam ou não realizar durante a pandemia. A partir dessas ações seria proposto para que eles/as criassem um infográfico utilizando o *Canva*, usando a estrutura: com a pandemia “*we can...*” e “*we can't...*”.

Para esse trabalho o/a professor/a precisaria: conversar com os/as alunos/as sobre o gênero infográfico, apresentar para os/as alunos/as como utilizar o *Canva* e acompanhá-los no processo de produção, para que, ao final, esses trabalhos fossem divulgados nas redes sociais da escola. As imagens da figura 21 a seguir representam parte dessas etapas:

Figura 19 - Recorte de algumas das etapas do plano de aula ilustrado no seminário do dia 17 de setembro de 2021

Text genre and bringing to life



Infográfico:

Para quê você acha que foi feito esse infográfico?
Como as informações são apresentadas?
Qual a relação com o que está escrito e as imagens?
Para quem você acha que esse infográfico foi construído?
Onde você acha que ele foi divulgado?
Você sabe o que é um infográfico?

Text genre and bringing to life

Using canva



Text genre and bringing to life

Sharing our infographics



Qual relação você faz entre esse plano de aula e os letramentos no digital que discutimos hoje?

Fonte: Elaborado pelo autor

Depois de apresentarmos essa proposta de plano de aula encerramos o seminário e deixamos aberto para comentários. As/Os estudantes-estagiárias/os comentaram ter gostado do plano de aula, destacando ser um plano que chamou a atenção delas/as por buscar integrar o contexto dos/as alunos/as (a covid-19) e a partir daí integrar a proposta dos letramentos digitais.

Alguns/as estagiários/as também comentaram ter sido um plano de aula criativo e diferente, porque quando usamos o *can* geralmente falamos sobre permissões “*can I do something*” e o plano que apresentamos, segundo elas/es, integra essa estrutura de forma a atingir um objetivo além da simples utilização da estrutura linguística, que seria os/as alunos/as expressarem através do gênero infográfico algo da vida deles e que para isso utilizariam o que aprenderam na aula de inglês.

Assim como nos demais materiais descritos até aqui, quando revisei a gravação desse seminário busquei identificar falas das participantes que demonstrassem seus pontos de vista

sobre a relação tecnologias e ensino de línguas. Nesse seminário Bianca e Elena comentaram alguns aspectos que discutiremos a seguir nas subseções 3.1.1 e 3.1.2, como, por exemplo, a relação entre tecnologias, interação e autonomia.

3.1.1 Tecnologias servem para: interações significativas

Para compreender como Bianca e Elena a princípio relacionavam tecnologias e ensino, no que tange às suas potencialidades para o ensino de línguas, minha primeira impressão se deu a partir do questionário diagnóstico enviado no início do semestre.

Conforme expliquei ao apresentar as participantes na subseção 2.5.2, tanto para o aprendizado de inglês de Bianca quanto para o de Elena as tecnologias digitais sempre estiveram muito presentes, seja através de vídeos no *YouTube*, de aplicativos ou das redes sociais. Ao relacionarem as tecnologias digitais com o ensino de línguas, a partir das perguntas 14 e 15, podemos perceber que as estudantes citam, por exemplo, características referentes à dinamicidade dos materiais que são disponibilizados pelo meio digital.

Quadro 13 - Perguntas 14 e 15 do Questionário I

14 - Você acha importante o uso de tecnologias digitais nas aulas de inglês? Para quê?
Bianca - Tornar a aula mais dinâmica e com mais recursos
Elena - Acho importante para trazer algo diferente para sala de aula. Há tantas ferramentas para auxiliar alunos e professores no processo, e dessa forma innovar a aprendizagem.
15 - Você gostaria de utilizar tecnologias digitais em suas futuras aulas de inglês? Para quê?
Elena - Sim. Para me auxiliar nas aulas, trazer uma abordagem diferente que não foque apenas no livro didático. Há muitas ferramentas úteis para aprender as habilidades do idioma como escrita, escuta, leitura, a fala.
Bianca - Sim, para engajar os estudantes. A tecnologia faz parte da vida da maioria dos jovens, então seria uma boa ideia trazer ela para a sala de aula de uma forma educativa .

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme destaco nas falas das participantes mostradas no quadro acima, a princípio elas buscaram fazer a relação entre as tecnologias e algumas características mais gerais, tais como: “*tornar a aula mais dinâmica*”, “*trazer algo diferente para a sala de aula*”, utilizar “*ferramentas úteis para aprender as habilidades*” e utilizar as tecnologias “*para engajar os estudantes*”, segundo vemos em falas de Bianca e Elena.

Entretanto, basear-me somente nas respostas do questionário inicial para buscar interpretar as relações das participantes com as tecnologias seria incipiente, pois elas citam características gerais das TDICs (dinamicidade, trazer algo diferente para a sala de aula) e nesse momento ainda não se aprofundam em seus comentários. Por isso, além do questionário recorri às discussões que ocorriam nos seminários, especificamente os que descrevo no início desta subseção.

De acordo com que íamos participando dos seminários eu buscava observar como a temática das tecnologias e o ensino de inglês seria aprofundada a partir das falas das participantes. No seminário sobre tecnologias que ocorreu no dia 17 de setembro de 2021, por exemplo, já vemos que Bianca e Elena citam características um pouco mais específicas, tais como o contexto dos alunos e a relação entre tecnologias e interação. Conforme poderemos constatar em suas respostas no momento em que perguntamos para a turma o que precisamos considerar quando fazemos a relação entre tecnologias e ensino.

Box 1

Bianca – “**Students context** and the **abilities** that will be worked in the classes”

Elena – “Então, eu pensei sobre a interação. A **interação** que surge dessas tecnologias”
(INTERAÇÃO NO SEMINÁRIO DO DIA 17/09/2021)

Conforme podemos ler no box 1 acima, Bianca cita a relação entre o contexto dos alunos e as habilidades que serão trabalhadas na língua quando utilizamos as tecnologias, “*students contexts and the abilities that will be worked*”. Já Elena comenta a respeito da interação, “*eu pensei sobre a interação. A interação que surge dessas tecnologias*”.

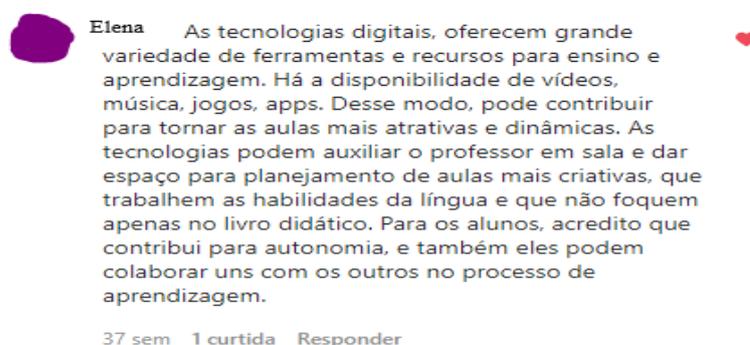
Nesse momento, faço a relação entre o que diz Bianca e Elena. Talvez elas pensassem em utilizar as tecnologias para proporcionar interações na aula de inglês que levassem em consideração o contexto dos/as alunos/as. Contudo, novamente me basear nessas falas para chegar a conclusões seria insuficiente, dado que são falas breves e existem diferentes tipos de interação, como interações entre os/as alunos/as e seus pares, entre o/a professor/a e o/a aluno/a ou mesmo entre o/a aluno/a e o material que o/a professor/a usa nas mediações da aula.

Sendo assim, eu ainda precisaria compreender que tipos de interações Bianca e Elena estavam considerando quando faziam a relação entre tecnologias e ensino de inglês. Essa compreensão eu busquei aprofundar a partir da observação dos comentários nos primeiros posts

do Instagram, pois eles conversavam com as temáticas que havíamos visto nos seminários e no questionário inicial.

No post 1, por exemplo, ao perguntar para as participantes sobre qual contribuição elas acreditavam que as tecnologias traziam para o ensino de línguas, novamente podemos perceber comentários sobre a questão da interação para trabalhar as habilidades na língua, conforme a fala de Elena:

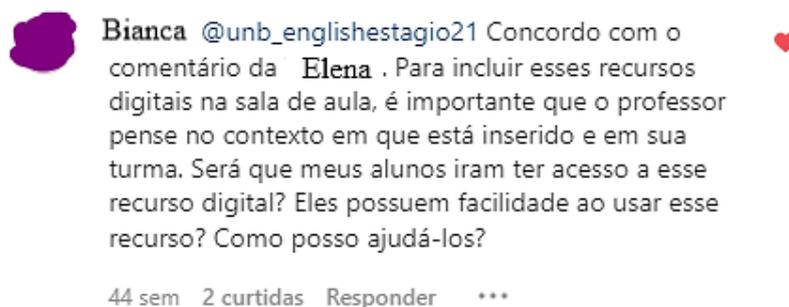
Figura 20 - Recorte de comentários de Elena feitos no post 1 do Instagram



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse excerto, Elena já nos fornece informações que nos permitem inferir em que sentido as tecnologias contribuiriam para aulas mais interativas. Conforme podemos ver, seria no sentido de aulas mais “atrativas” e “dinâmicas” através dos recursos que podem ser utilizados nas aulas: “há a disponibilidade de vídeos, música, jogos, apps. Desse modo, pode contribuir para tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas”. Além disso Elena também já cita que as tecnologias podem contribuir para a autonomia dos/as alunos/as: “Para os alunos, acredito que contribui para a autonomia”. Essa é uma temática que discutiremos na próxima subseção, entretanto, quando Elena diz que os/as alunos/as “podem colaborar uns com os outros no processo de aprendizagem”, infiro novamente a questão da interação, uma vez que quando os/as alunos/as colaboram entre si podemos implicitamente dizer que também estão interagindo. Bianca nesse momento apenas diz que concorda com os comentários de Elena e também cita a questão dos/as alunos/as terem acesso aos recursos.

Figura 21 - Recorte de comentários de Bianca feitos no post 1 do Instagram

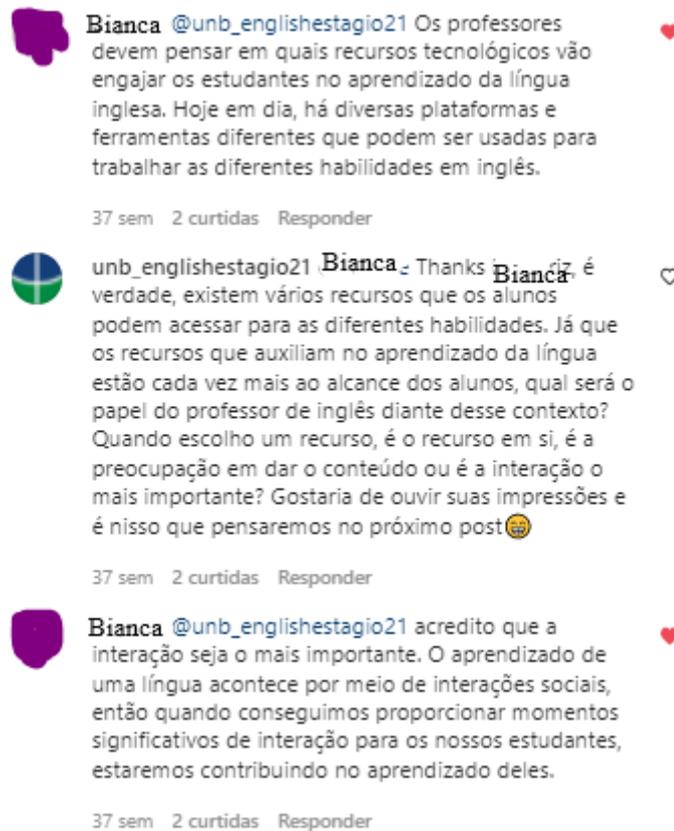


Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda pensando na relação entre tecnologias digitais, interação e os recursos citados pelas participantes, “*vídeos, música, jogos, apps*”, relembro ao/à leitor/a que de nada adianta utilizar esses recursos para práticas de ensino tradicionais. Práticas tais como de entrega de conteúdo ou repetição de estruturas linguísticas desconexas do contexto dos/as alunos/as, conforme havíamos discutido nos seminários e de acordo com os estudos de Knobel e Lankshear (2007) apresentados anteriormente no capítulo 1.

Sendo assim, buscando aprofundar um pouco mais nossas discussões sobre as potencialidades da relação entre tecnologias e ensino, ainda no post 1 pergunto para as participantes qual postura precisamos assumir ao utilizar as tecnologias para o ensino das habilidades na língua inglesa. A esse respeito, novamente observo as falas das participantes em relação à questão da interação e da busca por engajamento dos/as alunos/as, conforme ilustra os comentários de Bianca a seguir.

Figura 22 - Recorte de comentários de Bianca feitos no post 1 do Instagram



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como Elena, Bianca também comenta sobre a relação entre as tecnologias e os diversos recursos existentes para auxiliar no desenvolvimento de cada habilidade: *“hoje em dia, há diversas plataformas e ferramentas diferentes que podem ser usadas para trabalhar as diferentes habilidades em inglês”*.

Em princípio Bianca não se refere explicitamente a nenhuma potencialidade específica das tecnologias e que contribua para o ensino de inglês. Entretanto, a partir de meu papel de mediador questiono: *“Quando escolho um recurso, é o recurso em si, é a preocupação em dar o conteúdo ou é a interação o mais importante?”*. A partir daí novamente confirmo que a interação é uma característica que as participantes elegem como aspecto importante das tecnologias, pois ao se posicionar Bianca fala em favor das interações, uma vez que ela entende que o aprendizado da língua se dá por meio de interações sociais: *“O aprendizado de uma língua acontece por meio de interações sociais, então quando conseguimos proporcionar momentos*

significativos de interação para os nossos estudantes, estaremos contribuindo no aprendizado deles”.

Tanto Bianca quanto Elena sempre mostravam uma preocupação em considerar o contexto dos/as alunos/as quando relacionavam tecnologias e ensino. A meu ver as discussões dos seminários nos encontros síncronos contribuíram para essa postura das participantes, pois eram momentos em que as professoras (tanto a do estágio quanto as da escola) buscavam sempre comentar da necessidade de olharmos para o contexto dos/as alunos/as. Desse modo, vejo que ao pensarem sobre as tecnologias, Bianca e Elena agregam essa necessidade de inclusão das perspectivas dos/as alunos/as, de forma que as atividades trabalhadas através dos recursos digitais fossem relevantes para seus contextos.

Até esse momento, apesar das estudantes-estagiárias citarem que as tecnologias podem contribuir para interações mais significativas, ainda não estava claro para mim o que seria na prática esse “significativo”. Essa questão, começa a ficar mais clara para mim a partir da observação dos comentários de Bianca e Elena no post 2 do Instagram.

No post 2, pergunto às participantes como as tecnologias eram utilizadas por suas professoras/es quando elas eram estudantes da Educação Básica e se elas naquele momento do estágio utilizariam as tecnologias da mesma forma com que elas eram utilizadas nessa época.

Para essa pergunta, tanto Bianca quanto Elena citam que não eram utilizadas muitas tecnologias digitais na época que elas eram estudantes da escola, no máximo os/as professores/as utilizavam slides e o rádio. A esse respeito, comento que talvez o pouco uso das tecnologias teria relação com a época da formação de nossos/as professores/as. Se hoje ainda há uma dificuldade para a relação entre formação de professores/as e os letramentos digitais, imagine nos anos 1990 ou antes, que provavelmente foi quando eles/as se formaram. Entretanto, não podemos deixar de considerar a necessidade de formação continuada, pois, conforme discutem Barton e Lee (2015), devido à sua constante mudança e aperfeiçoamentos os letramentos envolvendo as tecnologias precisam ser considerados de forma dêitica, ou seja, de acordo com cada época.

Bianca e Elena respondem que não utilizariam as tecnologias digitais da mesma forma que eram utilizadas quando estavam na Educação Básica, é a partir dessa resposta que consegui compreender melhor que tipo de interação elas buscariam desenvolver ao relacionarem tecnologias e ensino.

Figura 23 - Recorte de comentários de Elena e de Bianca feitos no post 2 do Instagram.



Fonte: Dados da pesquisa.

Nos comentários de Elena ela menciona aspectos que me levam a inferir o que contribuiria para interações significativas segundo a percepção dela, por exemplo, aulas que considerem o contexto dos/as alunos/as e que o o/a professor/a não seja o foco: “[...] utilizaria

recursos mais atrativos, que considerem o contexto dos alunos e que contribua para aprendizagens mais significativas”.

Já Bianca menciona que nem slides eram utilizados por seus professores/as na Educação Básica. Ao falar sobre esse recurso ela também nos dá indícios do que seria proporcionar “interação significativa” no ponto de vista dela, por exemplo, a utilização de diferentes recursos potencialmente multimodais: *“Se o professor trazer imagens, vídeos gifs e principalmente materiais autênticos, acredito que a aula ficará mais interativa”.*

Como Bianca faz comentários a respeito do uso de slides, comento que é um recurso que poderíamos explorar melhor durante as regências:

Figura 24 - Recorte de comentários feitos por Bianca no post 2 do Instagram

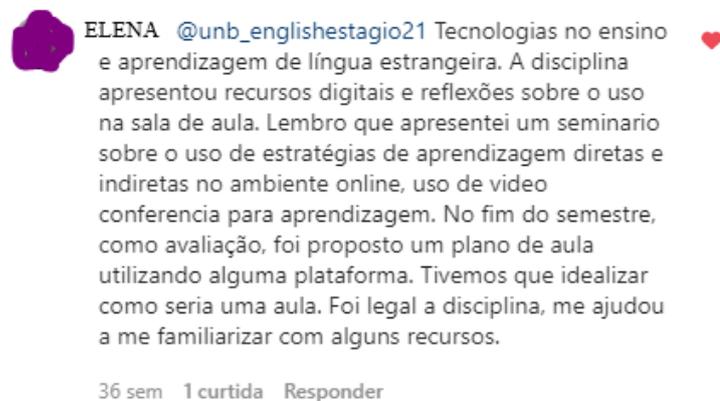


Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos comentários feitos tanto por Elena quanto por Bianca mostrados nas figuras anteriores, interpreto que para elas o uso das tecnologias digitais no ensino de línguas pode contribuir para interações mais significativas. No sentido de utilizar as tecnologias para planejar aulas cujo foco não recaia no/a professor/a e que explorem diferentes linguagens, como a dos *gifs* e de vídeos.

Conforme explicado no Capítulo 2, Elena já havia feito uma disciplina sobre tecnologias e ensino de línguas estrangeiras na universidade onde ela estudava antes de ir para a UnB. Acredito que essa bagagem de certa forma contribui para suas reflexões às tecnologias e ensino de inglês.

Figura 25 - Recorte de comentários feitos por Elena no post 2 do Instagram



Fonte: Dados da pesquisa.

Bianca e Elena, conforme podemos ver nas figuras anteriormente apresentadas com excertos de seus comentários, comentam que as aulas que tinham na escola eram focadas no/a professor/a, sem muitas interações significativas. Por isso, elas utilizariam as tecnologias de forma diferente, pensando primeiro no contexto do/a aluno/a. Essa necessidade de relacionarmos o ensino com o contexto dos/as alunos/as ao prepararmos uma aula é algo que havíamos discutido nos seminários ao longo do semestre e algo que também estava no post 2 do Instagram. Entretanto, a discussão sobre a forma como o/a professor/as relaciona conteúdo e ensino a partir do uso das tecnologias digitais não é uma discussão recente.

Conforme vimos no Capítulo 1, juntamente com a necessidade do desenvolvimento dos letramentos digitais e dos multiletramentos veio também a necessidade de mudança de postura do/a professor/a. Levy em 1999, ao falar sobre cibercultura⁶⁷ já refletia que o/a professor/a não pode ser mais visto como aquele/a que transfere conhecimentos, em uma perspectiva de educação bancária, conforme também reflete Freire (1968).

O/A professor/a, segundo aborda Menezes de Souza (2011), é o/a mediador/a entre o/a aluno/a e o conhecimento que ele/a constrói. Essa discussão, também tivemos a partir dos textos de Josiane Tonin (2021), quando refletíamos que não basta a transferência de atividades feitas presencialmente para o ambiente online (no caso durante o ERE), ou transferir o que era feito com os recursos analógicos para os recursos digitais, conforme comentário de Elena feito durante a apresentação do seminário (Box 2 a seguir).

⁶⁷ Segundo Levy (1999, p.17) cibercultura significa o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Box 2

Elena – “Ela [a professora Josiane] coloca no artigo que também vai muito disso, que o ambiente de ensino mudou, foi de presencial para o online, mas as vezes as práticas pedagógicas continuam as mesmas. Então é essa transferência, o que se fazia no presencial tá replicando no ambiente online e **aí é complicado porque tem que haver essa mudança né. O professor se reinventar para trazer algo que condiz com o novo ambiente de ensino.**” (INTERAÇÃO NO SEMINÁRIO DO DIA 13/08/2021, grifo meu)

Vejo, a partir desses momentos com as participantes, que para elas as tecnologias não eram apenas meros recursos para a sala de aula. A partir das relações que elas fizeram entre o ensino e as tecnologias observo que elas consideravam o que havíamos discutido nos seminários em relação a não colocarmos “vinhos velhos em garrafas novas”.

Além da “interação significativa”, promoção da autonomia dos/as alunos/as é um aspecto que as participantes consideraram como importante ao relacionarem as tecnologias e o ensino de inglês durante alguns dos momentos das atividades que realizamos até o momento de entrada no período de regências. Entretanto, essa reflexão somente é mais aprofundada por elas após nossas discussões durante os seminários e as atividades realizadas durante período de regências na escola. Na subseção a seguir discutimos a categoria temática relacionada à autonomia.

3.1.2 Tecnologias servem para: a promoção da autonomia

No questionário inicial ao perguntar para Elena como as tecnologias contribuíram para seu aprendizado de inglês, ela responde que a maior parte de seu aprendizado se deu graças às mediações tecnológicas, seja através de artigos online ou aplicativos que proporcionavam a ela contato com outros falantes, conforme podemos verificar na pergunta 9 ilustrada a seguir.

Quadro 14 - Recorte da resposta de Elena para a pergunta 9 do Questionário I

9 - De que maneira você acha que as tecnologias digitais contribuiram/contribuem para seu desenvolvimento nas habilidades (escrita, compreensão, interação, oralidade, leitura ou outras) da língua inglesa?

Elena – A maioria do meu aprendizado de Inglês é feito em casa. Desde o início utilizo as tecnologias no processo de aprendizagem. Utilizo apps de memorização (ANKI) de vocabulários, utilizo diariamente plataformas como youtube para assistir video aulas e estudar o idioma com professores nativos e não nativos. Utilizo youtube para ouvir podcasts e dessa forma treinar o listening. Para escrita, faço uso do Grammarly, por exemplo. Leio artigos online para praticar leitura. Já a oralidade, já fiz uso de apps de conversação com nativos. Enfim, para mim as tecnologias, internet é meu principal meio de ter contato com a língua inglesa. É essencial na minha aprendizagem. **As tecnologias me garantiram muita autonomia no meu aprendizado.**

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando ela diz: “*A maioria do meu aprendizado de Inglês é feito em casa*”, já infiro que as tecnologias poderiam ter contribuído pra sua autonomia no aprendizado da língua, dado que grande parte desse aprendizado aconteceu em casa. Confirmo essa constatação logo ao final de sua resposta quando ela menciona: “*As tecnologias me garantiram muita autonomia no meu aprendizado*”.

Ao fazer a relação entre tecnologias digitais e ensino de línguas, acredito que por ter sido uma característica marcante de seu aprendizado, Elena também menciona situações que me fazem pensar na questão da autonomia. Por exemplo, em sua resposta à pergunta 14 do questionário I quando ela fala sobre *flipped classroom*.

Quadro 15 - Recorte da pergunta 14 do questionário I

14 - Você acha importante o uso de tecnologias digitais nas aulas de inglês? Para quê?

Elena – [...]Tecnologias podem ser utilizadas por exemplo em atividades de escrita colaborativa, se fala bastante em **flipped classroom**, dessa forma os professores adiantariam conteúdo e teriam mais tempo em sala com os alunos. **Os alunos podem utilizar apps durante atividades**, como o Kahoot. Entre outro.

Fonte: Dados da pesquisa.

Flipped Classroom é uma metodologia de ensino também conhecida como sala de aula invertida. Em suma, ela demanda que os/as alunos/as cheguem na escola sabendo uma parcela do que será estudado na sala de aula, pois o/a professor/a os/as orienta quanto ao conteúdo que eles/as precisariam estudar em casa (seja através de vídeos ou outros recursos) antes de irem para a escola. A meu ver, mesmo que nesse momento não tenha falado diretamente sobre a

autonomia dos/as alunos/as, ao falar do uso de *apps* para as atividades e mencionar a *flipped classroom*, Elena está de certa forma pensando na autonomia e colaboração/interação entre os/as alunos/as, quando ela também diz: “*Tecnologias podem ser utilizadas por exemplo em atividades de escrita colaborativa*”.

Quando Elena foi apresentar o seminário sobre o artigo da professora Josiane Tonin e comentar os aspectos que chamaram a sua atenção, ela também menciona algumas características que nos levam a entender que de certa forma ela estava pensando na autonomia dos/as alunos/as, por exemplo, quando ela fala sobre a importância deles/as serem protagonistas e construtores/as de seus conhecimentos. Conforme destaque no box 3 a seguir.

Box 3

Elena – “Na maioria das vezes essa dificuldade deles [dos/as alunos/as] é devido à pouca proficiência e também essa necessidade de tirar eles da zona de conforto, porque ela [a professora Josiane] coloca que quando é uma atividade assim focada mais no tradicional gramática, interpretação, *fill in the blanks* eles ficam mais abertos a fazer, **mas quando traz uma atividade que eles têm que ser protagonistas no ensino, colocar uma ideia mais elaborada, opinião deles né, como eles protagonistas, ela sente essa resistência. Então eu acho muito importante essa preocupação dela em trazer eles como construtores do conhecimento deles, esse papel no centro do conhecimento né, cidadãos críticos.**” (SEMINÁRIO DO DIA 13/08/2021, grifo meu)

Ainda no que tange às reflexões que nos levam a pensar na autonomia dos/as alunos/as, podemos resgatar um trecho da fala da professora Rosa durante o seminário sobre tecnologias digitais (ocorrido no dia 17/09/2021), que a meu também pode ter contribuído com a forma que as participantes considerariam as potencialidades das TDICs para o ensino de inglês.

Box 4

Rosa – “Mas eu gosto sempre de pensar assim: **qual é a atribuição dos meus alunos, das minhas alunas nas minhas aulas**. Qual é o papel de sujeito, vamos pensar, o papel de sujeito que os meus alunos e as minhas alunas estão tendo, é repetidor? Vamos pensar assim ó: quais são os verbos, as ações que a gente está delegando, propondo, que a gente está convidando os alunos a fazerem. É para repetir, é para reproduzir, é para criar, é para investigar, ler, pesquisar, buscar, criar, produzir, responder, se posicionar, criticar, produzir, opinar, preencher lacunas, copiar respostas, por exemplo. **Estou pensando aqui nas ações sabe, porque as ações, gente, é um exercício para a gente pensar, as ações elas vão nos colocar como sujeitos**: eu copio, eu reproduzo, eu opino, eu crio. **Então quais são as ações que os nossos planejamentos levam os alunos a fazerem**. Acho que esse é um exercício legal da gente pensar óh: essa atividade, esse planejamentos vai colocar os meus alunos nas seguintes posições, posições de criar, de produzir, de opinar, de ler, de responder, de escrever, de reproduzir, de preencher, de... sabe? Essas ações, **eu gosto de fazer esse exercício para ver se eu estou propondo mais ações como sujeitos ou mais ações como passivos**. Acho que é um exercício legal para a gente pensar...” (SEMINÁRIO DO DIA 17/09/2021, grifo meu)

A professora Rosa fala sobre as ações que nós enquanto professores/as estamos delegando aos nossos/as alunos/as quando propomos atividades, sobretudo utilizando tecnologias: “[...] *qual é a atribuição dos meus alunos, das minhas alunas nas minhas aulas*”; “*Estou pensando aqui nas ações sabe, porque as ações, gente, é um exercício para a gente pensar, as ações elas vão nos colocar como sujeitos*”; “*Então quais são as ações que os nossos planejamentos levam os alunos a fazerem*”.

Até então Bianca não havia feito nenhum comentário que pudesse nos levar a inferir sobre a relação entre tecnologias e promoção da autonomia. Ao final do seminário do dia 17 de agosto de 2021 pergunto para a turma o que precisamos considerar quando pensamos a relação entre ensino e tecnologias digitais. Essa pergunta já havia sido feita no início do seminário, a necessidade de perguntá-la novamente foi para observar se a turma manteria o mesmo posicionamento do início da aula. Nesse momento, Bianca já resgata discussões vistas anteriormente.

Box 5

Bianca – “[...] Também gostei muito do que você [Gleison] falou, que combina com aquele post que você fez no Instagram que os alunos repetiam “*I am*” “*I am*”, conecta com aquele vídeo da tabuada, os alunos só falando o que está no quadro e conecta também com os verbos que você trouxe né [Na verdade foi a professora Rosa que falou sobre os verbos], **de produzir, não ficar só repetindo**. **Então eu acho que eu tentaria trazer esses aspectos**.” (INTERAÇÃO NO SEMINÁRIO DO DIA 17/09/2021, grifo meu)

Com o que vimos até aqui podemos interpretar que a promoção da autonomia a partir da relação entre tecnologias e ensino é uma característica mencionada por Elena desde o

questionário I. Já Bianca começa a nos dar indícios de que estava considerando essa questão a partir de nossas discussões nos seminários, quando ela resgata que gostou do que foi abordado no seminário do dia 17 de setembro de 2021 e tentaria trazer aqueles aspectos para suas aulas: *“conecta também com os verbos que você trouxe né, de produzir, não ficar só repetindo. Então eu acho que eu tentaria trazer esses aspectos”*.

Para essa reflexão (sobre autonomia), além da fala da professora Rosa, mostrada no box 4 acima, tivemos também a contribuição da professora Laura, ilustrada no box 6 a seguir.

Box 6

Laura – “Eu tenho alguns relatos, alguns exemplos que tem a ver com a discussão, isso que vocês estão falando né, **de incentivar a autonomia do estudante**. Eu tenho me preocupado tanto com isso porque **no período de aulas online parece que foi um momento muito propício para eles terem autonomia**, de estudo, de pesquisar informação e tudo. Mas ao mesmo tempo acontece de muitas vezes eles **não fazerem isso de forma muito crítica né**. Eu ouço quase todo dia: **Ah, é fácil. E só ir no brainly e achar resposta**. Aí eu: tá gente, mas sabem se a resposta está certa? Vocês pensaram sobre isso? Porque muitas vezes você vai lá e só copia, né. Você copia, você não reflete as vezes, sei lá, o exercício: a professora passou, pediu sua opinião, **você tem uma opinião sobre isso ou você só pegou a opinião de outra pessoa que botou a resposta lá?** Então vocês têm que pensar nisso né” (INTERAÇÃO NO SEMINÁRIO DO DIA 17/09/2021, grifo meu)

No excerto acima, a partir de seus exemplos, a professora Laura implicitamente nos mostra como é importante desenvolvermos os letramentos digitais críticos com os/as nossos/as alunos/as: *“Eu tenho me preocupado tanto com isso porque no período de aulas online parece que foi um momento muito propício para eles terem autonomia, de estudo, de pesquisar informação e tudo. Mas ao mesmo tempo acontece de muitas vezes eles não fazerem isso de forma muito crítica né”*.

Conforme discutimos a partir de Saito e Souza (2011) no capítulo 1, em um período marcado pela tecnicidade, somente usar o computador já seria suficiente para os/as alunos serem letrados digitais. Entretanto, isso era lá na época em que os computadores estavam ganhando espaço, em meados da década de 1990. Para a nossa sociedade do século XXI, segundo também vimos a partir de discussões sobre letramentos digitais no capítulo 1, são necessários letramentos e habilidades próprias de nossa época, “[...] como a criatividade e inovação, pensamento crítico [...]” (DUDENEY; HOCKLY, PEGRUM, 2016, p.17). Por isso,

não basta somente os/as alunos/as copiarem as respostas que estão na internet, conforme apresenta a professora Laura em seu relato (box 6).

Para promover o desenvolvimento dos letramentos digitais em perspectivas críticas, de forma que contribuam para a autonomia consciente dos/as alunos/as, é necessário buscar meios para que eles/as, enquanto usuários/as da internet, desenvolvam a habilidade de “tomada de posição crítica [...] frente aos textos que pesquisa, lê, produz, comenta em ambientes digitais” (SAITO; SOUZA, 2011, p.136).

Ao final do seminário sobre tecnologias e ensino de línguas, conforme descrevo nos dados empíricos narrados no início desta subseção, Larissa e eu apresentamos um plano de aula integrando o que havíamos discutido no decorrer do seminário. Sobre isso, Elena tece alguns comentários que novamente nos mostram seu interesse em utilizar as tecnologias para que os/as alunos/as tenham papel ativo na aprendizagem.

Box 7

Elena – “Gostei bastante do uso do *can/can't* nesse contexto da pandemia né e também no fim, como vocês mostraram para os alunos o porquê que eles podem utilizar os infográficos né. **Vocês não utilizaram apenas para mostrar o conteúdo né, mas também explicar para eles como utilizar a plataforma Canva.** Eu achei muito bacana e o que eu gostei também foi isso aí, **eles podem compartilhar o resultado do trabalho deles no final e ter essa divulgação com os outros colegas, fazendo as atividades em cooperação um ajudando o outro,** foram essas partes que mais me tocaram, gostei bastante.” (INTERAÇÃO NO SEMINÁRIO DO DIA 17/08/2021, grifo meu)

Esses comentários que tanto Elena quanto Bianca fazem ao longo do semestre e que foram ilustrados até aqui, a respeito dos/as alunos/as utilizarem as tecnologias para produções linguísticas significativas, que eles/as tenham papel ativo, colaborem uns com os outros, saiam da zona de conforto, são características que encontramos nas discussões sobre os multiletramentos.

Sobre isso, falamos no capítulo 1. Os/As autores/as Cope e Kalantzis (2009b), ao discutirem sobre os multiletramentos, nos mostram que as interações construídas a partir da mediação dos recursos digitais nos pedem que sejamos mais criadores e usuários das mídias do que simples consumidores passivos. Esse protagonismo e papel ativo na construção do conhecimento e das informações os/as autores/as relacionam à “agência”, ou seja, nós também

somos agentes, protagonistas dos textos, das informações que circulam em sociedade, devido às possibilidades proporcionadas pelos meios digitais.

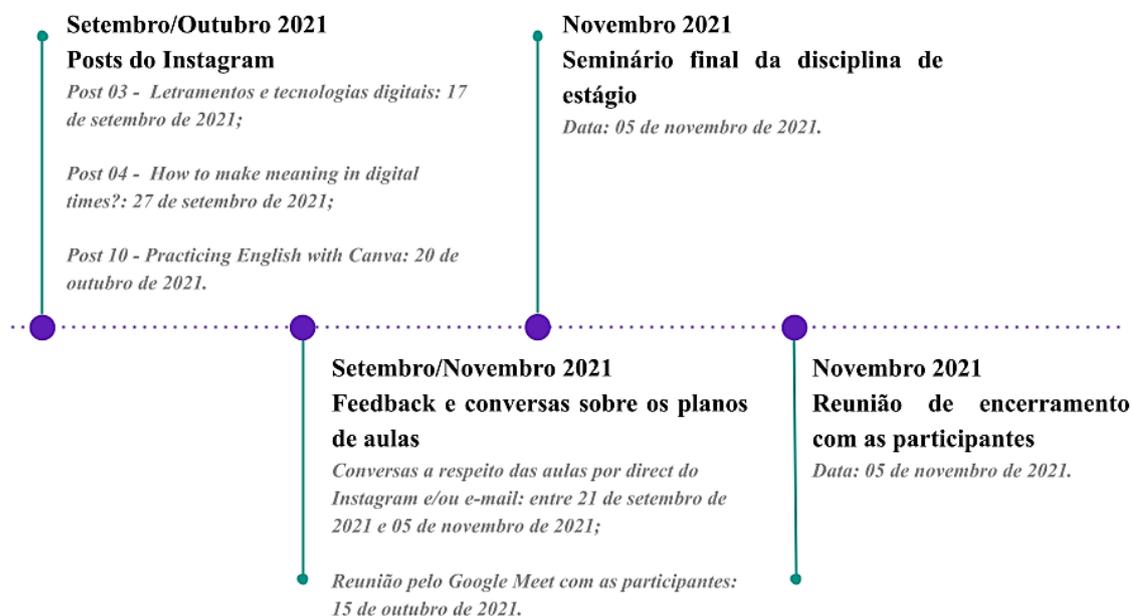
A questão da agência é timidamente colocada pelas participantes no início do semestre. Entretanto, à medida que desenvolvíamos as atividades do semestre, as características referentes à relação entre tecnologias e agência são mais aprofundadas por Bianca e Elena ao mencionarem recursos proporcionados pelo meio digital e os relacionarem ao ensino de inglês. Conforme poderemos constatar em momentos mais adiante no decorrer deste texto.

Vimos até aqui que durante as diferentes atividades realizadas até o início do período de regências, Bianca e Elena consideraram mais fortemente “interações significativas” e “promoção da autonomia” como algumas das potencialidades das TDICs para o ensino/aprendizagem de inglês na escola. A partir da próxima seção discutiremos como essas potencialidades foram refletidas em seus planos de aulas e também que outros aspectos potenciais das tecnologias foram surgindo a partir de nossas interações no Instagram.

3.2 Navegando pelo período de regências na escola: *Hands on*

Esta seção está relacionada com a pergunta específica de número 2: Como essas potencialidades repercutem na formação inicial dos/as professores/as durante as atividades do período de regências na escola? Em suma, buscaremos discutir como as potencialidades das TDICs percebidas por Bianca e Elena durante as atividades anteriores ao período de regências são integradas aos planos de aulas que elas desenvolveram durante o período de regências. Sendo assim, nas subseções 3.2.1 e 3.2.2 discutiremos alguns dos dados empíricos provenientes dos instrumentos descritos a seguir.

Figura 26 - Linha do tempo dos dados empíricos que compõem as subseções 3.2.1 e 3.2.2



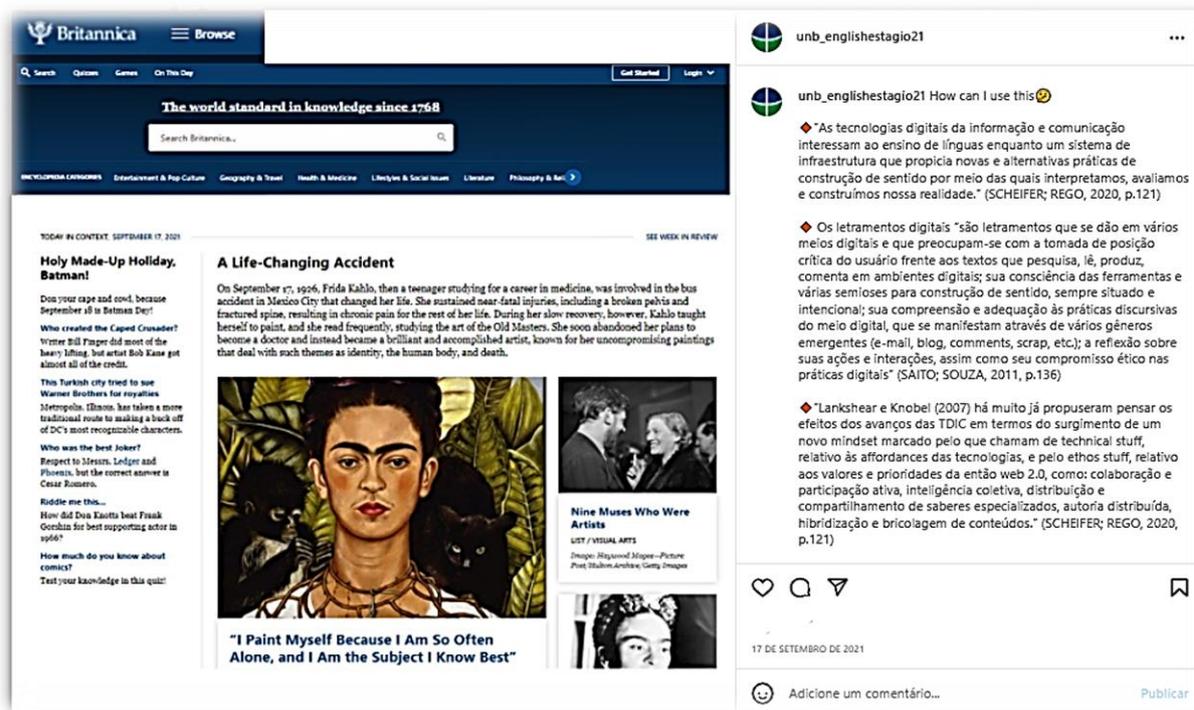
Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar de eu descrever no momento esses dados empíricos, isso não impede que durante as discussões das próximas subseções também sejam resgatadas informações descritas na subseção anterior.

Os posts do Instagram

Para as subseções 3.2.1 e 3.2.2 utilizei como base alguns posts que de alguma forma influenciaram nos planos de aulas das participantes e/ou me ajudaram a compreender o porquê elas escolheram determinadas atividades durante as regências. A seguir descrevo esses posts.

Figura 27 - Post 03 do Instagram: Letramentos e tecnologias digitais



Fonte: Elaborado pelo autor.

O terceiro post do Instagram, publicado no dia 17 de setembro de 2021 e mostrado na figura 30 acima, continha citações a respeito dos letramentos digitais com ênfase na criticidade, conforme apresentei no capítulo 1 desta dissertação. Nesse post as participantes são convidadas a analisarem um site onde são disponibilizados diferentes recursos que poderiam ser utilizados para o ensino de inglês⁶⁸, como jogos, artigos, dentre outros. Em suas análises, as participantes precisariam comentar o que acharam do site e se o achavam pertinente para o ensino de inglês. Por último, precisariam escolher um recurso desse site e brevemente comentar como o incluiriam em uma aula de inglês.

⁶⁸ O site é o <https://www.britannica.com/>

Figura 28 - Post 04 do Instagram: *How do we make meaning in digital times?*



Fonte: Elaborado pelo autor.

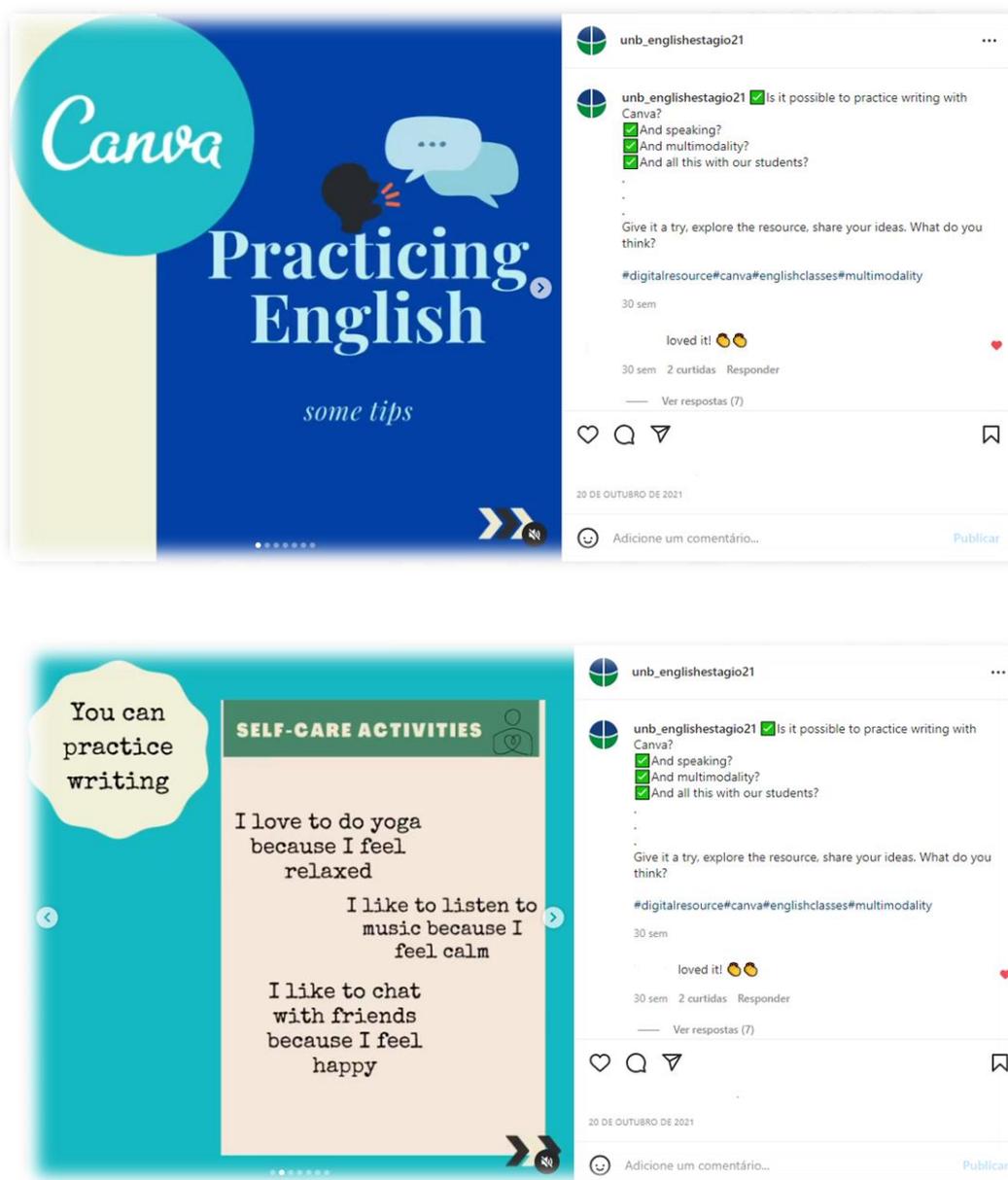
O objetivo do post de número 4, publicado no dia 27 de setembro de 2021, era que refletíssemos a respeito da relação entre tecnologias digitais, multiletramentos (multimodalidade) e o ensino de inglês. Por isso, na legenda desse post foram colocadas quatro pequenas citações falando sobre o que são os multiletramentos e sua relação com a multimodalidade. Na aba de comentários desse post primeiramente convido as participantes para relacionarem o que é apresentado no post com o ensino de inglês. Depois, dentre a gama de recursos oferecidos pelo universo digital, peço para as participantes escolherem um recurso, seja um vídeo, uma página do Instagram ou outro material e descreverem como o utilizariam em uma aula de inglês.

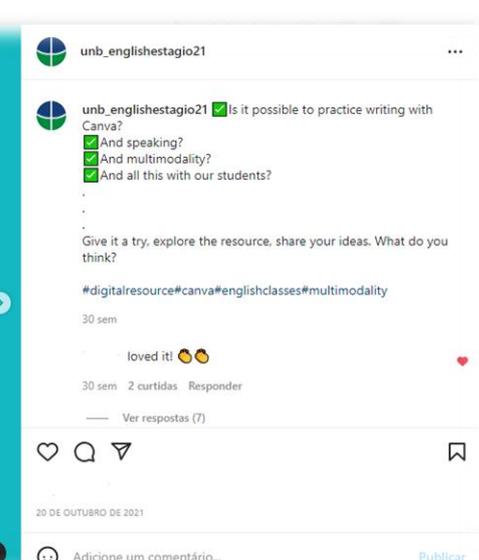
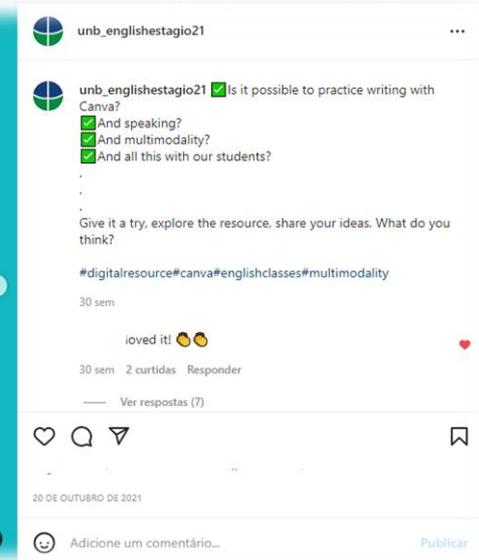
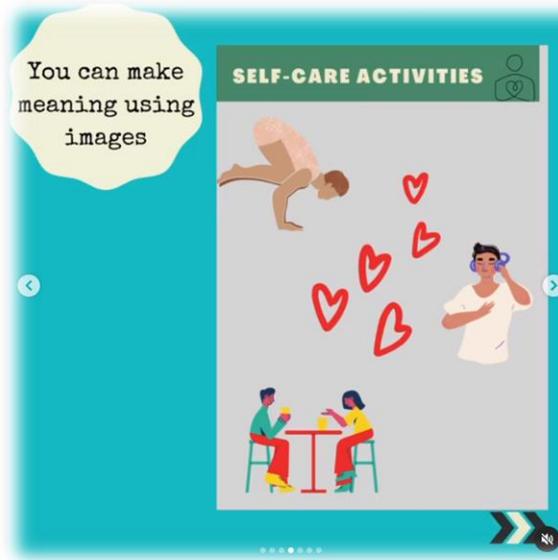
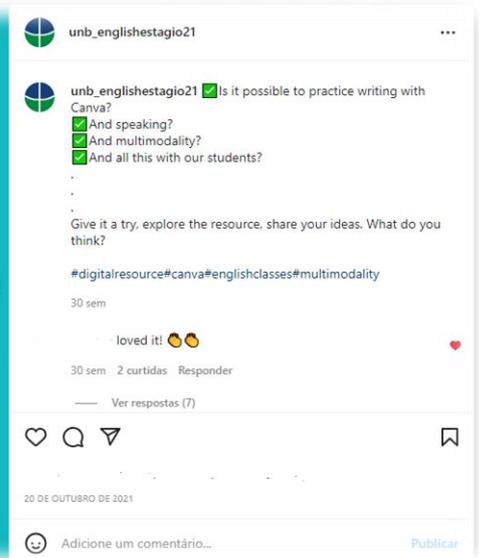
Para organizarem suas ideias, após apontarem os recursos e falarem brevemente como os utilizariam, pedi para as participantes descreverem a aula proposta no post da seguinte maneira: tema, objetivos, habilidades da língua focalizadas, recursos digitais utilizados, descrição resumida da aula e um elemento “*bring to life*”, que seria propor um desdobramento dessas atividades nas vivências dos alunos/as.

Conforme descreverei mais adiante, quando falo dos planos de aulas de Bianca e Elena, para esse post elas deram sugestões de aulas a partir de temas como “*dreams*” e “hábitos

positivos”, utilizando para desenvolverem o tema recursos como o Instagram e música. A partir dessas ideias sugeridas no post, as estudantes planejaram para as suas regências sequencias de atividades em torno do tema “*self care*” (também descreverei mais adiante quando falo dos planos de aulas), para que ao final os/as alunos pudessem produzir um pôster no *Canva*.

Figura 29 - Post 10 do Instagram: *Practicing English with Canva*





Fonte: Elaborado pelo autor.

O post de número 10, publicado no dia 20 de outubro de 2021, foi o que criei pensando em alguns reajustes que Bianca e Elena fariam nos seus planos de aulas, após uma reunião que tivemos para conversar sobre o andamento das aulas. O objetivo do post era mostrar para as estudantes-estagiárias como o *Canva* possibilitava a prática das diferentes habilidades da língua, seja de forma isolada ou em conjunto com outros elementos, como imagens, *gifs*, dentre outros modos de representação da linguagem. Sendo assim, gostaria de apresentar para as estudantes como o *Canva* poderia ser um recurso potencial para a exploração da multimodalidade.

Conforme pode ser observado na figura 31 acima, esse post sobre o *Canva* continha uma série de imagens, em cada uma delas coloquei uma possibilidade de trabalho com a língua: oralidade, escrita, representação visual e todos esses elementos juntos. A temática dos exemplos do post seguiu a ideia de *self care*, pois era o tema que Bianca e Elena estavam trabalhando com os/as alunos/as da escola. Assim, a partir dos exemplos que mostrei no post, elas também poderiam apresentar para seus alunos/as da escola as diferentes possibilidades de uso do *Canva* para o desenvolvimento das habilidades na língua e eles/as, caso fosse possível, poderiam explorar essas possibilidades quando estivessem utilizando o *Canva*.

Feedback e conversas sobre os planos de aula

Conforme explicado no capítulo 2, quando as/os estudantes-estagiárias/os iniciaram o período de regências as escolas haviam retornado às aulas presenciais (em setembro de 2021). Porém, elas estavam funcionando em sistema de revezamento: em uma semana parte dos/as alunos/as estavam presenciais e a outra em casa, e na outra semana vice-versa. Devido a esse fator, todas as atividades dos planos de aulas eram desenvolvidas duas vezes, em uma semana com metade da turma (mais ou menos entre 10 e 15 alunos/as) e na outra com o restante.

Como os planos eram aplicados duas vezes, Bianca e Elena construíram apenas dois planos de aulas durante o período de regências. Em um plano de aula elas precisariam preparar atividades para se apresentarem e conhecerem melhor os/as alunos da escola e no outro precisariam desenvolver atividades relacionadas a “*favorites hobbies, preferences (I like/ don’t like / hate / love)*”. Sempre que as/os estagiárias/os terminavam o planejamento das aulas era necessário que enviassem o plano para os e-mails da professora Rosa, da professora Laura e o meu, para que pudéssemos dar feedback e sugestões sobre o plano.

Durante o período de regências eu procurava dar sugestões de possíveis recursos para as/os estagiárias/os tentarem explorar mais a multimodalidade e as tecnologias digitais durante suas aulas. Bianca e Elena, assim como as/os demais estudantes, nos enviavam os planos por e-mail, entretanto, com elas eu conversava mais especificamente sobre esses planos através do *direct* do Instagram, que foi por onde mantínhamos maior contato. Além disso, em dado momento observei algumas aulas das participantes e também realizamos uma reunião (online) para conversarmos sobre como estava o andamento das aulas até aquele momento.

Como já mencionado em momentos anteriores, as regências ocorreram em uma escola pública do Distrito Federal. Cada estudante-estagiária/o ou dupla de estagiárias/os, durante as regências eram responsáveis por uma turma da escola. Bianca e Elena ficaram responsáveis pelas aulas do 6º ano C (alunos/as entre 10-11 anos), que aconteciam às sextas-feiras de 13h às 14h30min. As regências das participantes aconteceram entre setembro e novembro de 2021, especificamente nos dias 24/09, 01/10, 08/10, 15/10, 22/10, 29/10 e 05/11. Sendo assim, ao todo elas tiveram sete encontros síncronos com os/as alunos/as da escola: quatro com um grupo e três com o outro.

Para esses sete encontros foram desenvolvidos dois planos de aulas, de acordo com o que descreverei a seguir.

O primeiro plano de aula

Para a primeira aula na escola as/os estudantes-estagiárias/os precisaram planejar atividades dinâmicas para se apresentarem para os/as alunos/as e também os/as conhecerem melhor. Bianca e Elena sempre buscavam preparar aulas dinâmicas pensando nas possíveis interações que gostariam de ter com os/as alunos/as. Por isso, em seus planos utilizavam games e exploravam o potencial dos recursos visuais, conforme podemos ver em partes do primeiro plano de aula delas (aulas dos dias 24/09 e 01/10).

Figura 30 - Descrição do jogo *hidden pictures* que Bianca e Elena desenvolveram para as primeiras regências

Talking topics	<ul style="list-style-type: none"> • Hidden pictures (Game) <p>In this game, teachers will show some hidden pictures to the students. These pictures will be related to things these teachers like. The students will try to guess the pictures by choosing numbers. After the pictures are revealed, we will ask students questions about each picture.</p> <p>For example:</p> <p>A picture of Bianca's dog. Bianca will ask students if they like or have dogs as well.</p>	projector computer internet Powerpoint presentation	10 min
----------------	---	---	--------

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 31 - Recorte do jogo *hidden pictures* desenvolvido por Bianca e Elena para as primeiras regências



Fonte: Dados da pesquisa.

Rosa e Laura consideraram esse primeiro plano de aula bem dinâmico e interativo, por isso não adicionaram nenhuma sugestão, conforme feedback ilustrado na figura a seguir.

Figura 32 - Feedback de Rosa e Laura sobre o primeiro plano de aula de Bianca e Elena

Em seg, 20 de set de 2021 18:48, Estágio Inglês UnB <[redacted]> escreveu:
Olá, Bianca e Elena,
Acho que o plano está muito interessante e interativo, os alunos vão gostar!
Laura, quais são suas sugestões para o plano e a aula da Bianca e Elena ?
Abraços!

Em ter., 21 de set. de 2021 às 14:15, Laura <[redacted]> escreveu:
Meninas, adorei o plano, adorei os slides. Vai ser ótimo!

Fonte: Dados da pesquisa.

A meu ver, o plano também estava interativo e de acordo com o que as estagiárias se propunham a desenvolver: se introduzirem para os/as alunos/as e conversarem sobre o que eles/as gostavam de fazer. A única sugestão que fiz foi para que as estudantes utilizassem, caso quisessem, o *Wordart*⁶⁹ (nuvem de palavras) em uma etapa do plano de aula em que elas pediriam para os/as alunos/as exemplos de adjetivos relacionados com a primeira letra do nome deles/as, conforme feedback ilustrado na figura a seguir.

Figura 33 - Feedback dado por e-mail sobre o primeiro plano de aula de Bianca e Elena



gleison araujo <gleisonaraujo10@gmail.com> 21 de set. de 2021 23:12 ☆ ↶ ⋮
para Bianca, Elena, Rosa, Laura
Olá!

Também achei o plano bem interativo, gostei bastante do game hidden pictures.
Uma sugestão seria a criação de uma nuvem de palavras com os nomes dos alunos e os adjetivos que eles forem citando durante o warm up, para que depois vocês tenham visualmente o input levantado durante essa parte das atividades. <https://wordart.com/create>
É só uma sugestão mesmo, a meu ver o plano de vocês está visualmente interativo e está contextualizado com o tópico proposto para a aula.

Boa sorte, meninas :)

Fonte: Dados da pesquisa.

Como a escola não possuía internet para os/as alunos/as utilizarem nos celulares, eles/as poderiam falar os adjetivos para Bianca e Elena e elas acrescentariam esses adjetivos na nuvem de palavras criada no *Wordart*.

⁶⁹ <https://wordart.com/>

O primeiro plano de aula na prática: a regência do dia 24 de setembro de 2021

Sempre após aplicarem as atividades propostas nos planos de aulas na escola, por *direct* do Instagram eu pedia à Bianca e Elena uma autoavaliação de como foi a aula, se elas gostaram, quais foram os desafios, como os/as alunos/as recebiam as propostas, dentre outros aspectos.

Para Bianca e Elena a primeira aula com a primeira parte da turma foi bem desafiante, pois elas não conseguiam ouvir os/as alunos/as direito e também não conseguiam identificar se eles/as estavam entendendo a aula, pois eles/as conversavam muito entre si. Para elas, o maior momento de interação da primeira aula foi quando desenvolveram o game sobre as *hidden pictures*, conforme elas relatam em trechos de interação pelo Instagram ilustrados no box a seguir

Box 8

Bianca – “Boa tarde! Tivemos nossa aula hoje com o 6º ano. A gente gostou, mas achamos bem desafiador.

Gleison – Hello, Bianca! Hello, Elena! Que bom ouvir vocês e que gostaram da aula. Então vamos lá sobre hoje rsrsr o que foi desafiador?

Elena – Os ruídos na sala de aula, o áudio não muito bom. Dificuldade para ouvir e ser ouvida pelos alunos. Interação diferente do que seria se fosse presencial.

[...]

Bianca – Na parte que a gente foi se apresentar, alguns ficavam conversando entre si... mas na parte dos games eles gostaram bastante.

[...]

Elena – Eles gostaram bastante do *Hidden pictures* [...]” (INTERAÇÃO POR DIRECT DO INSTAGRAM NO DIA 24/09/2021)

O primeiro plano de aula na prática: a regência do dia 01 de outubro de 2021

Já a primeira aula com a segunda metade da turma para Bianca e Elena foi menos desafiante, porque os/as alunos/as não interagiram somente no momento dos games, mas na maior parte da aula. Além disso, nessa aula elas estavam conectadas à caixa de som da escola, por isso os/as alunos/as conseguiam as ouvir melhor. Mesmo em aulas que fossem mais

desafiantes, Bianca e Elena sempre mantinham um olhar positivo sobre as aulas e relatavam ter gostado do que foi desenvolvido.

Box 09

Gleison – “A aula de hoje com essa turma, como vocês avaliam, poderiam descrever?”

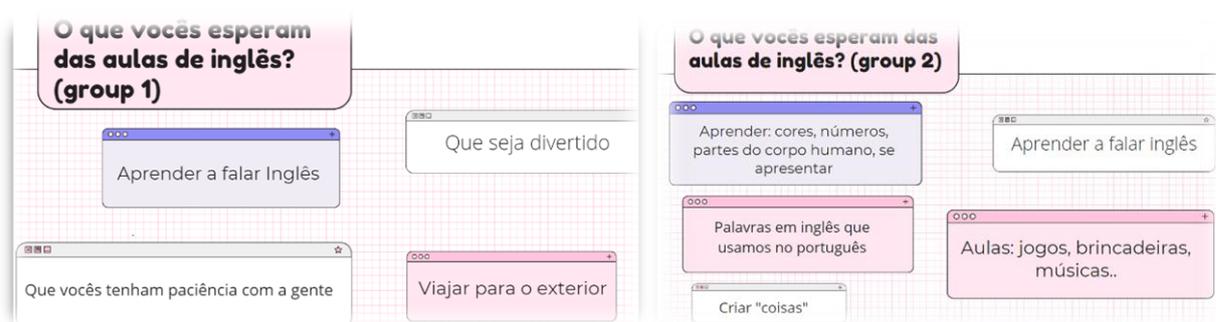
Elena – Eles gostaram bastante. Dessa vez escreveram os adjetivos em inglês mesmo. Ajudamos eles tmb com os adjetivos. Eu gostei bastante. Achei poucos ruídos no fundo, eles conseguiram nos ouvir melhor.

[...]

Bianca – Eu também gostei bastante dessa aula. Eu acho que dessa vez tinha a caixa de som, então ficou melhor para eles ouvirem. Eles participaram bastante e pareceram estar gostando da aula. [...] Bom, eu acho que gostei de todos o mesmo tanto [todos os momentos], pq eles não se engajaram apenas nas partes do jogo “hidden pictures” (INTERAÇÃO POR DIRECT DO INSTAGRAM NO DIA 01/10/2021)

Ao final de ambas as aulas, com a primeira e a segunda metade da turma, Bianca e Elena perguntaram aos alunos/as o que eles/as gostariam de ver e o que esperavam das aulas de inglês. Para essa pergunta, elas contam que os/as alunos/as responderam que gostariam de aprender a falar inglês, que fosse divertido e que gostariam de criar coisas. Conforme podemos ver no mural que elas criaram, ilustrado na figura a seguir.

Figura 34 - Recorte do mural que Bianca e Elena criaram a partir do que os/as alunos/as da escola esperavam das aulas de inglês



Fonte: Dados da pesquisa.

Levando em consideração as respostas nesse mural, orientei Bianca e Elena através de sugestões que dei durante a preparação do segundo plano de aula.

O segundo plano de aula

Após as primeiras semanas de aula as/os estudantes-estagiárias/os precisariam preparar atividades de acordo com o conteúdo que a professora Laura planejava trabalhar com seus/suas alunos/as. Com o 6º ano a professora trabalharia em torno do tema “*hobbies e preferências*” através do uso da estrutura linguística “*I like/ don’t like / hate e love*”. Portanto, Bianca e Elena precisariam integrar esse conteúdo em suas aulas.

Conforme já mencionado, quando recebi o *feedback* de Bianca e Elena sobre como foram as primeiras regências na escola elas comentaram que os/as alunos/as falaram que gostariam de criar coisas. Levando em consideração esse aspecto, para os próximos planos de aulas sugeri que as estudantes pensassem em algo que colocasse os/as alunos/as em papel ativo, pensassem em aulas que levassem eles/as a produzirem algo, para que colocassem “a mão na massa”.

Bianca e Elena, precisariam preparar mais duas aulas que seriam desenvolvidas em quatro encontros síncronos (até então dois com cada metade da turma). Considerando isso, ao invés de produzirem dois planos de aulas, propus a elas que desenvolvessem um plano de aula com atividades progressivas, como se fosse um mini projeto cuja culminância seria a produção de algo por parte dos/as alunos/as, algo que eles/as poderiam produzir em casa, caso a escola não tivesse os recursos necessários.

Como eu não sabia se Bianca e Elena poderiam propor algo para os/as alunos/as produzirem em casa, pedi para elas primeiro conversarem com a professora Laura sobre essa ideia para que depois pudéssemos pensar especificamente no que fazer para as próximas aulas. Bianca e Elena se mostraram abertas às sugestões e assim que receberam o retorno da professora Laura começaram a pensar no planejamento das próximas regências.

No dia 27 de setembro eu havia feito um post no Instagram sobre a relação entre multiletramentos e multimodalidade (post 4 do Instagram, página [144](#)). Nesse post as participantes foram convidadas a fazerem um esboço resumido de uma aula usando algum recurso digital: Instagram, vídeos, páginas da internet, dentre outros. A partir da escolha do material elas precisariam descrever: o tema da aula, seus objetivos, as habilidades da língua que seriam trabalhadas, os recursos digitais que utilizariam, a descrição resumida de como seria a aula e um elemento “*bring to life*”, que seria explorar os letramentos digitais, os

multiletramentos (especificamente a multimodalidade), propondo para os/as alunos/as uma produção final relacionada ao que eles/as veriam no decorrer dessas aulas.

Desse post que fiz no dia 27, nasceu a ideia para o segundo plano de aula de Bianca e Elena. No post Bianca havia proposto uma aula sobre hábitos positivos e bem estar utilizando conteúdo do Instagram. Já Elena, a partir de uma música do Coldplay propôs uma aula sobre sonhos (*dreams*), nessa aula ela sugeriria como proposta final a produção de uma carta no *Google docs* por parte dos/as alunos/as. Após alguns *feedback* sobre essa ideia, Elena acrescenta que também pediria para os/as alunos/as usarem o *Canva* na confecção das cartas, pois nele poderiam adicionar outros elementos (imagens, *templates*, dentre outros).

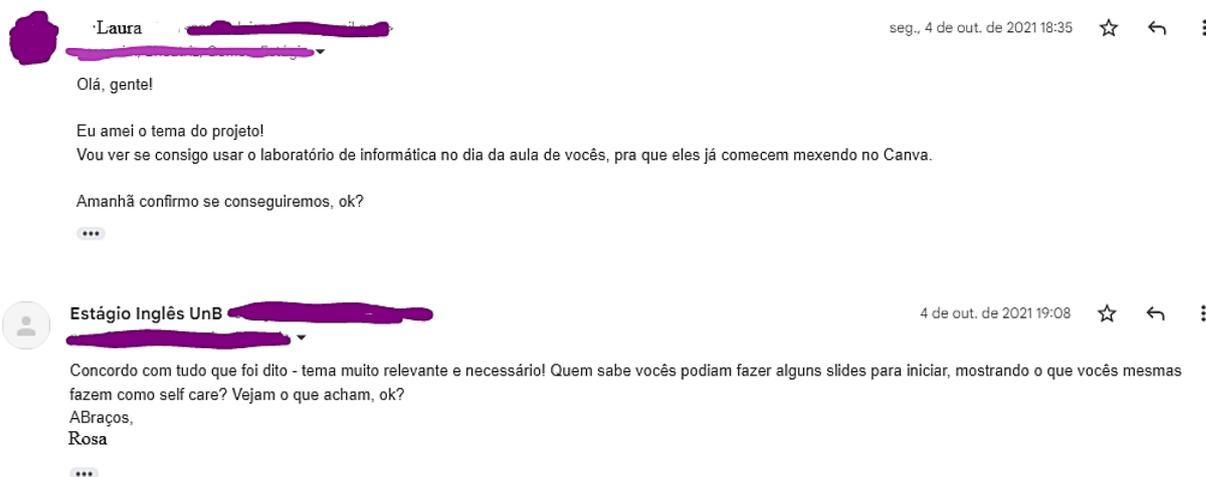
Ao observarem as ideias de aulas que elas haviam proposto no post do dia 27, Bianca e Elena reuniram-se e decidiram preparar uma aula sobre auto cuidado (*self care*), pois era um tema ligado a algumas das ideias que elas haviam colocado no post e também conversava com o conteúdo que elas precisariam desenvolver com os/as alunos/as da escola.

A proposta do plano de aula que elas produziram consistia em desenvolver atividades para que ao final os/as alunos/as fossem capazes de no *Canva* produzirem pôsteres expressando em inglês as atividades que eles/as mesmos faziam para *self care*.

Segundo Bianca e Elena os/as alunos/as do 6º ano eram bem iniciantes na língua inglesa, e como a professora Laura havia comentado durante os seminários, poderia ter alunos/as que não tiveram nenhum contato com a disciplina durante o ensino remoto. Considerando isso, nas suas regências as estudantes-estagiárias utilizavam o português para explicar as atividades e quando era para explicar algo sobre vocabulário, por exemplo, elas utilizariam o inglês, e caso os/as alunos/as não as entendessem elas explicariam em português.

Assim que concluíram o planejamento da aula, Bianca e Elena enviaram o plano para que a professora Rosa e a professora Laura dessem o feedback. Laura comentou ter amado o projeto e que agendaria o laboratório de informática para a próxima aula, assim os/as alunos/as já poderiam ter contato com o *Canva*. A professora Rosa também achou o tema da aula pertinente, sugerindo para as estagiárias apresentarem como exemplos iniciais as atividades que elas mesmas realizavam para *self care*.

Figura 35 - Feedback de Laura e Rosa sobre o segundo plano de aula de Bianca e Elena



Fonte: Dados da pesquisa.

O desenvolvimento do segundo plano de aula

Para trabalhar com o tema do *self care* Bianca e Elena desenvolveram diferentes atividades com os/as alunos/as. Primeiro elas levariam um jogo de caça-palavras para fazerem um *warm up* com o vocabulário sobre autocuidado. O caça-palavras seria projetado através projetor e de acordo com que os/as alunos/as iam dando o comando de onde estavam as palavras, elas iriam marcando com uma caneta digital.

Figura 36 - Caça-palavras utilizado no segundo plano de aula de Bianca e Elena



Fonte: Dados da pesquisa.

Após terem feito o caça-palavras e conversado com os/as alunos/as sobre as atividades presentes nele, Bianca e Elena utilizariam a roleta dos nomes que também foi utilizada no seminário sobre tecnologias. No entanto, ao invés de nomes elas utilizaram a roleta para sortear perguntas para que os/as alunos/as respondessem o que eles/as gostavam de fazer para relaxarem, para se divertirem, entre outras situações⁷⁰.

⁷⁰ <https://wheelofnames.com/srr-chv>

Figura 37 - Recorte da roleta de perguntas desenvolvida por Bianca e Elena para o segundo plano de aula



Fonte: Dados da pesquisa.

Após a roleta Bianca e Elena apresentariam posts do Instagram sobre *self care* para conversarem com os/as alunos/as sobre atividades que poderiam ser praticadas durante a pandemia.

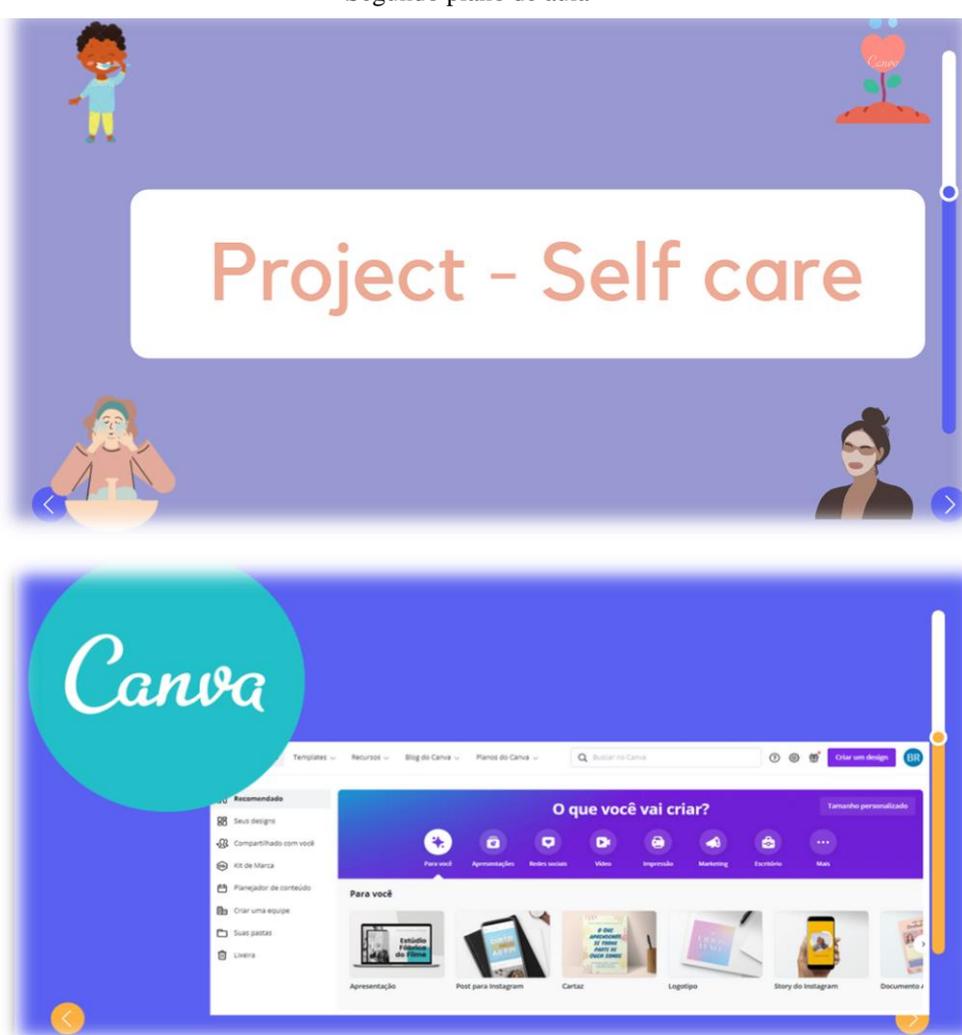
Figura 38 - Post do Instagram que Bianca e Elena utilizaram no segundo plano de aula-



Fonte: Dados da pesquisa.

Na última etapa da aula, as estudantes apresentariam a proposta do projeto que seria feito no *Canva*. Para isso, elas abririam o site do *Canva* e ensinariam para os/as alunos/as como utilizá-lo, fazer uma conta, escolher *templates* e utilizar imagens. As estagiárias também mostrariam seus próprios exemplos de pôsteres construídos no *Canva* para que os/as alunos/as pudessem visualizar qual era a proposta da atividade.

Figura 39 - Recorte de parte dos slides que Bianca e Elena utilizaram para falar do Canva no Segundo plano de aula



Fonte: Dados da pesquisa.

O segundo plano de aula na prática: a regência do dia 08 de outubro de 2021

No dia 08 de outubro, Bianca e Elena aplicaram o plano de aula descrito anteriormente com a primeira metade da turma, a professora Laura havia reservado o laboratório de informática para esse dia.

Quando pedi o feedback da aula, Bianca e Elena relataram que devido a problemas técnicos na sala de informática (internet falhando), a professora Laura apenas conseguiu conectá-las com os/as alunos/as 50 minutos depois do horário que a aula deveria ter começado.

Box 10

Gleison – “Good afternoon, Bianca e Elena! Ocorreu tudo bem na aula de hoje?”

Elena – Oii, boa tarde! Hj tivemos pouco tempo de aula devido a problemas técnicos na escola A internet tava instável tmb, e os alunos tiveram dificuldade em acessar a plataforma nos computadores. Nós só conseguimos apresentar o projeto e explicar um pouco sobre o Canva. As demais atividades do plano não tivemos tempo. Mas, semana que vem parece que será os mesmos alunos. Pensamos em finalizar as atividades.

Gleison – Poxa, esses problemas técnicos são imprevisíveis mesmo! Vamos torcer para que na semana que vem vocês consigam finalizar bem.

[...]

Bianca – Pois é, hoje foi muito corrido. A aula começou uns 50 minutos depois do esperado por causa de problemas técnicos e como a Elena disse a gente não sabe se eles realmente entenderam. A gente até tentou perguntar mas não tinha muito retorno kk” (INTERAÇÃO POR DIRECT DO INSTAGRAM NO DIA 08/10/2021)

Devido a esse fator, elas relataram que inverteram a ordem das atividades e a única coisa que conseguiram fazer foi apresentar o *Canva* para os/as alunos/as e explicaram a proposta do projeto, ou seja, explicaram o que eles/as teriam que produzir.

Na semana posterior ao dia 08 (no dia 15) Bianca e Elena concluiriam o plano de aula com essa mesma turma que elas haviam encontrado no laboratório de informática, pois o revezamento de turma não aconteceria naquela semana.

O segundo plano de aula na prática: a regência do dia 15 de outubro de 2021

No dia 15 combinei de me reunir online com Bianca e Elena após elas realizarem a regência daquele dia, para que pudéssemos conversar como estava o andamento das aulas e para dar sugestões de possíveis ajustes no plano de aula.

Nossa reunião aconteceu por vídeo chamada no *Google Meet* e durou por volta de trinta e cinco minutos. Bianca e Elena relataram que na regência daquele dia realizaram as atividades que não havia dado tempo de realizar na última aula, ou seja, as primeiras atividades (caça-palavras, roleta de perguntas e post do Instagram). Segundo elas houve muitas interações nesse dia, principalmente com o caça-palavras, atividade que segundo a percepção delas deixou os/as alunos/as empolgados/as.

Box 11

Gleison – “Sobre a aula de hoje, como foi o retorno da turma?”

Elena – A primeira parte foi o caça palavras. Nossa, eu acho que eles adoraram. Muita interação, eles: ah. Eu já achei!

Gleison – Aí eles falavam para vocês as palavras e vocês marcavam lá? [nos slides]

Elena – Isso, falavam onde estava a direção: ah. Está na vertical, diagonal. Interagiram muito. Explicamos o vocabulário, eles não sabiam *Journaling*, que era escrever né.

Aí logo em seguida perguntamos para eles se eles gostam daquelas atividades que estavam no caça-palavras, eles interagiram também bastante, quando a Bianca perguntava: yes, no. Aí depois veio com a roleta né, Bianca? [...]” (RCORTE DE INTERAÇÃO COM AS PARTICIPANTES EM REUNIÃO VIA GOOGLE MEET NO DIA 15/10/2021)

Como Bianca e Elena não tinham certeza se os/as alunos/as haviam entendido a proposta do projeto do *Canva* na última aula, na aula do dia 15 elas perguntaram para os/as alunos/as se havia ficado alguma dúvida, pois no próximo encontro seria as apresentações das produções. A professora Laura, segundo as estudantes, também explicou para os/as alunos/as que eles teriam que fazer os pôsteres em casa e enviar para ela por *WhatsApp*, pois na escola não daria para fazer devido, aos problemas técnicos da última aula.

Durante nossa conversa Bianca e Elena também relataram que a regência daquele dia acabou muito mais cedo do que elas esperavam porque elas já haviam explicado como usar o

Canva. Pensando nisso, sugeri alguns ajustes no plano de aula para quando elas fossem desenvolvê-lo com a outra metade da turma.

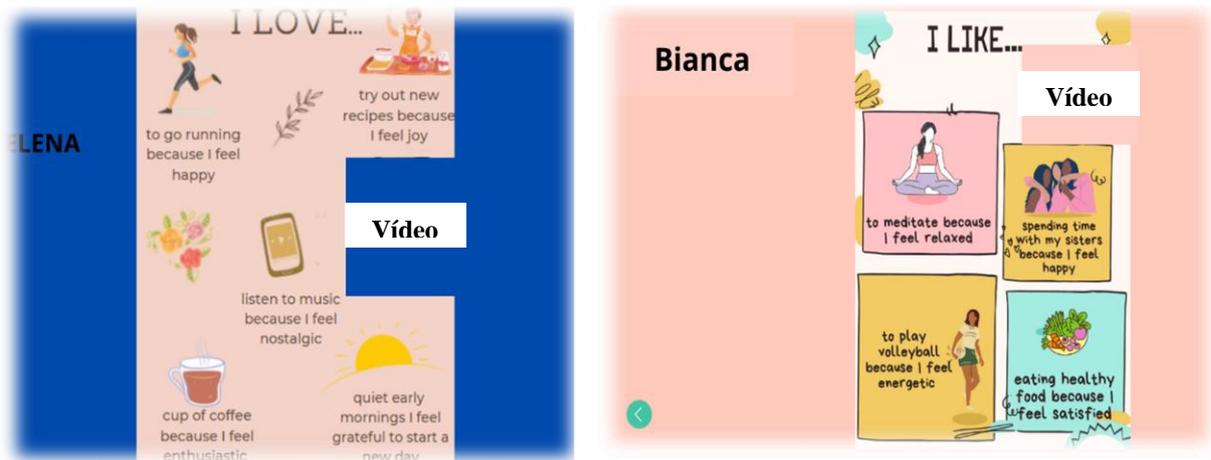
Os ajustes no segundo plano de aula

A proposta inicial do projeto sobre *self care* no *Canva* era para que os/as alunos/as da escola explorassem a multimodalidade desse recurso e também desenvolvessem a habilidade de escrita através das palavras e frases que eles adicionariam aos pôsteres (*I like / I love*). Durante nossa conversa no dia 15 de outubro de 2021, para expandir o vocabulário, sugeri para Bianca e Elena acrescentarem atividades para que os/as alunos/as pudessem também justificar porque eles/as gostavam daquelas atividades, para caso eles/as quisessem acrescentar no pôster, por exemplo, *I like to meditate because....*

Além disso, sugeri para elas mostrarem para os/as alunos/as como utilizar o *Canva* para desenvolver as demais habilidades na língua, como gravar um pequeno vídeo para treinar o *speaking*. Mesmo que os/as alunos/as não utilizassem todas essas opções, eles/as pelo menos saberiam da existência dessas possibilidades caso quisessem utilizá-las.

Para ajudar as estagiárias no processo de reajustes no plano de aula, o post 10 do Instagram foi sobre o *Canva* (post mostrado na figura 29 da página 145). Nesse post, eu mostrava como utilizar o *Canva* para explorar todas as habilidades na língua. Bianca e Elena poderiam acrescentar essas possibilidades nos exemplos que elas mostrariam para os/as alunos/as.

Figura 40 - Exemplos dos pôsteres criados por Bianca e Elena no Canva



Fonte: Dados da pesquisa.

Para o momento de apresentação dos pôsteres, sugeri para as estudantes-estagiárias perguntarem aos alunos/as como foi o processo de criação no *Canva*, se acharam difícil, como escolheram as imagens, as frases, etc. Assim, teríamos a percepção de como foi o processo de produção dos/as alunos/as segundo seus relatos.

Como Bianca e Elena se encontraram com os/as mesmos/as alunos/as nas regências dos dias 08/10/2021 e 15/10/2021, o próximo encontro que elas teriam com essa parte da turma, dali a duas semanas (dia 29/10/2021), seria para a apresentação dos pôsteres e conclusão das regências. Entretanto, com a outra metade da turma elas só teriam a aula do dia 22/10/2021 para explicarem sobre o *Canva*. Para que pudessem ter a oportunidade de ver as produções dessa metade da turma, elas pediram para Rosa e Laura se poderiam estar em uma aula a mais da regência, que seria a aula do dia 05/11/2021.

Após as sugestões de ajustes no plano de aula, Bianca e Elena acrescentaram atividades sobre *feelings* e atividades para que os/as alunos/as pudessem explorar mais a relação entre imagem e ações (explorar um pouco mais a multimodalidade da linguagem). Para isso, primeiro elas mostrariam aos alunos/as um post do Instagram com atividades sobre *self care* e perguntariam a eles/as o que sentiam (os *feelings*) ao realizarem aquelas atividades.

Figura 41 - Post do Instagram utilizado por Bianca e Elena no segundo Plano de aula



Fonte: Dados da pesquisa.

Para explorar a relação entre imagem e ações, Bianca e Elena acrescentariam um slide com uma série de *gifs* de personagens de desenhos para que os/as alunos/as pudessem analisar as expressões desses/as personagens e dizerem quais *feelings* eles/as estavam expressando.

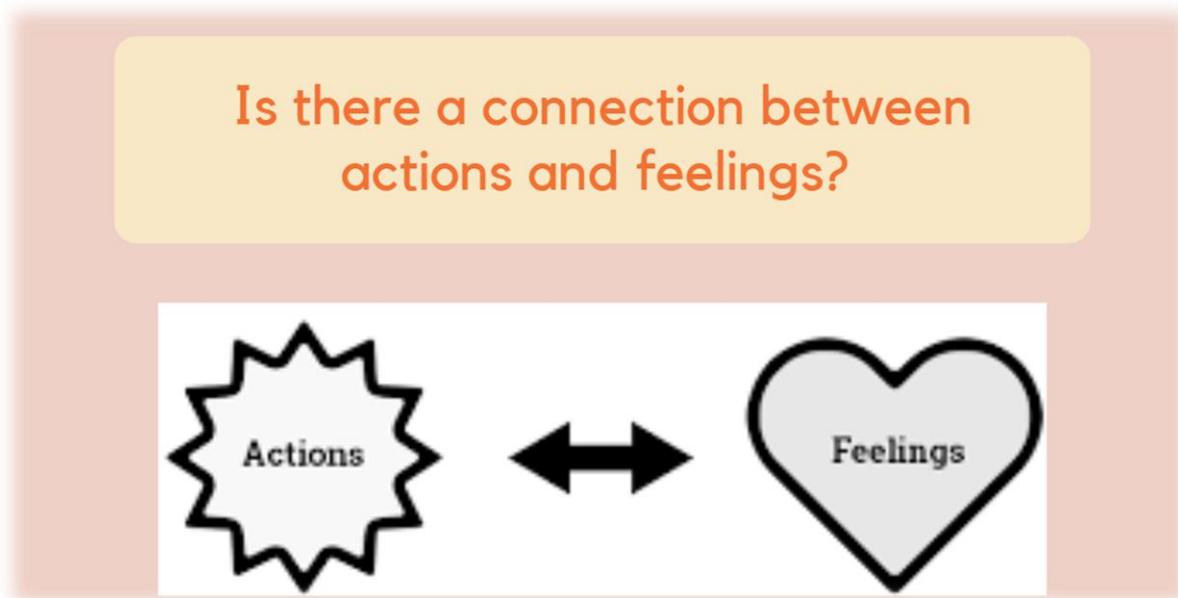
Figura 42 - *Gifs* sobre feelings que Bianca e Elena utilizaram no segundo plano de aula



Fonte: Dados da pesquisa.

Após essa atividade Bianca e Elena perguntariam aos alunos/as se existe relação entre nossas ações e os sentimentos.

Figura 43 - Recorte de um dos slides desenvolvidos por Bianca e Elena para o segundo plano de aula



Fonte: Dados da pesquisa.

Por último, caso desse tempo, após os/as alunos/as apresentarem seus pôsteres, as estudantes-estagiárias passariam uma animação sobre escolhas. O vídeo não possuía narrativa verbal e mostrava situações de escolhas saudáveis e não saudáveis⁷¹. Depois de passarem a animação, Bianca e Elena fariam um quiz para que os/as alunos/as associassem as frases com o que estava sendo representado nos trechos do vídeo.

⁷¹ <https://www.youtube.com/watch?v=HEnohs6yYw&t=98s>

Figura 44 - Trecho de um vídeo utilizado por Bianca e Elena no segundo plano de aula



Fonte: Dados da pesquisa

O segundo plano de aula na prática: a regência do dia 22 de outubro de 2021

No dia 22 de outubro de 2021 Bianca e Elena aplicaram o plano reajustado com a segunda metade da turma, que era composta pelos/as alunos/as que ainda não haviam tido a aula sobre o *Canva*. Com a permissão das estudantes e da professora Laura, nesse dia observei a regência para ver como estava sendo o contato das estudantes com os/as alunos/as da escola.

Observando a aula desse dia, vi que assim que dá o horário da aula a professora Laura, através do *Google Meet*, conectava as estagiárias com os/as alunos/as através do projetor na sala de aula. As estudantes iniciaram a aula perguntado aos alunos/as se eles/as sabiam o que é *self care* e eles/as responderam que não, a partir daí elas explicam que estava relacionado ao auto cuidado.

Após esse momento, Bianca e Laura projetaram o caça-palavras, nesse momento percebo que os/as alunos ficaram muito empolgados. Eles/as se aproximavam da tela do computador e do projetor para tentarem achar as palavras e de acordo com que iam achando Laura marcava no caça-palavras. Os/as alunos/as ficavam animados/as quando achavam alguma palavra e corriam para mostrar para as estagiárias a posição que elas estavam.

Após o caça-palavras, Elena conversou com os/as alunos/as sobre as palavras que eles/as encontraram, por exemplo, se eles/as sabiam quais eram aquelas atividades, se gostavam, se já haviam realizado. Após esse momento, Bianca realizou com eles/as a atividade com a roleta de perguntas, nesse momento percebo que os/as alunos/as estavam agitados, haviam muitos ruídos

na sala de aula. Então a professora Laura sugere de sortear as perguntas para cada aluno/a responder de acordo com a ordem da fileira que eles/as se sentavam. Após a roleta com as perguntas, as estudantes conversaram com os/as alunos/as sobre os posts do Instagram e também sobre o que eles/as gostavam de fazer em casa. Alguns/as respondiam que gostavam de *tik tok*, outros/as *WhatsApp* e *Instagram*.

Após essas atividades, faltavam mais ou menos treze minutos para terminar a aula e foi o tempo que restou para as estudantes explicarem o *Canva*. Assim como foi com a primeira metade da turma, elas abriram o site, explicaram que tinha que fazer uma conta, mostraram como adicionar *template*, imagens, dentre outros aspectos. Devido ao tempo essa parte da aula foi mais rápida, mas ao final da aula a professora Laura reforçou para os/as alunos o que eles/as precisariam fazer e explicou que aqueles/as que não conseguissem fazer em casa poderiam tentar usar o computador da escola ou mesmo o dela, em algum momento durante a semana.

Como um todo vejo que a turma recebeu bem o que foi proposto pelas estudantes, porém, percebo que naquele dia os/as alunos/as estavam mais agitados e nessas horas a professora Laura fazia a mediação entre eles/as e as estagiárias, porque havia momentos que por causa do barulho elas não conseguiam os/as ouvir direito.

Após a regência desse dia, por *direct* do Instagram perguntei para Bianca e Elena a opinião delas sobre a aula. Elas também haviam percebido que naquele dia a turma estava mais agitada em relação ao último encontro. Mas, ao fazerem uma avaliação das aulas até aquele momento, elas relataram que a sensação de não saber se os/as alunos/as as entendiam estava diminuindo, porque pelo menos quando elas perguntavam as coisas eles/as interagiam mais, respondiam.

Box 12

Gleison – “Hello, meninas! Eu adorei a aula 😊 Uma pena que parece que foi corrido, como vocês se sentiram em relação a aula de hoje?”

Elena – Oii!! Que bom que gostou 😊 Achamos corrido também. Os alunos mais agitados kkkk Mas no geral gostei bastante.

Gleison – Que bom que gostou 😊 Notei que estavam agitados também. O que vocês notaram de diferente essa aula das anteriores?

Elena – De algumas semanas para cá aquela sensação de não saber se eles estão entendendo diminuiu. Eles respondiam mais qndo questionamos se eles entenderam o projeto, o que é self care. Apesar de nem todos participarem.

Bianca – Hello. Que bom que gostou, Gleison :) Sim foi mais corrido mesmo.

Eu gostei da aula apesar dos desafios. De diferente... tenho que pensar. Acho que isso que a Elena comentou sobre eles responderem mais. O que eu percebo mais é a questão do tempo mesmo. Na última aula sobrou tempo e nessa faltou... tirando isso não vejo muita diferença. Eles estavam bem agitados hoje, mas acho que já me acostumei 😊 No início eu me espantei um pouco, mas agora acredito que faz parte.

Elena – Verdade 😊” (RCORTE DE INTERAÇÃO COM AS PARTICIPANTES NO DIRECT DO INSTAGRAM NO DIA 22/10/2021)

As estudantes também comentaram sobre a questão do tempo da aula, pois na última elas fizeram as atividades e sobrou tempo e na aula do dia 22 faltou, uma vez que elas precisaram se apressar para explicar sobre o *Canva*.

O segundo plano de aula na prática: a regência do dia 29 de outubro de 2021

No dia 29 observei a regência com a primeira metade da turma, que era a que apresentaria os pôsteres produzidos no *Canva*. A professora Laura havia enviado para as estudantes as produções dos alunos/as para que fossem projetadas no projetor. Essa turma é a que as professoras (Laura, Bianca e Elena) tentaram utilizar o laboratório de informática.

Com essa turma, apesar de no dia em que tiveram aula no laboratório de informática a aula ter começado atrasada, Bianca e Elena conseguiram ter mais tempo para realizar as atividades do projeto, dado que com essa turma elas tiveram algumas regências em semanas consecutivas.

Como as estudantes haviam feito ajustes no plano de aula, antes de projetarem as produções dos/as alunos/as, elas realizaram as atividades sobre *feelings*. Para isso elas passaram

a atividade relacionada aos sentimentos que os/as personagens de desenhos estavam expressando (figura 44 apresentada na página 163). Após esse momento, Bianca e Elena conduziram as apresentações dos/as alunos/as.

A professora Laura havia feito uma produção no *Canva* seguindo a proposta das estudantes-estagiárias. Por isso, antes de serem apresentadas as produções dos/a alunos/as, ela iniciou apresentando sua produção.

Cada aluno/aalaria sobre seu pôster e explicaria se gostou do projeto, se achou fácil e se precisou pesquisar as palavras. Todos/as os/as alunos/as haviam produzido o pôster no *Canva*, porém, percebo que durante as apresentações eles/as ficavam bastante tímidos/as. Alguns iam até a frente do computador, Bianca e Elena perguntavam se eles/as haviam gostado e a maioria se limitava a respostas como: sim, não, legal, gostei.

Alguns trabalhos só tinham imagens das atividades que os/as aluno/as realizavam para *self care*, nesse momento, com a ajuda das estudantes e da professora Laura, alguns timidamente arriscavam falar em inglês algumas palavras representadas pelas imagens. Sobre o vocabulário, a maioria comentou que foi preciso pesquisar no Google tradutor, mas também havia alguns/mas alunos/as que já sabiam como escrever as palavras em inglês.

Sobre os elementos utilizados nos pôsteres, alguns/mas alunos/as utilizaram as imagens disponíveis no próprio *Canva* e outros pesquisaram as imagens na Internet. De toda a turma, um aluno comenta que gostou do tema do projeto, mas não gostou tanto de usar o *Canva* porque foi trabalhoso fazer a atividade e ele demorou 10 minutos nela, para ele aquilo era muito. Assim esse aluno comenta: “*Não gostei não, dá o maior trabalhão [risos da turma nesse momento]. Dez minutos para fazer*”. Nesse momento a turma começa a falar ao mesmo tempo, mas percebo que alguns alunos/as concordavam que deu trabalho a atividade, porém para a maioria da turma não foi tão difícil assim fazer o pôster.

Ao final da aula Bianca e Elena realizaram as atividades do quiz a respeito do vídeo de animação sobre escolhas. Todos/as os/as alunos/as fizeram as produções conforme a proposta que as estudantes haviam levado quando explicaram sobre o *Canva*. Bianca e Elena também havia comentado que quem não tivesse acesso ao *Canva*, poderia fazer o pôster em uma folha, se se sentisse à vontade. Nessa turma teve uma aluna que não teve acesso ao *Canva* e fez a sua produção no papel, ela relatou que pesquisou as imagens no *Google* e depois as desenhou para representar o que ela fazia para seu *self care*.

Após a regência, por *direct* do Instagram conversei com Bianca e Elena sobre a aula. Apesar dos/as alunos/as terem feito as produções em inglês, na aula observei que as estudantes utilizaram mais o português para conversar com eles/as sobre as produções. Ao fazer sua autoavaliação sobre a aula, Bianca também comentou que sentiu falta de usar mais inglês para os/as alunos/as praticarem e que por isso ela e Elena na próxima aula iriam tentar focar nas interações da língua, pedindo para os/as alunos/as lerem em inglês as produções e não só explicarem em português.

Assim como eu havia observado, Bianca e Elena também sentiram que os/as alunos/as estavam tímidos/as ao falarem de suas produções, o que pensamos ser justificável devido ao nervosismo de falarem para a turma toda. Situações essas que também já vivenciamos quando éramos alunos/as da Educação Básica.

Ao fazerem uma análise geral do trabalho que foi desenvolvido com essa turma, Bianca e Elena relataram ter sido gratificante ver as produções de cada aluno/as, pois eles/as estavam mostrando algo que eles/as mesmos/as fizeram. Para elas, o mais desafiante dessa aula foi a timidez dos/as alunos/as, mas ficaram felizes a partir do momento que receberam as primeiras produções porque elas mostravam o resultado dos esforços dos/as alunos/as.

Nos chama a atenção a aluna que fez a atividade no papel. Apesar de ter sido uma situação que mostra uma limitação ao utilizar as tecnologias digitais (a falta de recursos), também mostra que essa aluna não se deixou levar por essa limitação, mas também fez sua produção de acordo com as orientações que foram dadas pelas estagiárias. Sendo assim, essa aluna não fugiu do que foi proposto e explorou a multimodalidade através dos desenhos que ela fez no papel.

O segundo plano de aula na prática: a regência do dia 05 de novembro de 2021

No dia 05 de novembro de 2021 Bianca e Elena participariam da aula na escola apenas para verem as produções dos/as alunos/as. Para esse dia elas haviam planejado realizar as atividades sobre o vídeo de animação. Porém, naquela semana as turmas da escola estavam retornando para a totalidade presencial (sem revezamento). Por isso a professora Laura orientou que seria melhor as estudantes falarem apenas das produções dos/as alunos/as, pois nesse dia eles/as estavam mais agitados/as do que de costume.

Como a turma estava completa (mais ou menos uns vinte alunos/as ou mais), devido ao barulho as estudantes tiveram dificuldade para ouvir. Além disso, somente três alunos/as fizeram o pôster, por isso as estudantes apenas tentaram conversar sobre as produções deles/as e logo em seguida se despediram da turma.

Foi muito rápido esse momento, os/as alunos iam até a frente do computador e as estudantes perguntavam sobre o que eles/as haviam colocado no pôster. Assim como a outra metade da turma, eles se limitavam a respostas do tipo: gostei e sim ou não.

Quando observo todo o processo, compreendo que talvez a questão do tempo tenha limitado o progresso do projeto das estudantes nessa turma, pois, conforme já descrito, com esse grupo elas tiveram menos tempo para falar sobre o *Canva*. Além disso, em conversas posteriores com a professora Laura, ela relatou que os/as alunos/as não tinham compreendido muito bem o que era para fazer, por isso ela daria continuidade com as atividades propostas pelas estagiárias.

Ao fazer uma reflexão de todo o processo de construção tanto do primeiro plano de aula quanto do segundo, procurei identificar como as potencialidades das TDICs percebidas pelas participantes nas atividades pré-regências e em nossas conversas pelo Instagram foram refletidas nos seus planos de aula.

Conforme veremos nas discussões das próximas subseções, as estagiárias preocuparam-se em utilizar as tecnologias de forma que colaborassem para a autonomia dos/as alunos/as, as interações que queriam ter com eles/as e o desenvolvimento de materiais mais dinâmicos. Além disso, precisamos considerar a limitação das/os estudantes-estagiárias/os quanto ao contexto das aulas, uma vez que tudo que tinham em mãos era o projetor e a caixa de som da escola.

O seminário final da disciplina de estágio

No dia 05 de novembro ocorreu o seminário final da disciplina de estágio, nele, cada estagiário/a precisaria narrar como foi a experiência do estágio levando em consideração as atividades que foram desenvolvidas no período anterior as regências, os feedbacks sobre os planos de aulas, as regências, o contato com os/as alunos/as, dentre outros aspectos que achassem pertinente destacar. Dessas interações, busquei observar os relatos de Bianca e Elena sobre suas experiências durante o estágio, a fim de identificar momentos que mostrassem como

elas passaram a se relacionar com a questão das tecnologias e da multimodalidade fazendo conexões com o que viram no decorrer do semestre na disciplina.

Nesse dia, assim como nos demais encontros, a professora Rosa iniciou a aula cumprimentando a turma, a professora da escola e perguntando como eles/as estavam. Depois, a professora nos mostrou trecho de uma citação de Paulo Freire para que pudéssemos refletir sobre nós enquanto seres incompletos e fazer essa relação com o ensino.

Figura 45 - Recorte do último encontro síncrono do estágio em 2021



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme ela comenta, estávamos terminando um semestre de estudos na disciplina, onde vimos muitas coisas importantes, entretanto, tudo o que vimos foi apenas uma pequena parte do que existe no universo da educação e é nesse momento que pode surgir o sentimento de incompletude, por isso é importante estarmos sempre em um processo educacional contínuo, sempre buscando. Nesse momento a professora conversa com as/os estudantes sobre as muitas possibilidades de educação continuada que elas/es possuíam através dos programas existentes na universidade, dentre eles o programa de pós graduação em Linguística Aplicada. Após esse momento as/os estudantes-estagiárias/os iniciaram as apresentações sobre as experiências no estágio.

A ordem das apresentações havia sido combinada anteriormente pelo grupo no WhatsApp. Em suas apresentações as/os estudantes iniciavam falando de seus sentimentos e

inquietações no início do semestre e em seguida iam narrando de que forma as atividades do semestre iam os tocando. Para ilustrar suas narrativas, cada estagiária/o havia preparado uma apresentação de slides.

Observo nas apresentações que foi comum entre os relatos das/os estagiárias/os o medo e insegurança que surgiram no início do semestre ao pensarem como que seria elas/es dando aula projetadas/os através de uma tela. Durante essas apresentações também foi unânime entre as/os estudantes as pontuações a respeito da importância das mediações da professora Laura durante as regências na escola.

Apesar das/os estudantes estarem em contato com os/as alunos/as da escola durante as regências, quando surgiam questões específicas, que as vezes demandavam ir até a mesa do/a aluno/a ou chamar a atenção da turma em determinado momento de distração, a professora Laura, por estar no mesmo espaço físico da turma, acabava intervindo nesses momentos. Por isso que durante a apresentação do seminário final as/os estagiárias/os destacaram ter sido importante esse apoio da professora da escola durante as regências.

Apesar de eu ter estado mais próximo das participantes Bianca e Elena, durante as regências, juntamente com as professoras Rosa e Laura, eu também dava feedback nos planos de aulas das/os demais estagiárias/os, dando dicas de recursos ou materiais que poderiam ser integrados às aulas, caso elas/es quisessem. Durante as apresentações, as/os estudantes também destacaram a contribuição que esses feedbacks tiveram para o aperfeiçoamento de seus planos de aulas e contato com os/as alunos/as da escola.

Sobre as interações com os/as alunos/s da escola, as/os estagiárias/os, apesar de buscarem sempre integrar atividades que buscassem maior interação com os/as alunos/as, relataram a dificuldade de se conectarem com eles/as devido à limitação da tela, pois se fosse no presencial, em momentos que os/as alunos/as não tivessem entendendo, por exemplo, elas/es poderiam chegar até a mesa desses/as alunos/as para conversar com eles/as. Além disso, as estudantes observaram que durante as aulas o foco das conversas com os/as alunos/as pode mudar muito rápido, então se fosse no presencial talvez elas/es pudessem fazer essa mediação da direção da aula melhor, ou até mesmo a experiência de chamar a atenção da turma, segundo seus relatos.

Durante as apresentações de Bianca e Elena, elas também narraram as inseguranças que surgiram no início do semestre e mostraram como que foram superando isso, através dos textos

que vimos durante os seminários de pré-regências, durante as interações que tivemos no Instagram, os feedback nos planos de aula e a experiência de terem planejado e dado aulas.

Quando narraram sobre o projeto que fizeram com os/as alunos/as no *Canva*, percebo que foi uma característica que chamou a atenção da turma, foi perguntado se elas haviam explicado o *Canva* para os/as alunos/as da escola, conforme Larissa e eu mostramos no plano de aula proposto durante o seminário sobre tecnologias, e como foi todo o processo. Uma estagiária, ao olhar para essa atividade que Bianca e Elena desenvolveram, relatou sua insegurança em realizar tais tipos de atividades, seu medo de talvez os/as alunos/as não conseguirem fazer o que foi proposto ou mesmo a limitação quanto aos que não têm acesso aos recursos.

Durante as apresentações a professora Rosa também destacou a importância do estágio e que ele não acontece sozinho, precisamos da escola, da professora da escola, além das demais participações que tivemos ao longo do semestre, como a professora Josiane e a proposta que através da pesquisa busquei desenvolver junto às aulas da turma.

A reunião de encerramento com as participantes

No dia 05 de novembro de 2021 após Bianca e Elena participarem da aula na escola para verem as apresentações dos pôsteres dos/as alunos/as, nos reunimos online pra conversamos sobre o que construímos ao longo do semestre e para que pudéssemos voltar em algumas questões do questionário final que observei que poderíamos conversar melhor. Além disso, esse encontro foi uma oportunidade para que eu pudesse encerrar as atividades do semestre com as participantes, uma vez que tive a oportunidade de acompanhá-las um pouco mais de perto durante o semestre.

Ao iniciar a reunião, primeiro pergunto as impressões das participantes sobre a aula daquele dia. Conforme narro na descrição das aulas sobre o *Canva*, no dia 05 de novembro de 2021 as turmas das escolas haviam voltado para a totalidade presencial, por isso estavam todos/as os/as alunos/as presentes e não só metade. Devido a esse fator, as participantes observaram que os/as alunos/as estavam muito agitados naquele dia, o que a nosso era justificado pelo fato de ter sido a primeira semana em que todos eles/as se encontravam no mesmo espaço como era antes da pandemia.

Nesse dia não haveria muitos comentários a serem feitos sobre essa aula, pois foi um momento muito rápido de contato com a turma, uma vez que só três alunos/as haviam concluído os pôsteres. Além disso, aquela aula não fazia parte das regências e sim foi um encontro a mais para que as estagiárias pudessem ver o que os/as alunos/as haviam produzido.

Após esse momento inicial, de acordo com que íamos conversando eu ia resgatando algumas perguntas a partir de respostas ao questionário final, como: O que seria utilizar as tecnologias de forma que beneficie o aprendizado de inglês? O que é para vocês utilizar as tecnologias de forma saudável e inteligente? Em suas futuras aulas, para que gostariam de utilizar as tecnologias na sala de aula?

Além disso, como a questão da multimodalidade foi um aspecto muito enfatizado pelas participantes, no sentido de ter sido algo que chamou a atenção delas, perguntei também como que elas pensavam sobre multimodalidade e tecnologias digitais antes do estágio. Quais foram os aspectos dessa questão que elas antes não refletiam sobre e ao terem esse contato durante o estágio começaram a se atentar.

A reunião final que tive com as participantes durou em torno de uns 45 minutos, além de refletirmos sobre o que foi desenvolvido ao longo do semestre, também foi uma oportunidade para agradecer a parceria que tivemos ao longo do semestre, uma vez que desde o início elas abraçaram todas as propostas de atividades sobre tecnologias, ensino e multimodalidade que tentei relacionar ao que já era feito no estágio.

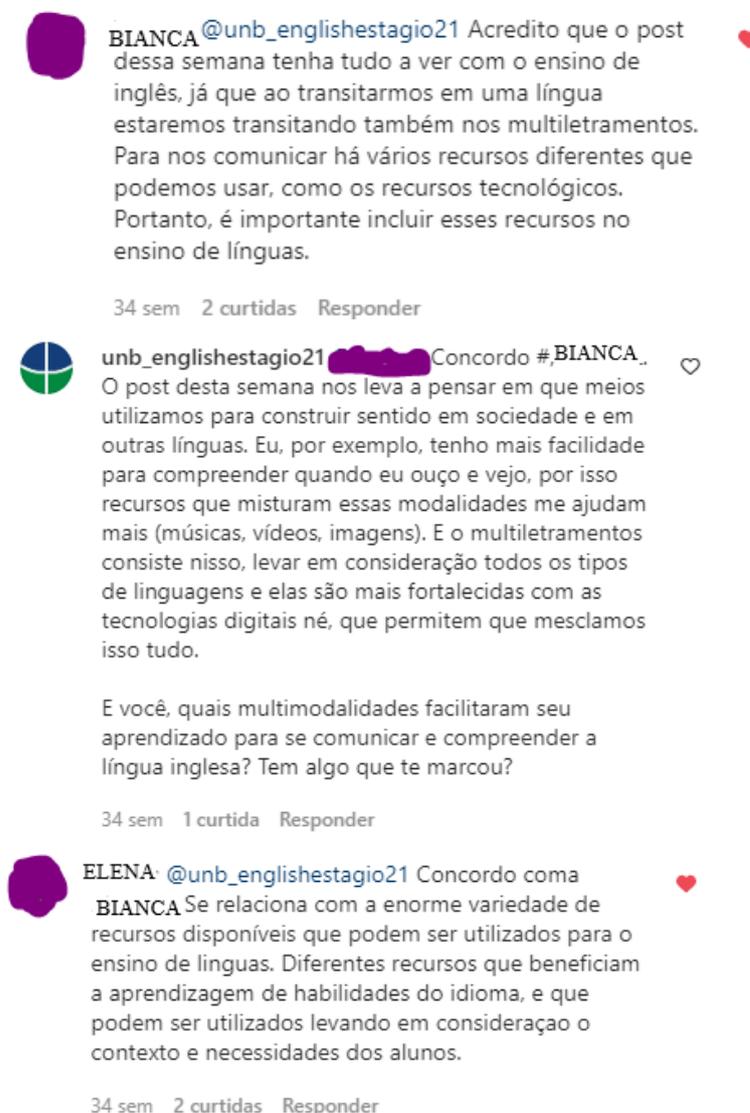
Agora que apresentei o material empírico que compõe as duas próximas subseções, a seguir discutirei as temáticas que se depreendem dele e que se relacionam com a segunda pergunta da pesquisa: Como essas [das TDICs] repercutem na formação inicial dos/as professores/as durante as atividades do período de regências na escola?

3.2.1 Ao transitarmos em uma língua estaremos transitando também nos multiletramentos

Durante o período de regências de Bianca e Elena busquei levar para o Instagram posts relacionados aos multiletramentos, especificamente os aspectos que se relacionavam à multimodalidade. A partir daí, acompanharia as participantes para auxiliá-las a construir seus planos de aulas relacionando-os com o que estávamos vendo no Instagram.

O primeiro momento que diretamente conceituei o que são os multiletramentos foi através das legendas do post 4 (página 204). Nele, conforme já descrito, primeiramente coloquei uma imagem com logomarcas de diferentes recursos e redes sociais disponíveis na internet. Na aba de comentários, pergunto para as participantes: Qual relação você faz entre o post dessa semana – no caso o post 4 – e o ensino de línguas? Comente. A isso elas respondem:

Figura 46 - Recorte de com Bianca e Elena no post 4 do Instagram



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme podemos ver no recorte acima, Bianca relaciona o post com os multiletramentos, pois segundo ela quando interagimos em uma língua estamos “transitando

nos multiletramentos”. Esse comentário eu respondo chamando a atenção para a multimodalidade: “os multiletramentos consistem nisto, levar em consideração todos os tipos de linguagens”, pois era algo que gostaria de enfatizar para as participantes naquele momento, haja vista que, conforme vimos com Kress e Van Leeuwen (2001) no Capítulo 1, muitas vezes privilegiamos as interações, leituras, aprendizagens através da escrita, deixando à margem os outros sentidos.

Entretanto, ao trazer o comentário de Bianca para este texto, me relembro do outro aspecto dos multiletramentos, o da diversidade linguística e cultural. Na verdade, apesar de nesta pesquisa estarmos nos aprofundando no aspecto da multimodalidade, os dois *multis* dos multiletramentos, a meu ver estão indissociáveis, pois não há como falar de língua e linguagens sem considerar quem fala essa língua, seu contexto e suas culturas. Esses aspectos, Elena traz em sua fala ao complementar o comentário de Bianca: existem diferentes recursos, conforme mostro na imagem do post, eles podem contribuir para o ensino de línguas, mas para isso precisamos levar em consideração “o contexto e necessidades dos alunos”.

Ainda no post 4 peço para as participantes escolherem um recurso do universo digital e descreverem como o integrariam em uma aula de inglês. Primeiramente, cada uma delas escolheu o recurso, colocaram o link e descreveram como os utilizariam. Entretanto, para que ficasse mais clara a visualização dessa proposta de aula, pedi que elas descrevessem: o tema, os objetivos, habilidades da língua trabalhada, descrição resumida da aula e o elemento “*bring to life*”.

Conforme descrito aqui em momentos anteriores, Elena utilizaria música para falar sobre *dreams* e também trabalhar o passado simples. Assim ela descreve essa proposta de aula.

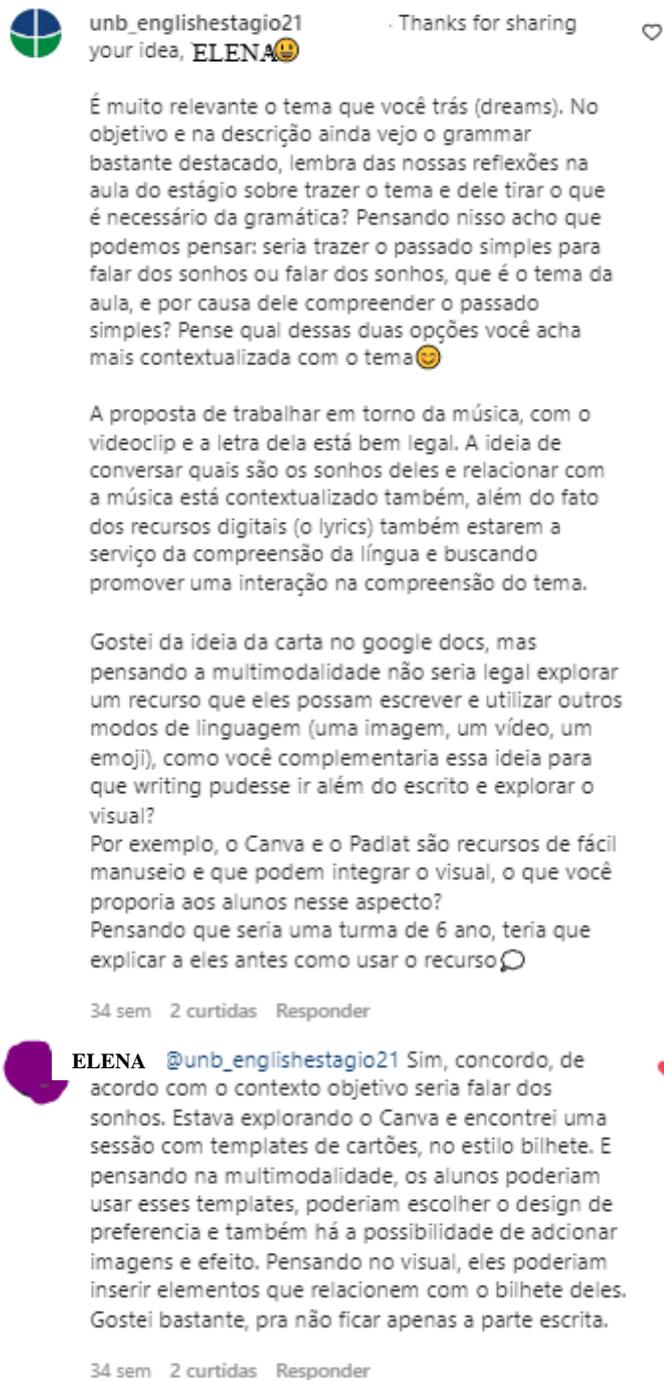
Figura 47 - Recorte de interações no post 4 do Instagram

ELENA Descrição da aula: Tocar a música Paradise do Coldplay e em seguida questionar os alunos se eles conhecem a música, se gostam da música e banda. Perguntar aos alunos do que a música trata, o tema. Também questionar aos alunos se eles têm vontade de realizar algum sonho e quais são os sonhos deles. E qual o sonho da menina na música?. (She had a dream of paradise). Pensar no título e o que seria paraíso para eles.
Após, os alunos teriam que completar um game no Lyrics training com palavras que estão faltando, muitas palavras no passado simples. No fim do jogo, fazer a correção e verificar se os alunos têm dúvidas de vocabulários e gramática.
Como atividade final (Bring to life): Pensei dos alunos escreverem um bilhete para o "Eu" do futuro, sobre os sonhos deles quando mais jovens. Poderia utilizar o Google docs compartilhado com todos. Eu mostraria meu próprio exemplo. O texto do bilhete deles pode ter como referência um trecho da música. Por exemplo:
ELENA
When I was just a girl, I wanted to travel around the world. I dreamed of true friendship. I dreamed of becoming a teacher. Hope you achieve your dreams!
Ps: from your younger self
Best
Date: September 30
34 sem 2 curtidas Responder

Fonte: Dados da pesquisa.

Para complementar suas ideias, sobre o comentário de Elena faça algumas considerações, em relação ao tema da aula e como ela poderia explorar mais a multimodalidade, pois gostaria que elas pensassem em um recurso que por si só já lembra a multimodalidade. Diferente do *Google docs* que é direcionado principalmente para a linguagem escrita.

Figura 48 - Recorte de interações no post 4 do Instagram



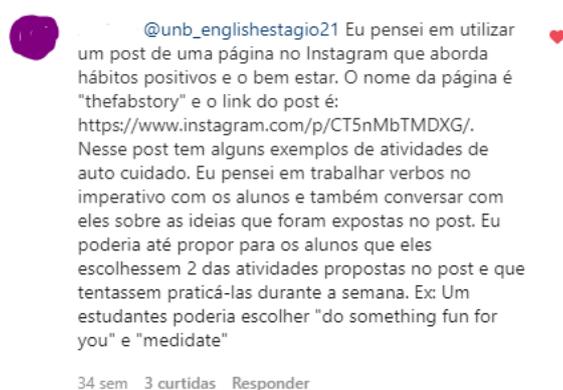
Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme podemos ler acima, ao complementar seu comentário Elena já explora nesse momento como ela utilizaria o *Canva* na proposta que ela hipoteticamente levaria para os/as alunos/as: “*E pensando a multimodalidade, os alunos poderia usar esses templates, poderiam escolher o design de preferência e há também a possibilidade de adicionar imagem e efeito*”. No primeiro comentário, ao utilizar o *Google docs* ela de certa forma estaria contribuindo com

os letramentos digitais dos/as alunos/as. Mas pensando no gênero carta, que é a proposta final de sua ideia, ela também poderia aproveitar os recursos digitais para integrar outras representações da linguagem na construção das cartas.

Já a proposta de Bianca, a princípio, relacionava-se a usar posts do Instagram para falar sobre bem estar.

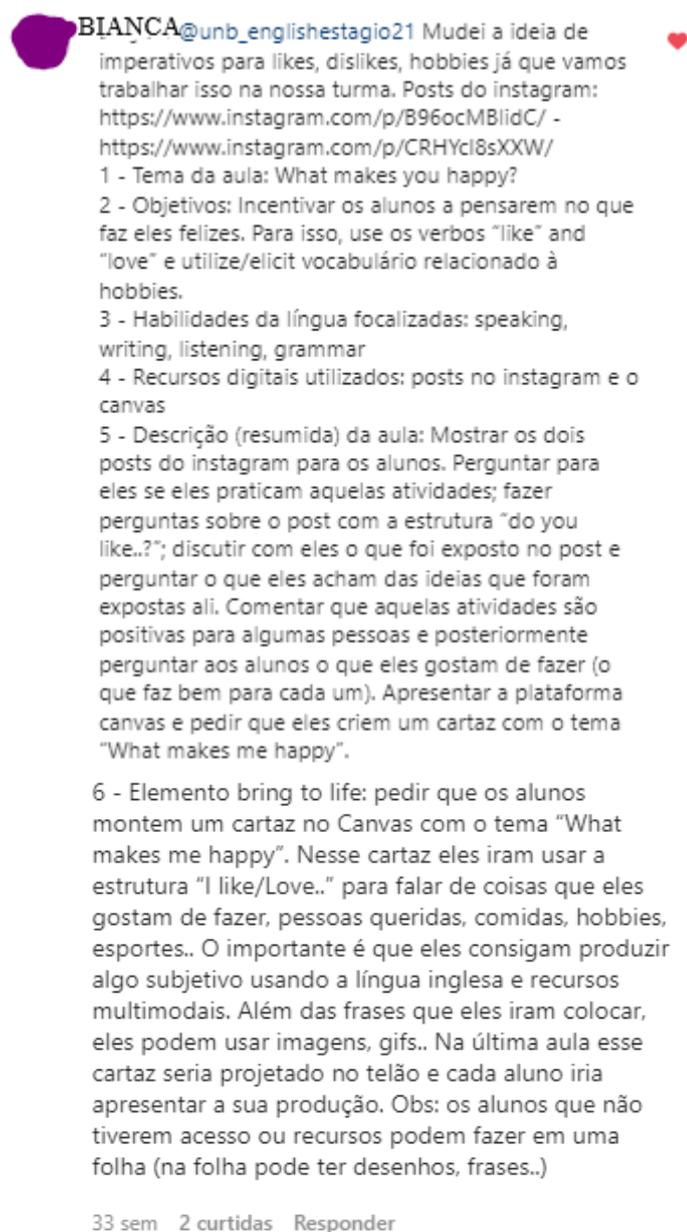
Figura 49 - Recorte de interação no post 4 do Instagram



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como fiz com Elena, peço para Bianca organizar essas ideias de acordo com o tema da aula, objetivos, etc. Entretanto, nesse meio tempo, aconteceu nossa conversa por direct do Instagram, onde as orientei que utilizassem as ideias colocadas nesse post para a construção do segundo plano de aula. Sendo assim, ao reformular seu comentário Bianca já busca colocar ideias que pudessem contribuir com o plano de aula que ela posteriormente iria formular com a Elena.

Figura 50 - Recorte de Interações no post 4 do Instagram



Fonte: Dados da pesquisa.

Após esse post, nasceu a ideia do plano de aula com a proposta de uso do *Canva* que descrevi no início desta seção. Trouxe os elementos que contribuíram para a construção desse plano de aula para que o/a leitor/a compreenda o porquê as estudantes utilizaram os recursos que elas utilizaram nas regências.

As sugestões de ideias para o plano de aula que dei para as participantes foram essas descritas no post e outras por direct do Instagram. As ideias de temas, atividades que os/as

alunos/as realizariam até chegar à atividade final, foram todas pensadas por Bianca e Elena. Em suma, o que a princípio disse para as participantes para a construção do plano de aula foi:

Box 13

Gleison – “[...] Eu gostei muito das propostas de vocês no último post, eu acho que vocês podem escolher uma delas e adaptar para as próximas semanas. Porque já são ideias que exploram bem os recursos digitais e também são muito propícias para trabalhar os tópicos. Por exemplo, em *dreams* dá para falar do que eles gostam e não gostam, de preferências e hobbies. A proposta da Bianca ainda precisa completar, mas também é possível falar de hobbies, então acho que podemos escolher uma e desenvolver ela. Ou desenvolver uma e depois a outra, como vocês quiserem. O que acham?” (INTERAÇÃO POR DIRECT DO INSTAGRAM NO DIA 01/10/2021)

A partir daí, elas se reuniram e construíram o segundo plano de aula e íamos conversando durante esse processo sobre o que elas estavam incluindo como atividades.

O que quero chamar a atenção desses momentos, é a forma como as participantes exploraram os multiletramentos, especificamente a multimodalidade, através dos seus planos (tanto o primeiro quanto o segundo) e como isso se refletiu nas produções dos/as alunos/as. A seguir discuto como vejo a presença dos multiletramentos e letramentos digitais no plano de aula das participantes de forma que contribuam para os aspectos relacionados com a autonomia e interações significativas percebidas por elas durante o período de preparação para as regências.

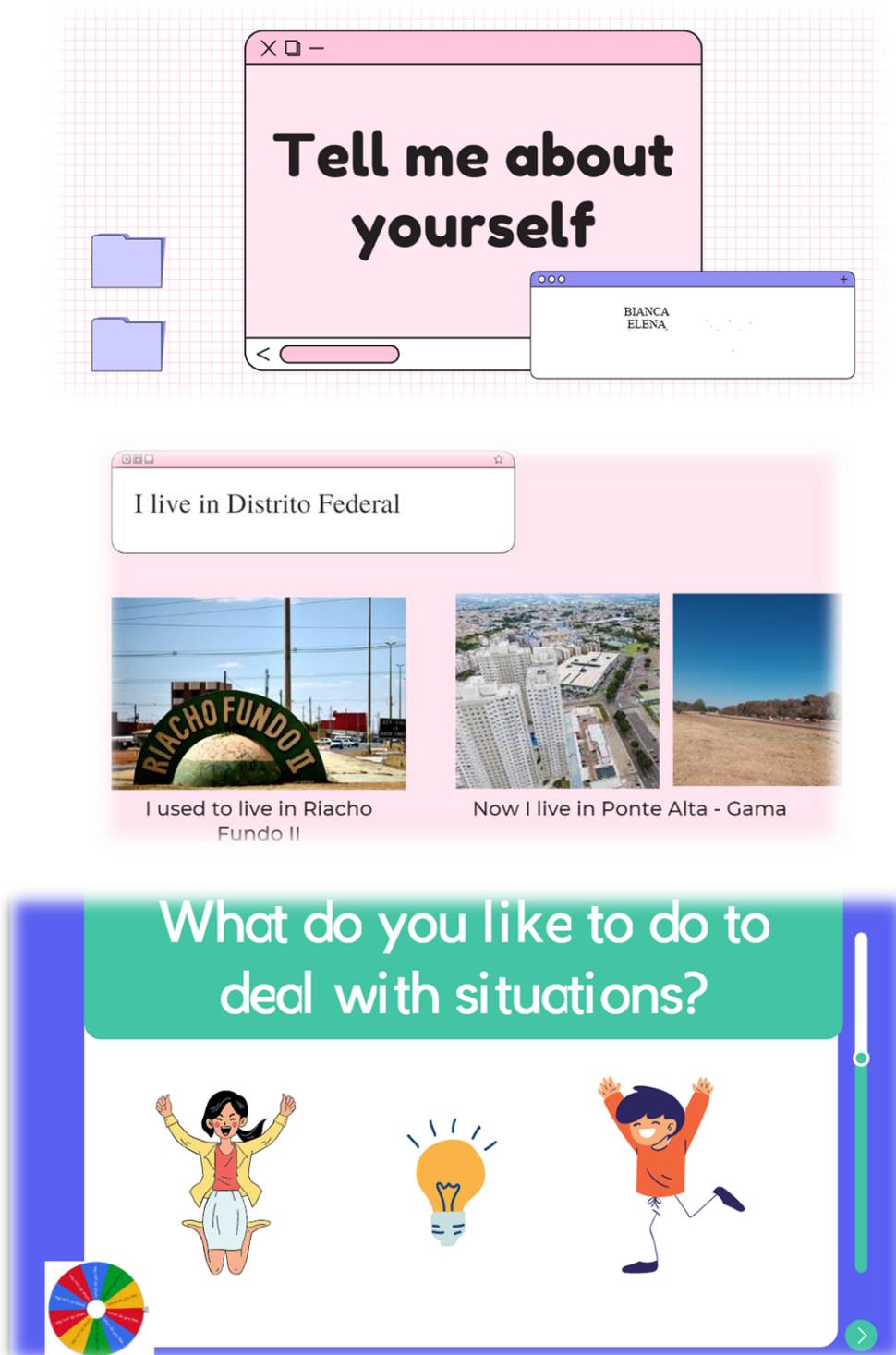
O trabalho com a metáfora do design

Devido à limitação do tempo, não cheguei a apresentar para as participantes o processo de design proposto pela pedagogia dos multiletramentos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Entretanto, esses aspectos implicitamente estavam presentes no desenvolvimento dos planos de aulas delas e acredito que isso se deva às discussões tecidas ao longo dos seminários, haja vista que ao lerem textos sobre os letramentos críticos, sobre ouvir os/as alunos/as e preparar aulas que conversem com suas realidades, de certa forma a turma de estágio estava refletindo aspectos do que é trazido na proposta pedagógica dos multiletramentos.

Prática situada – a prática situada refere-se à imersão em práticas significativas de construção de sentido, partindo primeiro do contexto dos alunos. Tanto no primeiro quanto no segundo plano de aula, vejo isso presente através dos exemplos mostrados pelas participantes, pois elas

não recorrem a textos disponíveis que fogem do contexto delas e nem do contexto dos/as alunos/as.

Figura 51 – Recorte de um dos slides do primeiro e segundo plano de aula de Bianca e Elena



Fonte: Dados da pesquisa.

Instrução aberta e enquadramentos crítico – o objetivo na instrução aberta é os/as alunos/as analisarem os textos disponíveis e relacionar com seus contextos. Já no enquadramento crítico seria problematizar aquilo que eles estavam discutindo.

Não deu tempo para as participantes aprofundarem-se no gênero textual em si, que seria o pôster. Mas através das análises das imagens das páginas do Instagram e das perguntas que elas faziam: se os/as alunos/as realizavam aquelas atividades, como, etc. a meu ver, essas etapas estavam presentes.

Os posts do Instagram levados para o plano de aula assemelhavam-se aos pôsteres que os/as alunos/as produziram posteriormente. Além dos posts, as participantes mostravam imagens e vocabulários sobre *self care*. Elas tentavam conectar-se com os/as alunos/as, no sentido de procurarem saber o que eles/as gostavam ou não de fazer, o que eles/as sentiam ao realizar aquelas atividades ilustradas nos posts, se as realizavam, dentre outros aspectos. Isso é fazer instrução aberta, a parte estrutural da língua presente de forma contextualizada, para falar de seu contexto.

Figura 52 - Recorte de uma das atividades do segundo plano de aula de Bianca e Elena



Fonte: Dados da pesquisa.

Subjetividade e agência a partir dos textos produzidos pelos/as alunos/as

A última etapa do processo de design relaciona-se à prática transformada, aos textos redesenhados. Durante o processo do segundo plano de aula das participantes, elas mostraram seus exemplos de produções no *Canva*, elas conversaram com os/as alunos/as sobre o

vocabulário e estruturas linguísticas necessárias para a construção desses pôsteres, elas mostraram como explorar os sentidos (visuais e linguísticos) de forma coerente na hora de produzir algo no *Canva*. Após todo esse processo, este foi o resultado:

Figura 53 - Algumas produções dos/as alunos/as da escola no *Canva*





Fonte: Dados da pesquisa.

Aqui illustrei algumas produções dos/as alunos/as, elas podem ser vistas na íntegra nos apêndices desta dissertação.

A partir do processo de construção dos planos de aulas das participantes e dos resultados que elas alcançaram com os/as alunos/as, o que quero mostrar para você leitor/a é que: Bianca e Elena estavam com uma turma de 6º ano, iniciante na língua inglesa e que praticamente ficou dois anos com aulas remotas, havendo alunos/as que nem conseguiram ter aulas de inglês durante esse período. Além disso, Bianca e Elena não estavam presentes fisicamente com eles/as, estavam limitadas ao projetor da escola, à caixa de som e à mediação da professora Laura, que foi muito importante para todo processo.

Ainda assim, o que vemos a partir dessas produções são os resultados da busca por desenvolver os multiletramentos e os letramentos digitais sem recorrer aos discursos de que as tecnologias são as soluções para os problemas encontrados nas pedagogias do ensino. Não, as tecnologias sozinhas não são as soluções para problemas que as vezes identificamos na educação, bastando fazermos uma reflexão dos desafios encontrados pelas participantes durante

o desenvolvimento das regências e que se relacionam com os mesmos desafios que muitos/as professores/as encontraram durante o ERE, conforme discutirei em momento posterior trabalho.

O trabalho com as tecnologias ainda demanda muitos esforços de melhoria na infraestrutura da educação, de investimentos, de formações e questões políticas que estão além do fazer docente. Entretanto, existem ações que podem contribuir para que demos um passo além de onde já estamos, no que tange a utilizar as tecnologias na sala de aula. Essas ações podem estar ao alcance do/a professor/a e elas são descritas por Ribeiro (2016) a partir de 6 elementos que apresentei no Capítulo 1:

(1) Vontade de aprender – Conforme descreve Ribeiro (2016, p.100) “O ‘interesse’ nos moverá na direção de qualquer dispositivo”.

Apesar de ter feito o convite para toda a turma do estágio participar das discussões da pesquisa, somente Elena e Bianca, naquele momento se mostraram abertas para essas questões. Isso não quer dizer que os/as outros/as estudantes talvez não quisessem, mas as vezes possuímos crenças sobre essas questões que nos limitam a avançar nas discussões sobre o uso das tecnologias no ensino. Isso, pude observar, por exemplo, a partir de um comentário de uma estudante-estagiária feito no último encontro do estágio, sobre as atividades realizadas por Bianca e Elena nas regências:

Box 14

Eleonor – “Eu só tenho uma perguntinha rapidinho para a Elena: Vocês fizeram todo aquele processo que o Gleison tinha feito no plano de aula? [plano de aula mostrado como exemplo no seminário sobre tecnologias] de realmente parado, ensinado eles [os/as alunos/as] a usarem o *Canva*. Eu acho que vocês foram as que realmente pegaram o que ele falou e botaram realmente na prática, eu fiquei muito batendo a cabeça com isso porque a única coisa que eu conseguia **ver da tecnologia era tipo, um meio como um alívio**: ah, vou botar um vídeo aqui não tão longo que é **para não ficar muito chato**, vou colocar imagem para eles [os/as alunos/as] conseguirem ver mais coisa visual. Então a gente tentou usar muitos textos nos slides e só foi tentar fazer eles [os/as alunos/as] prestarem atenção nas imagens para criarem as conexões. Como é que foi esse processo? porque eu achei maravilhoso o negócio do *Canva*, eu ia ficar com muito medo de fazer isso.” (INTERAÇÃO NO ENCONTRO FINAL DO ESTÁGIO NO DIA 05/11/2021)

Então, às vezes o que falta é um despertar, porque a estudante Eleonor relata que utilizou a multimodalidade (vídeos, imagens) para que a aula não ficasse chata: “*vou botar um vídeo aqui não tão longo que é para não ficar muito chato*”. Entretanto, utilizar tecnologias apenas

por seu potencial técnico não muda as concepções do ensino, pois, conforme discutem Knobel e Lankshear (2007), nesse caso estaríamos apenas considerando o *technical stuff*. Ainda faltaria o *ethos stuff*, que seria discutir e analisar criticamente porque utilizar as tecnologias, porque utilizar um vídeo é diferente de utilizar algum outro recurso analógico.

(2) O segundo elemento para buscar mais relações entre tecnologias e ensino, segundo a proposta de Ribeiro (2016) é “usar”. É o que Bianca e Elena fizeram, por exemplo, em relação ao *Canva*.

Box 15

Elena – “Eu achei muito interessante explicar a plataforma. As vezes a gente usa, mas a gente não explica né, a gente usava o *Canva*, mas não explicava para eles e a gente precisou sabe, eu precisei estudar o *Canva*. Eu até vi vídeo né, explicando assim, outras pessoas, para me interar mais, um desafio né”

(RELATO FEITO NA REUNIÃO DE ENCERRAMENTO COM AS PARTICIPANTES, NO DIA 05/11/2021)

(3) Relacionar – Este elemento refere-se a analisar, relacionar o recurso, a tecnologia, com os objetivos da aula. Conforme Bianca e Elena sempre mencionavam, é pensar no contexto dos/a alunos/a quando buscamos algum recurso digital e como ele irá contribuir para o aprendizado da língua, no caso do inglês.

(4) Experimentar – Para sabermos os resultados que uso de algum recurso pode trazer ao ensino, é preciso experimentar. Conforme diz Ribeiro (2016, p.103), mesmo que a tecnologia não traga algo novo, ela tem o potencial para “renovar elementos que trarão vivacidade ao que estava um tanto esquecido”. Bianca e Elena utilizaram *gifs*, que são imagens em movimentos, isso é uma forma de renovar, por exemplo, as imagens impressas que também levamos para a sala de aula, desde que, conectadas com os objetivos da aula.

(5) Avaliar – O elemento avaliação, consiste em nos perguntarmos “isto me serviu bem? Como?”, no sentido de que ganhos na aprendizagem tem-se ao utilizar o que utilizei em minhas aulas. Isso vemos em Bianca e Elena, através das autorreflexões delas sobre as aulas quando elas me davam um feedback: “*isso eu faria diferente*”, “*eu tentaria buscar mais interação com os alunos da próxima*”.

(6) Gestão de tempo de trabalho – usar as tecnologias nos faz repensar o nosso tempo de trabalho. Ribeiro (2016) comenta a respeito da exposição do professor, no sentido de aumento de trabalho se não gerenciarmos o tempo, pois as tecnologias as vezes nos dão a sensação de conexão “24h por dia”. Mas é necessário a gestão do tempo na sala de aula também, pois imprevistos podem acontecer, conforme aconteceu quando Bianca e Elena ao tentaram utilizar o laboratório de informática e a aula atrasou.

O que gostaria de resgatar através desses processos, é que existem coisas que estão ao alcance do/a professor/a, mesmo quando o nível de tecnologia é 0, conforme mostra Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), quando propõem diferentes atividades para o desenvolvimento dos letramentos digitais.

Podemos perceber, a partir do trabalho de Bianca e de Elena o que podemos alcançar ao utilizar as tecnologias em favor das práticas de ensino relacionando os elementos descritos por Ribeiro (2016). Eles não são um manual para o uso de tecnologias no ensino, mas nos ajudam a refletir sobre o que podemos fazer com o que temos a nosso alcance.

Bianca e Elena no período pré-regências identificaram que as tecnologias são potenciais para a promoção de interações significativas e a autonomia dos/as alunos/as no ensino de inglês. Essa autonomia citada pelas participantes, dentro da teoria dos multiletramentos é chamada de agência (CAZDEN et al, 1997; COPE; KALANTZIS, 2009).

Através dos planos de aulas eu vejo a agência não somente dos alunos/as, mas também a agência de Bianca e Elena. Durante o desenvolvimento das regências elas buscavam levar exemplos pessoais, elas produziram seus próprios pôsteres no *Canva* para que os/as alunos/as tivessem uma referência pessoal na hora de produzir os/as deles/as. Bianca, conforme vimos na figura 42, em que ela propõe uma aula utilizando o *Canva* diz: “*O importante é que eles [os alunos] consigam produzir algo subjetivo usando a língua inglesa e os recursos multimodais*”.

O que Bianca não sabia, é que ao proceder dessa forma ela estava citando algumas das contribuições dos multiletramentos discutidas pelo Grupo de Nova Londres em 1996 e que discuto no capítulo 1 deste trabalho, e aqui retomo:

[...] considerando a heterogeneidade linguística, a integração de uma pedagogia dos multiletramentos na escola buscaria contribuir para o desenvolvimento de “uma epistemologia do pluralismo que promova acesso, sem que para isso as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades” (CAZDEN et al, 1996, p.72).

Nem Bianca e nem Elena deixaram suas subjetividades para trás, isso se reflete nos trabalhos produzidos pelos/as alunos/as, em que eles/as relacionaram a língua inglesa e as tecnologias não para falarem de alguém que estava que estava na Inglaterra, por exemplo, mas sim para mostrar o que eles/as ali em Brasília gostavam de fazer para seu *self care*.

Eu diria que o trabalho com os multiletramentos e os letramentos digitais contribuíram tanto para os letramentos das participantes quanto para os letramentos dos/as alunos/as, uma vez que, conforme discute Silva e Coelho (2019), o grau de letramentos dos/as alunos/as de certa forma depende do quanto os letramentos dos professores/as estão desenvolvidos.

No que tange à multimodalidade, ela perpassa todas as atividades produzidas pelas participantes até às produções dos alunos, evidenciando que tanto nós quanto nossos alunos/as somos construtores de sentidos (CAZDEN et al, 1996), conforme relata Elena:

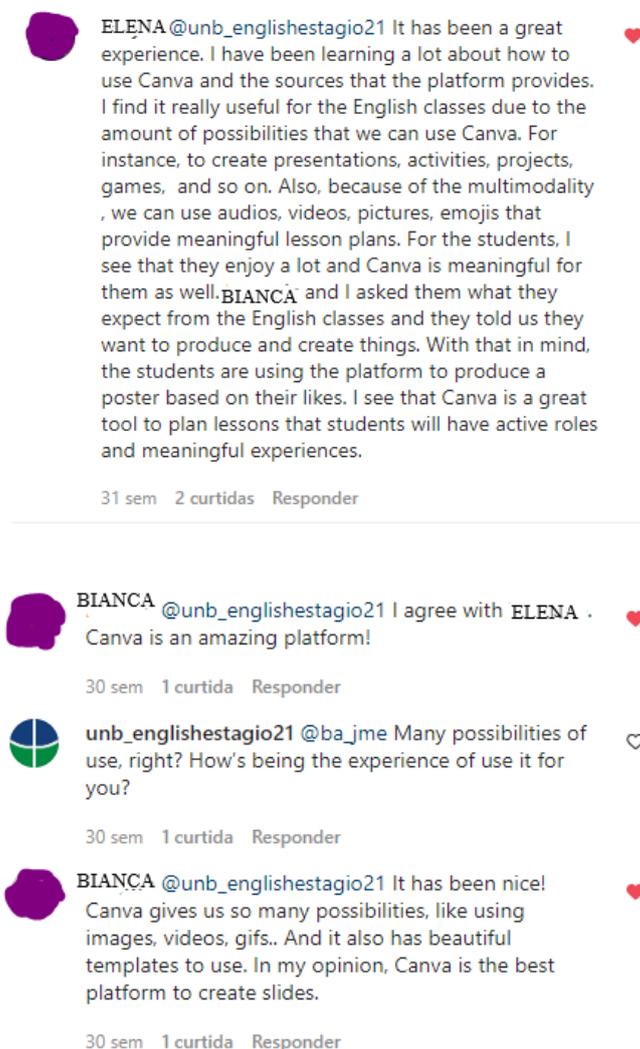
Box 16

Elena – “Depois de tudo o que a gente passou no remoto, conhecer mais assim os recursos, eu acho que o que mais me tocou assim foi esse do projeto [*Canva*], **dos alunos usarem as tecnologias a favor deles**. A gente até propôs o vídeo, mas eles não usaram o vídeo, **mas eu achei muito bacana, de englobar todas as habilidades em um projeto só, a parte escrita, as imagens também, eles pesquisaram**. Aí também gravar, praticar o *speaking* também né, eu acho que levar isso, de colocar os alunos é... pensar no contexto deles.”

(RELATO FEITO NA REUNIÃO DE ENCERRAMENTO COM AS PARTICIPANTES, NO DIA 05/1/2021)

Os/As alunos/as produziram suas próprias coleções, híbridas, fronteiriças (ROJO, 2012) e isso é avaliado pelas participantes ao comentarem sobre o uso do *Canva* no post 10 do Instagram.

Figura 54 - Recorte de interações no post 10 do Instagram



Fonte: Dados da pesquisa.

3.2.2 A gamificação como potencialidade dos recursos tecnológicos

Apesar de ter proposto que Elena e Bianca pensassem em propostas que contribuíssem para que os/as alunos/as colocassem a mão na massa, elas já mencionavam a importância do papel ativo dos/as alunos/as desde os seminários dos encontros síncronos. Nos planos de aulas, isso reflete-se nos games que elas levaram: o *hidden pictures* e o caça palavras, por exemplo.

No post 3 (página 143) do Instagram Bianca e Elena precisavam analisar os recursos de um site apresentado no post e comentar, para uma aula de inglês, o que utilizariam dele. Nesse post, já vemos o interesse das participantes pelos jogos.

Figura 55 - Recorte de interações no post 3 do Instagram



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse post elas citam o uso de caça palavras e *quizzes*. Em seus planos de aulas esses tipos de jogos são integrados. Os jogos foram marcantes para as interações que as/os participantes buscavam ter com os/as alunos/as da escola e parecem ter tido uma boa recepção da parte deles/as, conforme Bianca e Elena relatam quando eu perguntava como havia sido as aulas de cada dia⁷²:

Box 17

Bianca – “Eu gostei da parte dos jogo, pois nessa parte eles [os alunos] demonstraram estar interessados e respondiam as nossas perguntas” (INTERAÇÃO POR DIRECT DO INSTAGRAM NO DIA 24/09/2021)

Elena – “Eles gostaram bastante do *Hidden Pictures*. Tava até pensando de colocar mais imagens, porque quando acabou eles [os alunos] falaram mas já?! Kkkk [...] (INTERAÇÃO POR DIRECT DO INSTAGRAM NO DIA 24/09/2021)

⁷² Quando conversava com as participantes por direct do Instagram, por ser um ambiente para trocas mais instantâneas, nossas conversas tinham um tom mais informal. Por isso, não nos preocupávamos com as correções linguísticas, devido a isso, nas transcrições aqui feitas, fiz a correção da forma, quando necessário, no que tange à aspectos como concordância.

Box 18

Gleison – “Sobre a aula de hoje, como foi o retorno da turma?”

Elena – “A primeira parte foi o caça palavras. Nossa, eu acho que eles [os alunos] adoraram. Muita interação, eles: ah, eu já achei.”

Gleison – “Aí eles falavam para vocês as palavras e vocês marcavam lá [no projetor]?”

Elena - Isso, falavam onde estava a direção: ah, está na vertical, diagonal. Interagiram muito. Explicamos o vocabulário, eles não sabiam *Journaling*, que era escrever né. Aí logo em seguida perguntamos para eles se eles gostam daquelas atividades que estavam no caça palavras, eles interagiram também bastante, quando a Bianca perguntava: *yes, no* (REUNIÃO COM AS PARTICIPANTES NO DIA 15/10/2021)

Box 19

Elena – “[...] vou falar um pouquinho sobre a nossa interação com os alunos. Aí [na imagem mostrada no slide] a gente até colou a imagem de uma captura de tela de uma de nossas aulas. Essa foi acho que a segunda semana que a gente teve contato com os alunos. **Nesse momento foi de uma atividade, hidden pictures**, que a gente levou para eles e a gente colocou algumas imagens escondidas. A gente estava mais para se apresentar para os alunos né, por ser a primeira aula e a gente colocou imagens que refletiam os nossos gostos né, Bianca. Coisas que a gente gostava de fazer no nosso tempo livre. **A gente ficou muito feliz pela interação que essa atividade teve, eles interagiram demais, eles eram rápidos**. Acho que foi um dos momentos que a gente teve essa interação muito grande com os alunos, sabe, nessa atividade. **Até quando terminou eles falaram: mas já?** Mostrou como eles gostaram da atividade, aí fez a gente planejar mais jogos né, atividades que gerassem essa interação que nós tivemos com eles.”

Bianca – “Além desse projeto [sobre o Canva] que a gente fez com eles, trabalhando a estrutura do like, *I like*, a gente também trouxe essa atividade do caça palavras. Na verdade, a gente fez várias atividades durante as aulas, **mas a gente trouxe a do caça palavras também porque é uma atividade simples e que os estudantes ficaram muito animados e engajados durante a atividade**. Então, a gente ficou refletindo sobre isso: **ali naquele momento que eles estavam realizando o caça palavras estavam tendo um papel ativo né**, e estavam também sentindo muito felizes quando eles encontravam a palavra. Então isso me fez refletir sobre como trazer esse tipo de atividade para as nossas aulas ajudaria a trazer aulas mais bem atrativas [...]” (RELATOS DO ÚLTIMO ENCONTRO DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO, NO DIA 05/11/2021)

Busquei trazer os relatos das participantes sobre as atividades com os jogos, pois são atividades potenciais para buscar um maior engajamento dos/as alunos, conforme elas queriam: “A primeira parte foi o caça palavras. Nossa, eu acho que eles [os alunos] adoraram. Muita interação, eles: ah, eu já achei”. Entretanto, não se trata de utilizar os games para conseguir a interação por si só (LEFFA, 2020), mas contextualizá-los ao contexto da aula como um todo, conforme elas fizeram no decorrer dos planos de aulas.

Os jogos, quando aplicados ao ensino não têm um fim em si mesmos. Segundo Leffa (2020), a isso damos o nome de refração, pois há um desvio da função do jogo quando ele é

aplicado ao ensino: que seria jogar para aprender algo, só que de forma “acidental”. Segundo o autor, os jogos geralmente possuem algumas características, como, pontos, troféus, liderança. Entretanto, para o autor não é isso que vai garantir o engajamento dos/as alunos/as quando se trata da gamificação para o ensino de línguas.

Para que haja motivação e interesse dos/as alunos/as para um jogo educacional, é necessário o prazer intrínseco de jogar, a persistência diante dos desafios e a possibilidade de obter um desempenho superior à competência (LEFFA, 2020). Ou seja, é necessário que os jogos sejam prazerosos, levem os/as alunos/as a superarem desafios e isso levará à um desempenho maior deles/as. Leffa (2020) compara isso à zona de desenvolvimento proximal discutida por Vygotsky, no sentido de que ao jogar os/as alunos/as vão dar um passo além do que eles conseguiam fazer/aprender antes do game.

A meu ver, mesmo limitadas ao contexto da tela do projetor, Bianca e Elena alcançaram esses resultados. Ao observar as suas aulas eu via a “ânsia” dos/as alunos/as para encontrarem uma palavra no caça palavras e para mostrarem para elas onde essa palavra estava. Desse modo, estava ocorrendo esse desvio discutido por Leffa (2020), a interação no jogo, entretanto de forma que levasse a compreensão de algo que estava relacionado com os objetivos das aulas das participantes.

Conforme discutido até aqui, a princípio, Bianca e Elena relacionavam as tecnologias para a promoção de interações significativas e autonomia no ensino de inglês. Durante as regências elas integram essas potencialidades em seus planos de aulas a partir das discussões sobre letramentos digitais, multiletramentos e multimodalidade que tivemos a partir do Instagram. Isso, levou ao trabalho que elas desenvolveram na escola e que discuti nesta subseção.

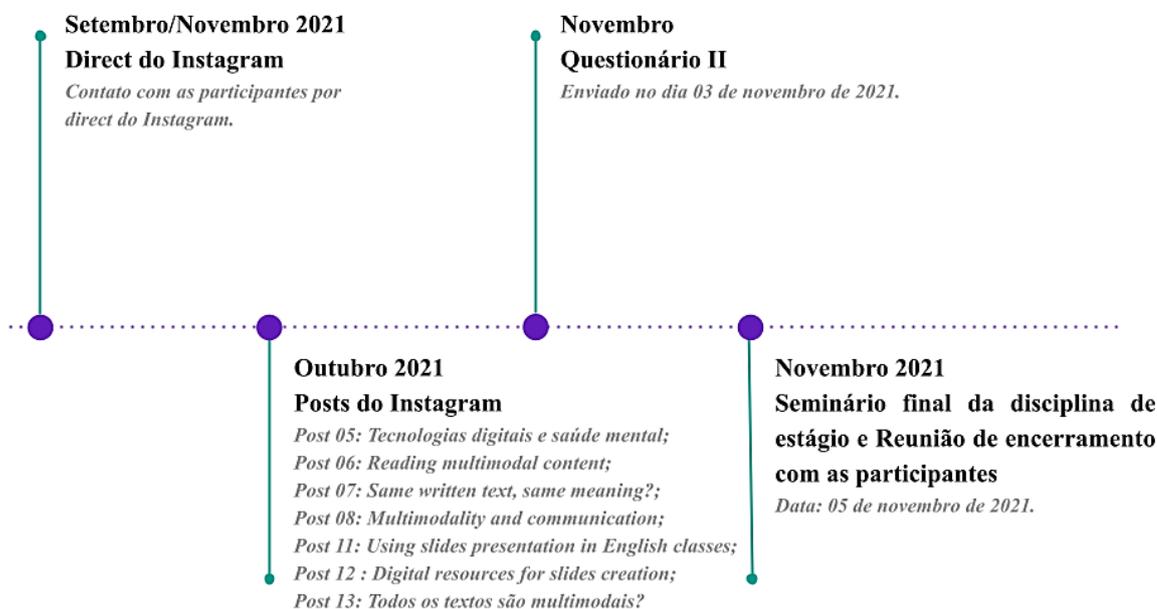
A seguir vamos para a seção 3.3, a penúltima deste trabalho, ela está relacionada à pergunta geral da pesquisa, ou seja: o que leva os/as professores/as em formação inicial a (re)construírem relações entre TDICs e multimodalidade durante o Estágio Supervisionado de inglês?

3.3 Antes do estágio eu realmente não pensava em fazer nada do que a gente fez...: as significações (re)construídas por Bianca e Elena

Nesta subseção discutiremos as categorias temáticas que respondem à pergunta geral desta pesquisa, ou seja, buscaremos refletir o que levou as participantes a (re)construírem relações entre TDICs e multimodalidade durante o Estágio Supervisionado em inglês. Para isso, buscamos identificar a partir dos dados empíricos da pesquisa momentos de interações das participantes que mostrassem como elas passaram a identificar as potencialidades das TDICs e da multimodalidade no ensino de línguas a partir das atividades que desenvolvemos ao longo do semestre.

Para mostrar o que motivou (re)construção de relações com as TDICs e a multimodalidade, além dos dados dos materiais empíricos descritos nas duas subseções anteriores, recorreremos também aos dados construídos a partir dos instrumentos listados na linha do tempo a seguir.

Figura 56 - Linha do tempo dos dados empíricos que compõem as seções 3.3.1 e 3.3.2



Fonte: Elaborado pelo autor.

Direct do Instagram

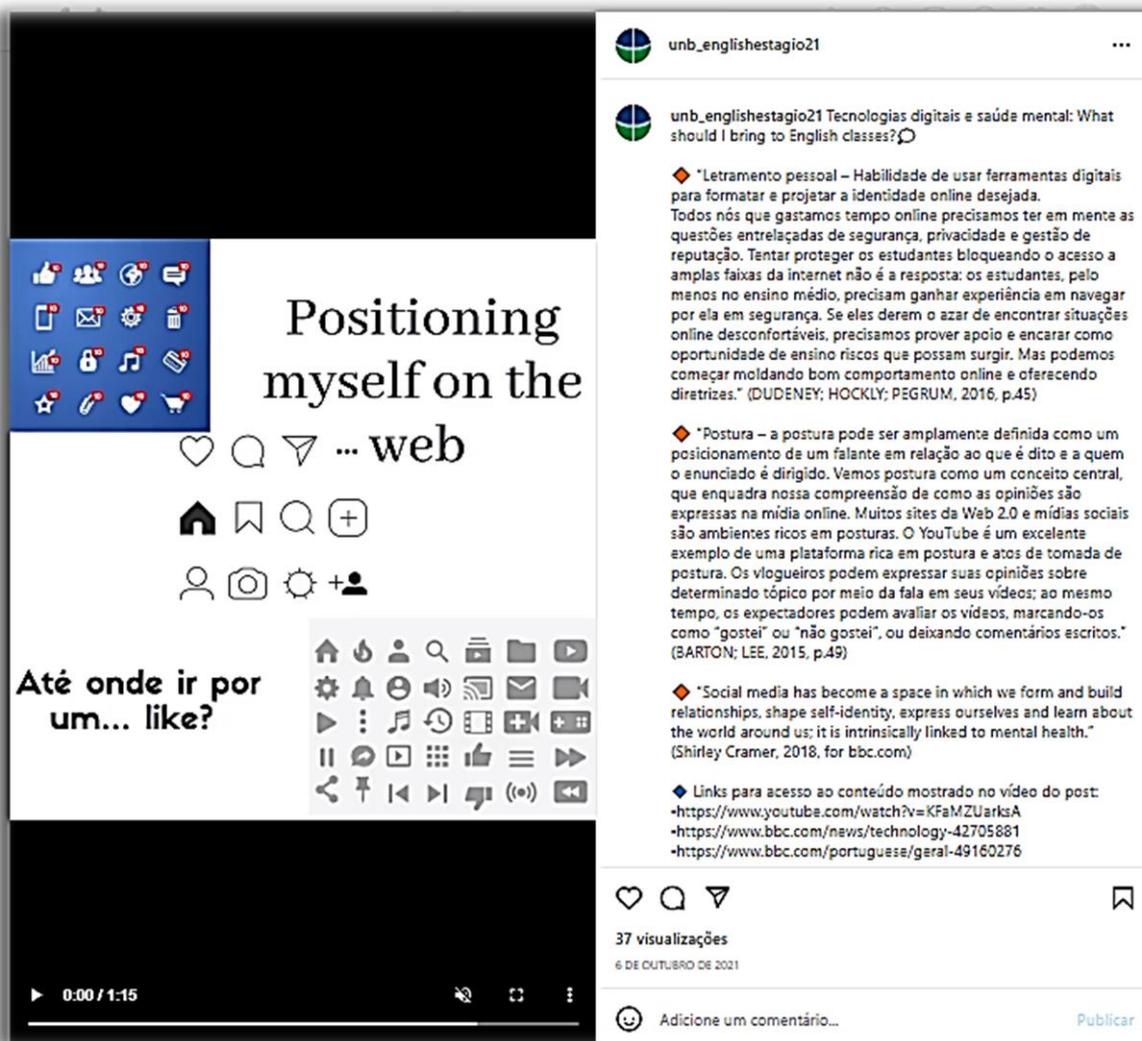
Conforme comentado em momentos anteriores, o direct do Instagram foi o principal canal de contato com as participantes, pois lá eu conversava concomitantemente com Bianca e Elena sobre o desenvolvimento das regências e outras questões, caso necessário.

Em algumas de nossas conversas pergunto para elas se o que estávamos discutindo fazia sentido na opinião delas e de que forma a temática do que discutíamos as tocava, enquanto professoras em formação inicial. Nas transcrições das mensagens do Instagram que eu apresentar aqui, quando necessário farei ajustes no que diz respeito à concordância das frases, uma vez que nossas conversas pelo direct eram mais informais e, por ser um espaço para conversas mais instantâneas, nos preocupávamos mais com o conteúdo das mensagens do que na correção linguística em si.

Os posts do Instagram

Para esta subseção trazemos também as interações construídas a partir dos posts 5, 6, 7, 8, 11, 12 e 13 do Instagram. Nesses posts, descritos abaixo, buscamos levar com que as participantes identificassem: a multimodalidade presente nos textos, como ler textos multimodais, a relação entre tecnologias e postura na internet e suas relações com o ensino de línguas.

Figura 57 - Post 05 do Instagram: Tecnologias digitais e saúde mental



Fonte: Elaborado pelo autor.

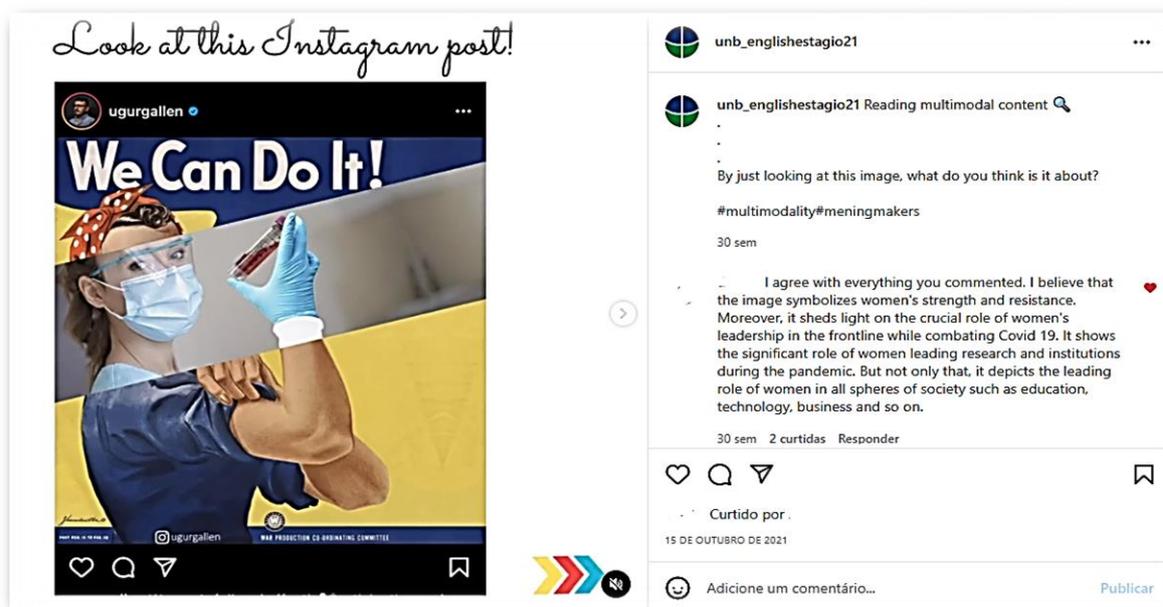
No post de número 5 coloquei um vídeo que eu havia criado no InShot⁷³, mostrando imagens e situações onde o uso inadequado das redes sociais digitais levou a consequências negativas para aqueles que fazem tais usos. Busquei levar essa temática em um dos posts pois foi um ponto recorrente nas falas da turma, quando no seminário sobre tecnologias digitais discutíamos o que considerar quando pensamos a relação entre tecnologias e ensino.

A partir das situações ilustradas no vídeo coloquei na legenda do post três citações a respeito de letramento social e postura na internet (BARTON, LEE, 2015). A partir daí, na aba

⁷³ <https://inshot.com/>

de comentários começo as reflexões perguntando para as participantes se elas achavam aquela uma temática relevante de ser integrada no ensino de inglês e peço para que elas produzissem um pequeno material que demonstrasse como elas levariam essa temática para suas aulas. Nesse post somente Elena produziu o material, mas Bianca participa dos comentários a respeito dele.

Figura 58 - Post 6 do Instagram: *Reading multimodal content*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Já no post de número 6 (ilustrado acima) começamos a nos aprofundar nas leituras de conteúdos multimodais a fim de refletirmos quais aspectos contribuem para os sentidos do texto além do verbal. Diferente dos posts anteriores, a partir do post de número 6 busquei ser mais direto no que era para ser feito, por isso, ao invés de adicionar citações teóricas a partir da legenda dos posts, já busco colocar frases que instiguem os comentários. No post 6, por exemplo, foi proposto para que as participantes comentassem como elas interpretavam aquela imagem e quais elementos contribuíram para suas interpretações.

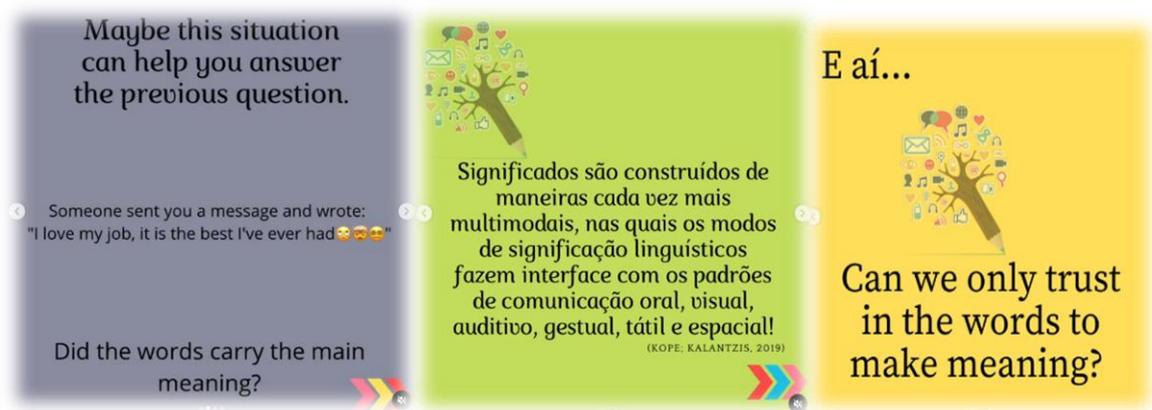
Figura 59 - Post 07: *Same written text, same meaning?*



Fonte: Elaborado pelo autor.

O post de número 7 seguiu uma proposta similar ao post 6, porém, nele busquei chamar a atenção para como a fonte dos textos podem mudar o sentido das mensagens, mesmo quando essas mensagens possuem os mesmos elementos verbais escritos. Por isso, ao interpretarem a imagem ilustrada no post, as participantes poderiam perceber que o sentido não é construído apenas e principalmente por signos escritos em determinada mensagem.

Figura 60 - Post 08 do Instagram: *Multimodality and communication*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda buscando despertar a atenção para os modos de representação da linguagem, no post de número 8 (ilustrado acima) é mostrada para as participantes uma frase em que o signo escrito entra em contraposição com a representação da linguagem dos *emojis* integrados na frase. A partir daí, as participantes seriam levadas a observar a mensagem que essa contraposição de signos queria passar, pois estava sendo representado algo comum nas mensagens que geralmente construímos digitalmente. Após interpretarem a frase, fica um questionamento para as participantes, será que podemos confiar apenas nas palavras escritas na hora de interpretar e construir sentidos através de uma mensagem?

Figura 61 - Post 11 do Instagram: *Using slides presentation in English classes*



Fonte: Elaborado pelo autor.

A proposta do post 11 (ilustrado acima) foi de as participantes analisarem como a multimodalidade pode estar presente em um simples slide que construímos para as nossas aulas. Para isso, mostro exemplo de 5 slides com o mesmo conteúdo, mas editado de formas diferentes (espaçamento, se há imagem ou não, quais são essas imagens, o tipo de fonte, se o texto está separado por tópicos ou não, dentre outras edições). Após observarem os slides mostrado nos posts, as participantes teriam que escolher qual deles elas usariam em uma aula de inglês e quais para elas era mais multimodal. Através das leituras, buscava levar as participantes a verem que os pequenos detalhes que as vezes escolhemos automaticamente para um slide de nossas aulas fazem diferença na mensagem, na forma como a mensagem se apresenta de acordo com o objetivo da aula.

Figura 62 - Post 12 do Instagram: Digital resources for slides creation



Fonte: Elaborado pelo autor.

No slide de número 12 apresento dicas de recursos para criação de slides, como *Prezi*⁷⁴ e o *Canva*, e pergunto para as participantes quais recursos elas geralmente usavam e porque gostavam de usar tais recursos. Com isso, busquei com que elas analisassem as potencialidades dos recursos que elas utilizavam e como eles colaboravam para seus aprendizados ou para as finalidades com que elas os utilizavam.

⁷⁴ <https://prezi.com/login/>

Figura 63 - Post 13 do Instagram: Todos os textos são multimodais?



Fonte: Elaborado pelo autor.

O slide 13 foi um dos últimos que fechou nossas interações pelo Instagram, nele conceitua o que é multimodalidade e como ela é potencializada pelas tecnologias. Muitos autores, como Kress e Ribeiro, consideram todos os textos como multimodais. Considerando as nossas interações através dos posts do Instagram, pergunto a opinião das participantes, se para elas todos os textos são multimodais e como elas percebiam isso.

Dos posts descritos até aqui, busquei observar a relação das participantes com as TDICs e a multimodalidade. Observo que chama a atenção delas os aspectos da multimodalidade, pois antes do estágio elas possuíam outra visão sobre multimodalidade. Esse é um dos aspectos que discutiremos mais adiante nesta subseção.

O questionário final

Considerando tudo que foi desenvolvido no decorrer do ESI a respeito de tecnologias e ensino de línguas, no questionário final busquei integrar perguntas que me permitissem ouvir das participantes suas avaliações sobre tudo o que foi desenvolvido. Nesse contexto, esse questionário resgatou momentos que vimos ao longo do semestre com perguntas do tipo: o que chamou mais a atenção das participantes? de que forma? quais momentos elas acreditam que

houve maior interação com os/as alunos/as? Quais atividades contribuíram para essas interações? Como que elas agora relacionariam ensino e tecnologias? Dentre outras questões.

3.3.1 Tecnologias servem para: a formação de professores/as de línguas

[...] Antes do estágio eu realmente não pensava em fazer nada do que a gente fez, em relação ao projeto né, do Canva. Porque eu pensava que seria muito complicado explicar para eles [os/as alunos/as] como usar uma plataforma. E aí eu não imaginava mesmo que a gente poderia fazer isso, então quando a gente começou a receber [as produções dos/a alunos/a], eu fiquei muito surpresa: Nossa é possível isso? Eu fiquei muito feliz [...]

(Bianca, excerto de diálogo da reunião do dia 05/11/2021)

Na epígrafe acima coloquei uma das falas de Bianca na última reunião que tivemos, onde conversávamos a respeito das atividades relacionadas às tecnologias digitais e a multimodalidade que realizamos durante o ESI. Dentre todas as atividades que foram realizadas, observo que a questão da multimodalidade e o uso das tecnologias não somente por parte das/os professoras/os na produção dos materiais, mas também por parte dos/as alunos/as nas aulas de inglês, são características que despertam as reflexões das participantes sobre a relação tecnologias e ensino. A partir disso, trago para as reflexões desta subseção a importância das discussões sobre letramentos digitais e multiletramentos para a promoção da agência docente durante a formação inicial de professores/as.

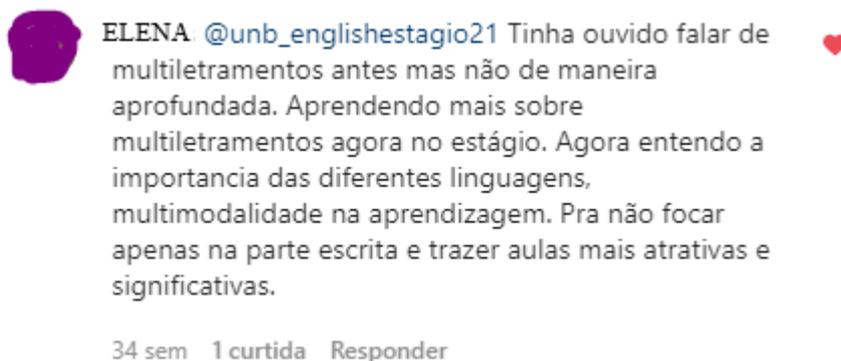
No Capítulo 1 desta dissertação discuti de que forma os letramentos digitais e os multiletramentos podem contribuir para o ensino de inglês e a necessidade da formação de professores/as de línguas estar em diálogo com esses letramentos. Considero isso porque usar as tecnologias digitais não reside apenas no fato de ter contato com a tecnologia (o celular ou computador, por exemplo) na sala de aula, caso fosse assim, cursos de informática seriam suficientes para as/os professoras/es relacionarem as tecnologias ao ensino, e isso não é, conforme discute Freitas (2010) e também Ribeiro (2016) quando diz:

Não vamos incorrer no discurso que desqualifica a aula expositiva e nem naquele que se ocupa de atribuir aos aspectos meramente materiais – salas, laboratórios, máquinas, etc. – a solução para a educação. A questão que produz este diálogo em câmera lenta entre escola e tecnologias digitais reside em aspectos sociais e humanos, na interação entre professor, escola e aluno, em políticas de formação, em políticas de trabalho, muito mais que apenas em listas de compras em lojas de eletrônicos. (RIBEIRO, 2016, p.99)

Sendo assim, abordar tecnologias no ensino, para além de falar dos recursos técnicos em si, está em discutir os aspectos sociais e humanos da comunicação que são por eles influenciados. Por isso, ao refletir com as participantes sobre multimodalidade e tecnologias, não falávamos apenas dos recursos em si, mas do que eles proporcionavam e o que eles influenciavam na comunicação.

No post 4 (página 144)do Instagram, Elena já sinalizava ressignificações quanto a forma como ela pensava a relação entre tecnologias e linguagens, no momento em que a pergunto se já havia ouvido falar sobre os multiletramentos.

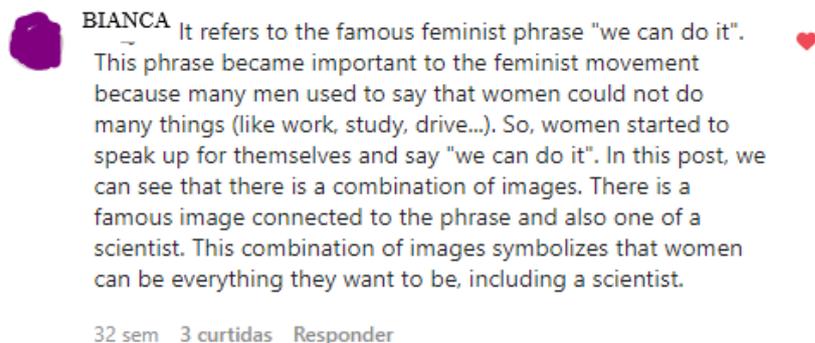
Figura 64 - Recorte de Interação no post 4 do Instagram



Fonte: Dados da pesquisa.

No post 6 e 7 (páginas 197 e 198), busco levar as participantes a refletirem um pouco mais sobre a multimodalidade ao interpretarem textos multissemióticos. No post 6, por exemplo, Bianca fez a seguinte leitura da imagem:

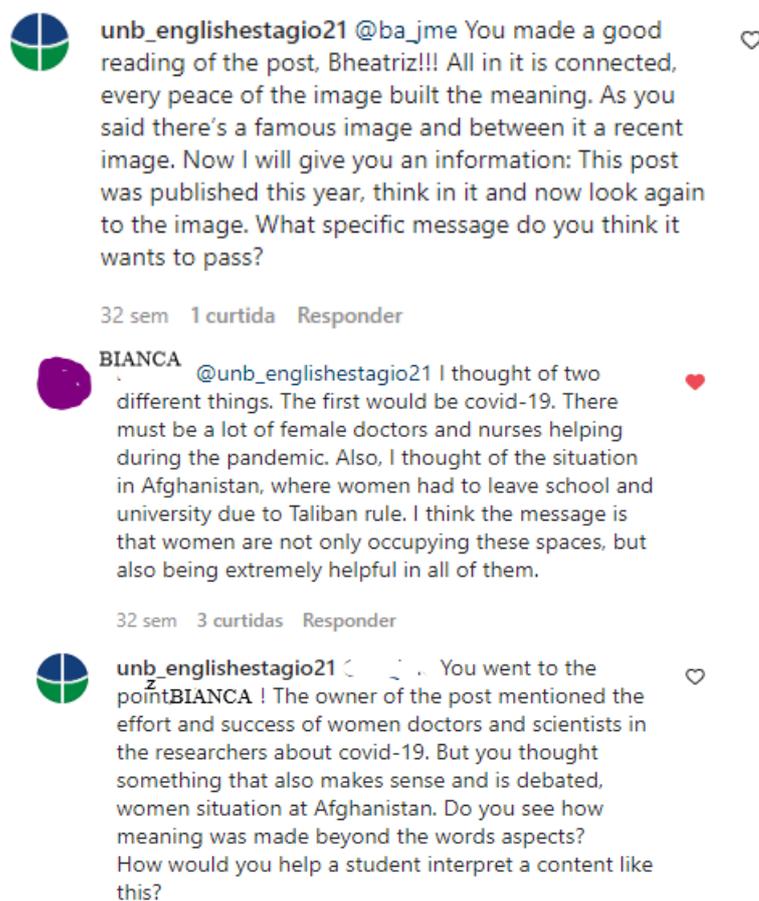
Figura 65 - Recorte de Interação no post 6 do Instagram



Fonte: Dados da pesquisa.

Após esse momento, no meu papel de mediador, dou a Bianca a informação sobre o contexto da imagem para que ela então complementasse sua leitura considerando o contexto.

Figura 66 - Recorte de Interações no post 6 do Instagram

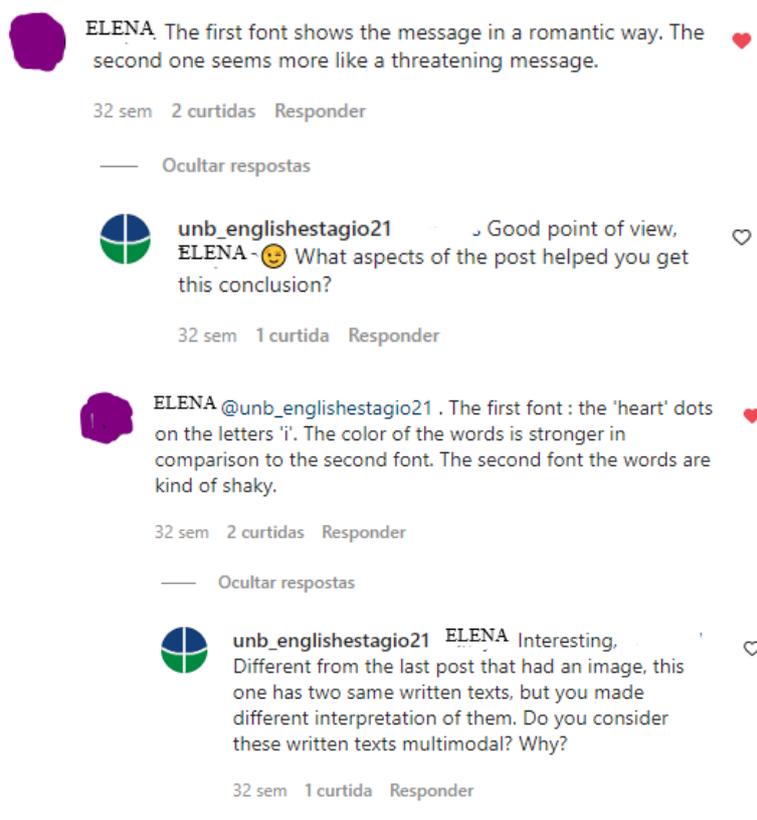


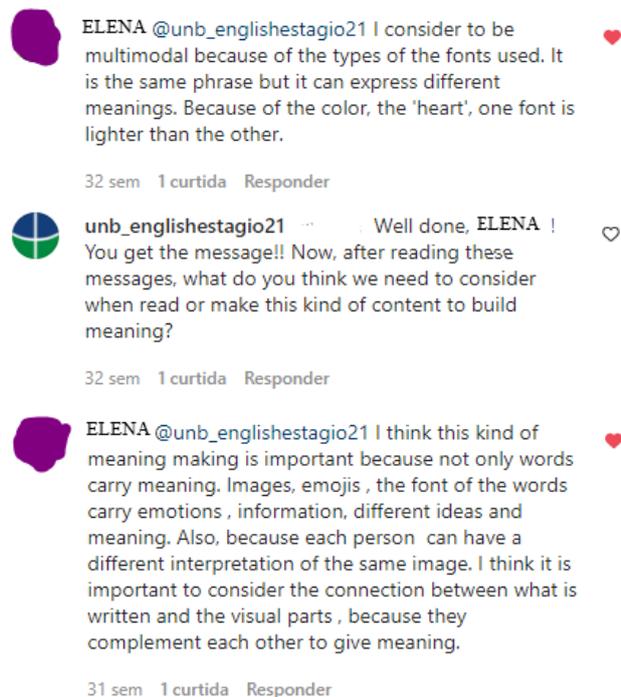
Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das informações que mostro à Bianca, ela contextualizou sua leitura com a Covid-19, que de fato era a intenção do post – destacar a influência das mulheres cientistas no combate a Covid -. Entretanto, Bianca também relaciona a imagem com outro acontecimento daquele momento, que era as mulheres no Afeganistão deixando a escola, devido as regras do Taliban: *“I also thought of the situation in Afghanistan, where women had to leave school and university due to Taliban rule”*. A partir daí, Bianca constrói sua leitura do texto multimodal/multissemiótico apresentado no post.

Já no post 7, são apresentadas duas mensagens com o mesmo texto escrito, mas fontes diferentes. Considerando isso, as participantes fazem suas leituras, conforme podemos ver nas interações que tive com Elena no post:

Figura 67 - Recorte de Interações no post 7 do Instagram

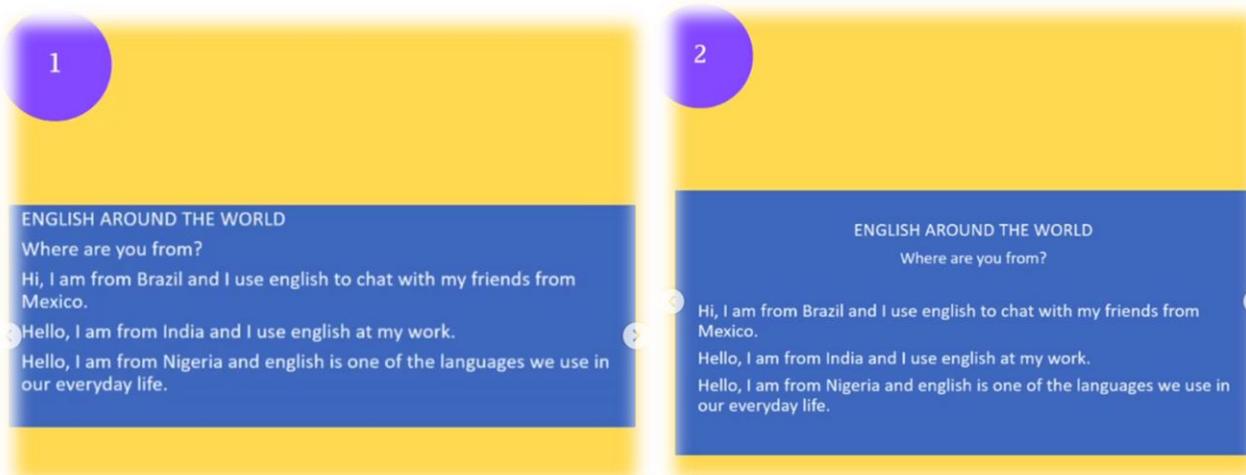




Fonte: Dados da pesquisa.

No post 11 (página 200), a proposta era similar aos posts 6 e 7, porém estávamos refletindo a respeito da multimodalidade presente nos slides que podemos usar nas aulas de inglês. As seguintes imagens foram mostradas no post.

Figura 68 - Recorte de parte do post 7 do Instagram



3

ENGLISH AROUND THE WORLD
Where are you from?

Hi, I am from Brazil and I use english to chat with my friends from Mexico.

Hello, I am from India and I use english at my work.

Hello, I am from Nigeria and english is one of the languages we use in our everyday life.




4

ENGLISH AROUND THE WORLD
Where are you from?

Hi, I am from Brazil and I use english to chat with my friends from Mexico.



Hello, we are from India and we use english at our work space.



Hello, I am from Nigeria and english is one of the languages we use in our everyday life.



5

ENGLISH AROUND THE WORLD
Where are you from?

Hi, I am from Brazil and I use english to chat with my friends from Mexico.

Hello, I am from India and I use english at my work.

Hello, I am from Nigeria and english is one of the languages we use in our everyday life.




Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse post, a proposta era de que as participantes comentassem se consideravam multimodais os slides sem imagens, e desses slides qual elas utilizariam em uma aula de inglês. Destaco aqui a interação que tive com Bianca, pois para ela a questão da multimodalidade ainda não estava totalmente clara.

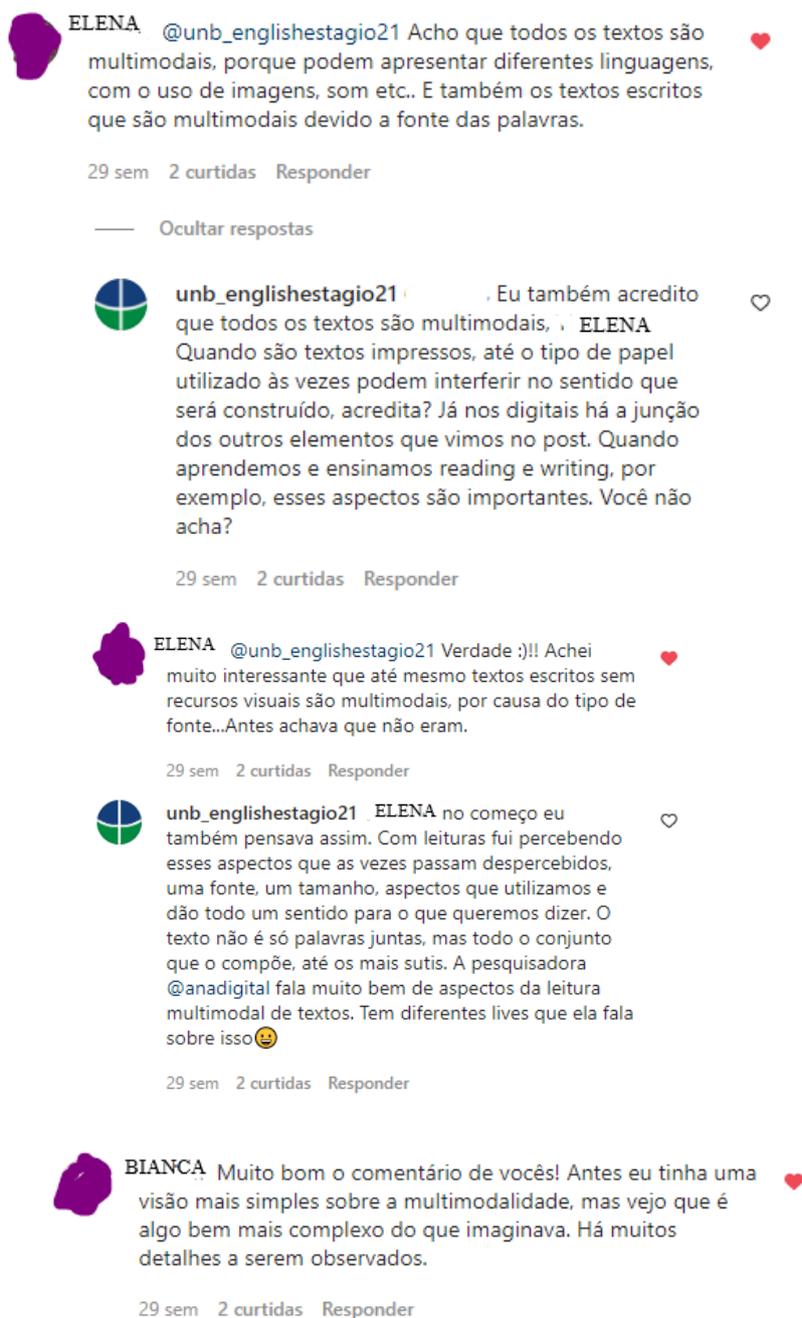
Figura 69 - Recorte de interações no post 11 do Instagram

-  **unb_englishestagio21** BIANCA e ELENA do you think slides 1 and 2 are multimodal? 
- 30 sem 1 curtida Responder
- Ocultar respostas
-  **BIANCA** @unb_englishestagio21 No! In these slides, there are just text, nothing else. 
- 30 sem 1 curtida Responder
-  **unb_englishestagio21** BIANCA- Really? I think they're trick 😊 remember that fonts and editing tools are considered multimodal? If we change the font of the letters, the space, we do it on purpose and we are changing the modality of the text. Thinking about it, which slides are visually more clear for you, 1 or 2? And why? 
-  **BIANCA** @unb_englishestagio21 Oh I see, I did not remember that. Nice! Can you explain more about multimodal? :) 
- 30 sem 1 curtida Responder
-  **BIANCA** @unb_englishestagio21 In my opinion, slide 2 is more clear because we can see the title and the question separated from the answers. 
- 30 sem 1 curtida Responder
-  **unb_englishestagio21** BIANCA: For sure :) every text is composed by other elements within the written text or the oral text, like speed, intonation, colors, fonts, images, size, if it is a bond text, italics, gifs, and so on. Each of these elements is a modality and they contribute to the message we want to pass. These elements in a text are called multimodal because they are not separate from each other and we intentionally use them together. This is what we call multimodality of the texts, is it clear? Rrsrs there is a research called @anadigital that has good works about it 😊 
- 30 sem 1 curtida Responder
-  **unb_englishestagio21** BIANCA well done 😊 see, when we change a modality we change the way we see the text. In this case it was the space and the position of the text. Do you agree with it? 
- 30 sem 1 curtida Responder
-  **BIANCA** @unb_englishestagio21 Yes! It's clear :) Thank you very much!! 😊 I'm going to check it! 
- 29 sem 1 curtida Responder
-  **BIANCA** @unb_englishestagio21 Yes I agree! Thank you! Now I understand the concept better. :) 
- 29 sem 1 curtida Responder

Fonte: Dados da pesquisa.

Levando em consideração esses posts e os demais trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre, no post 13 (página 202) pergunto para as participantes o que elas acham da afirmação de que todos os textos são multimodais. A isso elas respondem:

Figura 70 - Recorte de interações no post 13 do Instagram



The image shows a screenshot of an Instagram post with five comments. The comments are from users ELENA, unb_englishestagio21, ELENA, unb_englishestagio21, and BIANCA. Each comment discusses the concept of multimodal texts, mentioning factors like font, paper type, and visual elements. The comments are arranged vertically, with each comment including the user's profile picture, name, and the text of their response. The post's interaction metrics (29 sem, 2 curtidas) are visible below each comment.

ELENA @unb_englishestagio21 Acho que todos os textos são multimodais, porque podem apresentar diferentes linguagens, com o uso de imagens, som etc.. E também os textos escritos que são multimodais devido a fonte das palavras.

29 sem 2 curtidas Responder

— Ocultar respostas

unb_englishestagio21 . Eu também acredito que todos os textos são multimodais, ELENA Quando são textos impressos, até o tipo de papel utilizado às vezes podem interferir no sentido que será construído, acredita? Já nos digitais há a junção dos outros elementos que vimos no post. Quando aprendemos e ensinamos reading e writing, por exemplo, esses aspectos são importantes. Você não acha?

29 sem 2 curtidas Responder

ELENA @unb_englishestagio21 Verdade :))! Achei muito interessante que até mesmo textos escritos sem recursos visuais são multimodais, por causa do tipo de fonte...Antes achava que não eram.

29 sem 2 curtidas Responder

unb_englishestagio21 ELENA no começo eu também pensava assim. Com leituras fui percebendo esses aspectos que as vezes passam despercebidos, uma fonte, um tamanho, aspectos que utilizamos e dão todo um sentido para o que queremos dizer. O texto não é só palavras juntas, mas todo o conjunto que o compõe, até os mais sutis. A pesquisadora @anadigital fala muito bem de aspectos da leitura multimodal de textos. Tem diferentes lives que ela fala sobre isso 😊

29 sem 2 curtidas Responder

BIANCA Muito bom o comentário de vocês! Antes eu tinha uma visão mais simples sobre a multimodalidade, mas vejo que é algo bem mais complexo do que imaginava. Há muitos detalhes a serem observados.

29 sem 2 curtidas Responder

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme podemos ver nos trechos das figuras acima, tanto Bianca quanto Elena, antes do estágio tinham outra visão a respeito da multimodalidade: “*Antes eu tinha uma visão mais simples sobre a multimodalidade, mas vejo que é algo bem mais complexo do que eu imaginava*”. Em alguns outros momentos, Bianca e Elena também reforçam que a multimodalidade era algo que estava despertando suas atenções, conforme podemos ver no questionário final quando pergunto o que mais chamou a atenção das atividades que realizamos durante o semestre.

Quadro 16 - Recorte da pergunta 01 do questionário final

01 - 1 - Das reflexões levantadas sobre tecnologias digitais e ensino de inglês durante o Estágio, cite o momento que mais chamou sua atenção. Justifique.
Bianca – Eu gostei de todas as reflexões, mas escolho a do post que tinha a frase “ <i>we can do it</i> ”, pois eu refleti sobre as várias imagens e produções que eu poderia trazer para a minha sala de aula , tanto para ensinar inglês tanto para tratar de temas importantes.
Elena – O que mais me chamou atenção foi a importância da multimodalidade para o ensino de línguas e como os recursos tecnológicos podem promover um ensino voltado para os multiletramentos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Também vemos essa questão nas falas de Bianca e Elena em nossa última reunião que ocorreu no dia 05 de novembro, quando perguntei para elas o que nossas atividades despertaram nelas e que elas não refletiam antes.

Box 20

Elena –“De todas as reflexões que nós tivemos, tanto nos nossos encontros né e também nas discussões com o Gleison no Instagram foram excelentes, um diferencial para os nossos planejamentos, e o que me tocou muito foi isso de pensar o contexto dos alunos, mesmo estando distantes deles durante o ensino remoto. **E também o que ficou muito assim martelando foi a questão dos multiletramentos.** Eu não tinha assim, muito conhecimento e também a variedade de recursos digitais que a gente pode levar para a sala de aula, **as diferentes linguagens para levar para os nossos planejamentos**, música, a gente levou muito vídeo, a gente utilizou muitos recursos no nosso planejamento, para construir os sentidos e também colocar os alunos em papel ativo na aprendizagem. [...]” (RECORTE DE INTERAÇÃO NO ÚLTIMO ENCONTRO DO ESTÁGIO NO DIA 05/11/2021)

Box 21

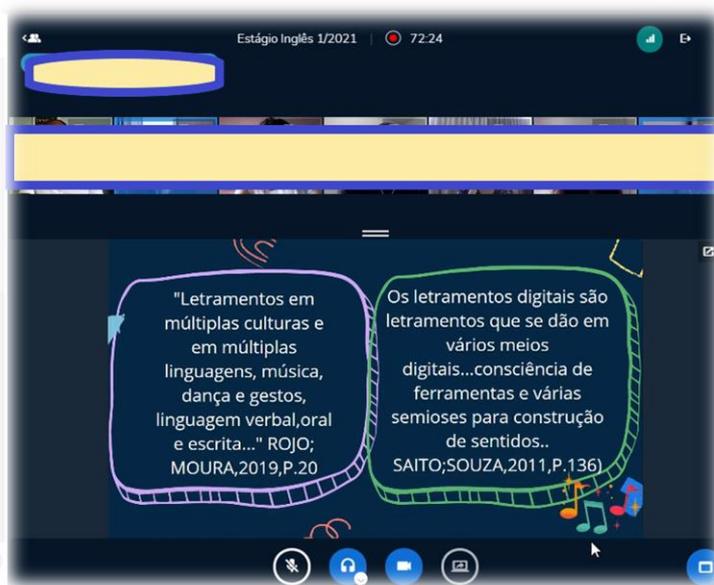
Elena – “[...] Eu acho que justamente o da multimodalidade, **eu não pensava dessa forma**. Como as tecnologias podem ajudar né em englobar todas as habilidades, **diferentes formas de linguagem também**, foi o que aprendi muito assim. [...]”

Bianca – “Bom, isso que a Elena falou da multimodalidade que eu **fui aprendendo mais ao longo do processo** e por meio de seus posts. Realmente são detalhes pequenos que eu nem pensava, eu realmente utilizava os detalhes, espaçamento, fonte, mas eu não sabia conceito, enfim, **eu não sabia ou não refletia sobre todas as possibilidades**, então foi muito bom estudar isso.”

(RECORTE DE INTERAÇÃO DA REUNIÃO FINAL COM AS PARTICIPANTES NO DIA 05/11/2021, grifo meu)

Há outros momentos que Bianca e Elena citam a questão da multimodalidade como um aspecto que despertou a atenção delas durante as reflexões no estágio. Entretanto, acredito que com as narrativas que trouxe até aqui, e os materiais produzidos pelas/os participantes durante as regências que descrevi neste texto, o/a leitor/as compreenda que uma das significações (re)construídas por Bianca e Elena durante o estágio relaciona-se com os multiletramentos, especificamente a multimodalidade para situar o ensino de inglês com o contexto local dos alunos. Para ilustrar isso, em seus slides da apresentação sobre as experiências do estágio, Bianca e Elena acrescentaram trechos de textos que vimos no Instagram sobre letramentos digitais e multiletramentos, como um dos momentos que despertou a atenção delas.

Figura 71 - Recorte da apresentação de Bianca e Elena no seminário final



Fonte: Dados da pesquisa.

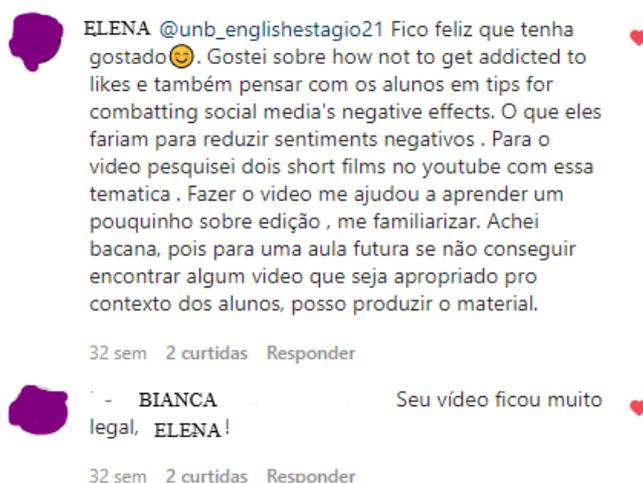
Além da multimodalidade, acredito que terem experimentado as tecnologias durante o estágio e ter proposto para os/as alunos/as da escola algo nesse sentido, são outros aspectos que Bianca e Elena (res)significaram durante o estágio.

Nesse contexto, a meu ver as discussões durante o estágio contribuíram mais com os letramentos digitais das participantes, por elas terem explorado os recursos durante o estágio. Isso é importante de ser abordado na formação de professores/as para que eles/as conheçam “os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar” (FREITAS, 2010, p.340).

Para trabalhar a relação entre criticidade e o uso das tecnologias, especificamente as redes sociais na sala de aula, no post 5 do Instagram (página 196) reflito com Bianca e Elena sobre postura na internet (BARTON; LEE, 2015), a partir de um vídeo mostrando consequências de usos excessivos e inadequados das redes sociais digitais⁷⁵. Essa foi uma temática muito levantada pelas participantes durante o estágio, por isso, nesse post peço para que elas produzam um material digital relacionado com essa temática.

Bianca não havia produzido o material, mas Elena produziu um vídeo usando o mesmo recurso que eu havia utilizado para produzir o vídeo do post, o InShot. Sobre seu vídeo, eu comento que havia gostado da forma que ela relacionou o material com a temática e pergunto o que ela achou de ela mesma ter produzido o vídeo para uma possível aula. Sobre isso ela comenta:

Figura 72 - Recorte de interações no post 5 do Instagram



Fonte: Dados da pesquisa.

⁷⁵ Link para acesso ao vídeo:

https://drive.google.com/file/d/1ZxLQskWKby_j-9sVinjUP7FBXGUEgjON/view?usp=sharing

Bianca e Elena sempre falavam sobre os/as alunos/as terem papel ativo na aprendizagem. Mas antes disso, elas buscaram desenvolver suas próprias agências no que se refere à tecnologia e ensino, de acordo com que íamos conversando através dos posts do Instagram. Observo esses aspectos, pois quando pergunto a elas no questionário final quais foram os três posts que mais gostaram do Instagram, elas citam posts onde elas ou tinham que analisar uma imagem ou produzir algum material, conforme vemos no quadro 17 a seguir:

Quadro 17 - Recorte da pergunta 2 do questionário final

02 - Do conteúdo do Instagram, quais são os top 3 posts para você? por quê?
<p>Elena – Gostei muito do post em que preparei um vídeo sobre tecnologias e saúde mental, pois é um tema que acho muito relevante e também porque tive a oportunidade de produzir meu próprio material, um vídeo usando o <i>Inshot</i>. É um app que não conhecia muito e me ajudou a sair da zona de conforto e aprender um pouco sobre edição. Foi muito bacana pensar em como seria uma aula nessa temática.</p> <p>O segundo post que gostei foi o que tive que escolher um recurso e pensar em como seria a aula. Lembro que escolhi o Lyrics Training e como tema da aula pensei em ' <i>Dreams</i>'. Foi das discussões desse post que surgiu reflexões para o projeto <i>Self Care</i>. As trocas de ideias foram essenciais para as regências.</p> <p>O terceiro post que gostei foi o que explorei o website <i>Britanica</i> pois lá tem muitos recursos, atividades, quizzes, e temas que podem ser relevantes para aprendizagem e ensino de Inglês. Os três posts foram excelentes pois coloquei a mão na massa, pude produzir vídeo, pensar em aulas, atividades e recursos. Também por receber feedbacks nos comentários, poder trocar ideia. Aprendi muitos recursos digitais, apps, plataformas das discussões dos posts.</p>
<p>Bianca – 1) We can do it 2) Get the message 3)Tecnologias digitais e saúde mental: What should I bring to English classes?</p> <p>O 1 e o 2 tem a ver com a mensagem que está por trás de um conteúdo multimodal. Foi interessante pensar sobre o que cada produção significava e como os detalhes fazem a diferença. Sobre o post 3, gostei que você trouxe a questão da saúde mental no meio digital, esse é um tópico muito relevante para trabalhar com os alunos.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Além desses feedbacks, em nossa última reunião peço para Bianca e Elena relatarem o que de nossas atividades que as tocou mais, pensando nas dificuldades que elas tinham em relacionar tecnologias e ensino antes de iniciarem o estágio. Nesses feedbacks, novamente observo a questão da agência docente para o uso das TDICs.

Elena – “Principalmente foi manusear os recursos, eu aprendi muito. Eu sempre tive muita dificuldade, **até para planejamento das aulas eu me limitava um pouco**, eu não tinha esse conhecimento assim mais profundo, então eu acho que as discussões, todos os recursos que foram apresentados nos posts no Instagram, **de ter essa prática também né, não só receber teoria, mas praticar**. Até as propostas que você trazia nos posts, **a gente ia atrás** sabe, se aprofundar mesmo nos recursos, no *Canva*, no *Brittanica*, *lyrics training* também eu adorei, sobre música. Eu achei muito bom, me ajudou muito. [...] E isso de **você apresentar também a plataforma para os alunos**. Eu lembro que quando a professora pediu pra gente fazer o plano de aula né, aí você apresentou junto com a Larissa [no seminário sobre tecnologias], **aí apresentou passo a passo da tecnologia**, o recurso mesmo, eu nunca tinha parado para pensar nisso. **As vezes a gente só usa, mas não explica**, não apresenta para o aluno, eu achei bacana isso, de pegar e apresentar para eles.”

Bianca – “[...]. Isso que a Elena falou também, de a gente explicar. Porque realmente eu não imaginava que numa aula de inglês eu poderia estar falando com eles sobre *Canva* ou **eu nunca tinha pensado até mesmo de usar um post do Instagram numa aula de inglês**, porque realmente na minha experiência como aluna não tinha muita tecnologia, assim, tinha slides algumas vezes e tinha áudio de rádio, mas não tinha essas outras ferramentas. Então foi muito bom incluir mesmo, porque eu não pensava, **eu só pensava na questão do slide, do áudio, e aí a gente viu várias coisas diferentes**, e viu que a gente pode ensinar algumas plataformas legais.”

(RECORTE DE INTERAÇÃO DA REUNIÃO FINAL COM AS PARTICIPANTES NO DIA 05/11/2021, grifo meu)

Para concluir minhas reflexões sobre os momentos que vejo que a agência construída por Bianca e Elena e que motivaram os trabalhos que elas gostariam de realizar com os/as alunos/as da escola, a seguir ilustro as interações de algumas perguntas do questionário final em que Bianca e Elena relatam suas relações (re)construídas durante o estágio:

Quadro 18 - Recorte das perguntas 08, 13 e 14 do questionário final

08 - Você considera importante desenvolver no ensino de inglês os letramentos em torno das tecnologias digitais? Por quê?
Elena – Considero importante devido às inúmeras possibilidades de uso dos recursos tecnológicos em melhorar todas as habilidades de língua inglesa . Pela experiência do estágio percebi que as tecnologias forneem aos alunos um papel mais autônomo e ativo na aprendizagem . Eles podem produzir materiais audiovisuais, praticar fala e escrita, leitura utilizando os recursos. E também pela possibilidade de planejar aulas que sejam significativas, engajem os alunos e que levem em consideração os multiletramentos , o contexto e necessidades dos alunos .
13 - Em sua opinião, de que forma o que você aprendeu sobre tecnologias digitais durante o Estágio Supervisionado contribuiu para a sua formação na licenciatura em Letras-ínglês? Comente.
Bianca – Contribuiu de forma positiva, já que agora irei refletir mais sobre como utilizar as tecnologias digitais nas minhas futuras aulas de inglês . Foi muito enriquecedor para mim aprender mais sobre o ensino de inglês relacionado as tecnologias digitais, já que eu não havia visto isso em outras disciplinas .
Elena – As discussões me ajudaram bastante, pois não conhecia muitos recursos. Antes tinha certa dificuldade em planejar aulas usando recursos tecnológicos e isso me limitava um pouco . Durante o semestre conheci diversos recursos como o <i>Lyrics Training</i> ,

<p><i>Wordsart</i>, e as inúmeras possibilidades de usar o Canva. Me ajudou muito a planejar aulas mais atrativas e que contribuam de maneira significativa para aprendizagem dos alunos. Principalmente, a importância em colocar os alunos em papel ativo, criadores de conteúdo, projetos. Pensar mais nos alunos e aulas que os beneficiem. E também a multimodalidade.</p>
<p>14 - Daqui para a frente, em um período pós-pandêmico, de que forma você pretende utilizar as tecnologias digitais em suas futuras aulas de inglês?</p>
<p>Bianca – Irei tentar utilizar as tecnologias digitais para beneficiar os meus alunos no aprendizado da língua inglesa. Irei incentivar os meus estudantes a usarem as tecnologias de forma saudável e inteligente.</p>
<p>Elena – Quero utilizar para beneficiar os alunos, promover autonomia, pensamento crítico, papel ativo e que desenvolva as habilidades essenciais do idioma. Para auxiliar o processo de ensino dentro e fora de sala de aula. Promover engajamento, aproximação, maior dinamismo.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessas interações, descritas até aqui, observo caminhos possíveis para a relação entre a formação de professores/as e os letramentos (*multi*/digitais). Ribeiro (2016) descreve que vontade de aprender, usar, relacionar, experimentar, avaliar e gestão do tempo de trabalho são alguns elementos necessários ao professor/a quando o que está em questão é achar caminhos para relacionar criticamente tecnologia e ensino. A meu ver, na formação de professores/as esses mesmos elementos são necessários, uma vez que, conforme relata Elena, antes de usar os recursos, elas procuraram usar, praticar, experimentar. Segundo ela diz: “*não só receber teoria, mas praticar.*”

Outro elemento que os relatos das participantes me mostra, relaciona-se ao que Rajagopalan (2003) discute a respeito de conhecimento teórico e conhecimento prático, e suas relações com a Linguística Aplicada: “A grande inovação, com a chegada da postura crítica no campo da linguística aplicada, tem a ver com a percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação ‘teoria/prática’” (RAJAGOPALAN, 2003, p.80). Pensando nisso, não foi por acaso que escolhi a disciplina de estágio como contexto para desenvolvimento dessa pesquisa.

Para mim, seria mais significativo discutir as tecnologias na formação inicial de professores/as se essas/es futuras/os professoras pudessem pelo menos ter uma oportunidade de vivenciarem o que elas/es refletiam na sala de aula da universidade com os possíveis contextos escolares que teriam contato após a faculdade. Sendo assim, através do estágio, que ainda é uma das disciplinas que faz essa relação entre universidade e escola, as participantes puderam fazer essa relação entre teoria e prática no que tange às tecnologias e o ensino.

Mesmo com os desafios impostos pelo contexto das participantes: limitação de recursos, contato limitado pelas telas, o que elas realizaram pode despertar seus olhares para avaliações tais como as ilustradas a seguir:

Box 23

Elena – “**A gente fica muito feliz de ver o empenho deles** [dos alunos] sabe, de fazer o cartaz, e até uma aluna, mesmo ela não tendo acesso ao *Canva*, ela se propôs a fazer o desenho [...] foi muito gratificante de ver” (RECORTE DE INTERAÇÃO NO DIRECT DO INSTAGRAM)

Bianca – “Antes de fazer o estágio **eu pensava em mim, como professora utilizando tecnologias nas aulas, mas não imaginava que poderia propor algo para meus alunos** explorarem as tecnologias também. Então estou gostando de ter essa experiência.”

(RECORTE DE INTERAÇÃO NO DIRECT DO INSTAGRAM)

Sendo assim, trabalhar com os letramentos digitais e os multiletramentos na formação de professores/as em uma perspectiva dialética (não separando a teoria da prática), “nos permite avançar no entendimento das TDICs para além de recursos tecnológicos, na direção destas como possibilidades de construção de novas formas de pensar a educação (PIMENTA; LIMA, 2017, p.208)”

Apesar das participantes sempre manterem um olhar otimista na relação que foi construída com as TDICs e a multimodalidade no ensino de inglês, não vou incorrer no discurso limitante de que as tecnologias por si só levarão às melhorias que buscamos para a educação em línguas, quando pensamos em considerar as práticas de linguagens contemporâneas influenciadas pelas mídias digitais.

Até esse momento da dissertação, busquei relatar atividades, possibilidades que estão ao alcance do/a professor/a. Entretanto, quando falamos em tecnologias e ensino há desafios que surgem que estão além do fazer docente, nos mostrando que as tecnologias não são neutras e que é preciso manter um olhar crítico, “com desconfiança e ceticismo” (SELWYN, 2017, p.20), quando refletimos o estado atual da relação entre tecnologias e ensino.

Considerando isso, na próxima subseção, a partir de algumas experiências vivenciadas através do estágio em 2021, trago para discussão os indícios da necessidade de mantermos uma postura crítica sobre as tecnologias e o ensino, dado que: “tanto a educação quanto a tecnologia precisam ser pensadas a partir das múltiplas e divergentes finalidades que a sociedade define

para ambas, tendo em vista que nenhuma delas está isenta de intencionalidades políticas e ideológicas (PIMENTA; LIMA, 2017, p.217)”.

3.3.2 Fazendo do limão uma limonada: algumas reflexões críticas para a relação entre tecnologias e ensino

“So, all we are going to do has to be online, has to be remote [...] this is going to be a challenge, let’s try to do our best to get the best from it. The idea is really make a lemonade out of this lemon, let’s try to see how we can do it.”

(Professora Rosa – Encontro do Estágio no dia 04/08/2021)

Nesta subsecção farei relação com algumas questões que discutimos nos itens 1.2.2 e 1.3.2 do Capítulo 1, no que tange às concepções críticas em relação às tecnologias e ensino, e o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19.

A epígrafe que abre esta subsecção ilustra o momento em que a professora Rosa anuncia como seria aquele semestre de estágio:

Box 24

Rosa – “[...] for this semester we have something to deal with, which is: the schools are going to be presential, they’re [the students] going to be in the classroom, we are not going to be there. Since UnB students are not vaccinated the university does not allow students to be present in the schools yet. So, we are not going to school. [...] we are not going to school, okay. I mean, we are not going to be in the classrooms, physically, presentially, face to face, we are not. So, all we are going to do has to be online, has to be remote [...] this is going to be a challenge, let’s try to do our best to get the best from it. The idea is really make a lemonade out of this lemon, let’s try to see how we can do it.”

(RECORTE DO PRIMEIRO ENCONTRO SÍNCRONO DO ESTÁGIO, 04/08/2021)

As escolas estavam presenciais, o estágio não, tudo seria online, a ideia era realmente fazer do limão uma limonada, conforme a professora disse. E foi de fato o que ocorreu, mas

não sem os anseios iniciais e o medo ao imaginar como passariam por aquele semestre, conforme vemos em alguns relatos de Bianca e Elena:

Box 25

Bianca – “**Eu estava com muitas dúvidas de como seria o estágio no formato online e também estava com dúvidas se eu iria gostar ou não das experiências.** Aí depois que as aulas começaram eu comecei a me sentir mais tranquila em relação à docência e gostei muito dessa fase inicial que a gente leu textos, fizemos seminários, assistimos seminários porque nessa parte deu uma tranquilizada para mim. [...]”

Elena – “Antes de iniciar o estágio e ir para sala de aula, esse sentimento mesmo de incerteza e dúvida mesmo, ansiedade também de não saber imaginar como seria, a gente até conversou, eu e a Bianca, a gente pensou parecido antes de iniciar o estágio, porque a gente chegou **e ia ver como seria, e depender de como desenrolaria a gente até trancaria a disciplina,** então foi algo que a gente compartilhou assim. **Aí teve essa incerteza,** mas com o desenrolar da disciplina, as leituras, as apresentações dos seminários, a professora Rosa também nos acalmou de certa maneira. A gente cria esse monstro né, do desconhecido, a gente não sabia como seria a experiência, aí tinha esse monstro enorme na nossa frente, mas aí quando a gente começa as aulas, a gente foi também para a sala de aula [online], a nossa primeira regência dia 24 de setembro, aí quando a gente terminou, a gente nossa, não foi tudo aquilo que a gente cria, aquela ansiedade

(RECORTE DE RELATOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO, ENCONTRO SÍNCRONO DA DISCIPLINA, 05/11/2021)

Box 26

Bianca – “Quando a professora falou que o estágio ia ser dessa forma, **a gente projetado num telão, eu achava que não ia dar certo,** eu pensei que a gente ia ter só uma aula [na escola], **aí todo mundo ia perceber que não dava certo e aí a gente ia parar.** Só que realmente deu certo e foi uma experiência muito boa, apesar de todos os desafios né e em alguns momentos os alunos dispersarem, foi algo bom e algo que a gente foi se acostumando, enfim, fazendo algumas mudanças durante.”

(RECORTE DE INTERAÇÃO NA REUNIÃO DE ENCERRAMENTO COM AS PARTICIPANTES, 05/11/2021)

Esses sentimentos narrados pelas participantes são compreensíveis, dado que seria a primeira vez que iriam dar aulas, com o adicional de ser um contexto para o qual não estavam preparadas. Não só elas não estavam preparadas, mas também muitos professores/as da rede de ensino, que durante a pandemia, em alguns casos pela primeira vez, precisaram lidar com diferentes tipos de tecnologias (RIEBIRO, 2020; COSCARELLI, 2020; ROJO, 2020).

Além disso, os desafios não paravam apenas no fato dos/as professores/as terem que lidar com as tecnologias para planejar as aulas, mas também de pensar em como se conectariam

com os/as alunos/as que não tinham acesso aos recursos, conforme relatam a professora Josiane Tonin e Laura durante um dos encontros síncronos do estágio.

Box 27

Josiane Tonin – “Esse [texto] é mais recente né, ele fala muito comigo por causa da pandemia, que está sendo um período de muita... de aprendizado, de muita luta, de muitas vezes a gente sair da zona de conforto, de entender. Eu acho que mais uma vez eu fui lembrada, porque a gente precisa de ser constantemente lembrado né, várias situações que a gente vem vivenciando. **Como nosso país é desigual gente, tem alunos nossos que fazem, eu brinco assim, uma ‘ginástica’ pra estudar,** é triste a gente ver isso. Igual eu estava vendo aquele aluno, não sei se vocês viram essa reportagem, o pai construiu um banquinho em cima de um pé de manga que era aonde ele conseguia pegar internet para estudar, aí as pessoas: nossa! mas olha que exemplo. Realmente assim, é uma coisa que a gente tem que olhar. Mas ao mesmo tempo é muito triste a gente ver os nossos alunos terem que passar por isso para estudar, **ninguém merece estar em cima de um pé de manga para poder ter conforto para estudar né,** e a gente se deparar com isso é muito complicado. Então a pandemia tem sido um momento de reinvenção e de muita reflexão para mim como professora né [...].

Laura – “Foi um período bem desafiador, que está acabando, acaba hoje, hoje eu dou minha última aula online. A partir de segunda eu já encontro minhas crianças. Mas assim, quando a gente começou **eu fiquei meio desesperada, várias coisas vieram na minha cabeça** do tipo: tá, não é todo mundo que vai ter acesso, essas atividades impressas e agora? o que que eu vou fazer? [...] **Porque assim, muitos alunos tinham 20 reais de crédito que duravam 3 dias,** então eles escolhiam a aula que eles iam assistir e aí eu pensei, se essas pessoinhas estão escolhendo minha aula, eu preciso fazer com que valha a pena, porque eu me colocando no lugar, se eu não tivesse condições de pagar uma internet, nem nada do tipo, eu ia assistir uma aula que não me ensinava nada? Uma aula chata? Eu não ia querer continuar assistindo né, [...]”

(RECORTE DE RELATOS NO ENCONTRO SÍNCRONO DO ESTÁGIO, 13/08/2021)

Bianca e Elena não tiveram a experiência de ter aulas com os/as alunos/as online em suas casas, mas isso não impediu com que os desafios da relação entre tecnologias e ensino não surgissem, principalmente com elas, cujas atividades teriam como proposta os/as alunos/as utilizarem as tecnologias digitais. Quando peço o feedback sobre a primeira regência, já vemos essas questões:

Box 28

Bianca – “Boa tarde! Tivemos nossa aula hoje com o 6º ano. A gente gostou, mas achamos bem desafiador.”

Gleison – “Hello, Bianca! Hello, Elena! Que bom ouvir vocês e que gostaram da aula 😊 Então vamos lá sobre hoje rsrs o que foi desafiador?”

Elena – “Os ruídos na sala de aula, o áudio não muito bom. Dificuldade para ouvir e ser ouvida pelos alunos. Interação diferente do que seria se fosse presencial. Internet cortando um pouco. Mas apesar disso, gostamos bastante.”

[...]

Bianca – “O meu computador esquentou e desligou na hora da aula. Aí eu tive que correr e pegar o de uma parente aqui de casa 😊 mas enfim, coisas do online.”

(RECORTE DE RELATOS POR DIRECT DO INSTAGRAM, 24/09/2021)

Nesse primeiro dia de regência as participantes encontraram problemas para ouvir e serem ouvidas porque a caixa de som ainda não estava conectada na sala de aula, nas demais aulas esse problema foi sanado e elas já ouviam melhor os/as alunos/as.

Depois desse dia, outro desafio foi a aula sobre o *Canva*, que Bianca e Elena tentaram realizar no laboratório de informática. Assim elas relatam esse dia:

Box 29

Elena – “A gente iniciou, né Bianca, com 50 minutos de atraso. Então a gente perdeu bastante [tempo], alguns probleminhas de internet na escola. **A internet não funcionou muito bem no laboratório**, aí eu e a Bianca tivemos que pular algumas atividades iniciais, essa de *warm up* né, a gente já pulou logo para o projeto, para explicar para eles que eles teriam que produzir um pôster, a gente mostrou o *Canva* para eles, abrimos a plataforma, os elementos, colocar o texto.

[...]

Bianca – “**O computador que eles estavam usando não tinha internet**, então dava para ouvir eles falando no fundo ‘**não tá funcionando, professora**’. O deles não tinha internet, e o nosso demorou 50 minutos para a professora conseguir começar a aula.”

(RECORTE DE RELATOS EM UMA REUNIÃO COM AS PARTICIPANTE, NO DIA 15/10/2021)

Nesse dia, a única imagem que Bianca e Elena conseguiam ter através da vídeo chamada era do teto da sala de informática e alguns computadores, conforme ilustra a figura 75 a seguir.

Figura 73 - Recorte de uma das regências de Bianca e Elena



Fonte: Dados da pesquisa.

Além desses momentos, de falhas nas tecnologias, outra questão que Bianca e Elena sempre refletiam dizia respeito aos alunos/as que talvez não tenham acesso às tecnologias e a escola também não fornece. Conforme vemos em relatos de conversa na reunião de encerramento que tive com as participantes.

Box 30

Gleison – “O que que vocês acham que vai ser as tecnologias depois do ensino remoto, será que continuarão sendo utilizadas? se vocês vão utilizar, como que vocês querem utilizar para o ensino de inglês?”

Elena – “Eu acho que... até lendo algumas coisas esses dias num artigo, fala que o ensino mudou né, depois desse período de pandemia [...] utilizando as tecnologias e a gente vê como é benéfico né. Também é a geração deles, não tem como deixar isso de lado. **É claro a atenção na acessibilidade que as vezes a escola as vezes não fornece né**, mas com certeza sim, utilizar nas aulas, eu acho que é um diferencial.”

Bianca – “Sim, eu concordo, e eles realmente estão nessa era digital e tipo assim, eles são muito novos né, eles meio que já nasceram usando rede social. Então eu acho que trazer isso para as aulas para tentar aproximar eles. Tipo assim, a gente tentar se aproximar do mundo deles e eles se aproximarem da língua inglesa, então fazer outros trabalhos com eles usando tecnologia, enfim, até mesmo rede social, coisas do tipo. E eu acho que eu usaria sim na minha sala de aula, as tecnologias, trazer vídeos, várias coisas diferentes, **e também seria muito bom se eles mesmo pudessem participar pelo celular deles**, porque uma vez eu apresentei um seminário na UnB e meu grupo fez um jogo e todo mundo participou do jogo por celular, todo mundo ficou muito animado para fazer. **Então eu fico pensando se isso também é possível de se realizar na escola.**”

Elena – “É, que tem até um jogo, o *Kahoot*, muito legal. Para alguns planejamentos eu até pensei da gente usar, **mas eu fiquei assim, mas e se todos não tiverem né ou dessa limitação mesmo**”

(RECORTE DE RELATOS NA REUNIÃO DE ENCERRAMENTO COM AS PARTICIPANTE, NO DIA 05/11/2021)

Outra questão que também não podíamos ignorar, dizia respeito a uma aluna da escola, que por não ter conseguido acessar o *Canva*, fez o pôster na folha. Bianca e Elena avisaram que quem não tivesse acesso poderia fazer na folha. Apesar da aluna ter cumprindo a tarefa, sabemos que não é esse tipo de relação que segrega que buscamos com a tecnologia no ensino e isso as participantes também refletem, conforme podemos ver no relato de Bianca.

Box 31

Gleison – “Para vocês qual seria o desafio das tecnologias na escola, conforme a gente tem pensado?”

Bianca – “A questão dos alunos que não têm acesso, como que a gente poderia trabalhar com esses alunos né. Porque no caso da turma tinha uma menina que não tinha, mas a gente explicou que estava tudo bem fazer no papel, mas enfim, **a gente também não sabe como ela se sentiu, se ela se sentiu mal, enfim...** então eu acho que eu teria que pensar muito com cuidado, **porque eu não iria querer que o aluno se sentisse mal ou de fora por não ter feito na mesma plataforma que os colegas.**”

(RECORTE DE RELATOS NA REUNIÃO DE ENCERRAMENTO COM AS PARTICIPANTE, NO DIA 05/11/2021)

Em conversas por WhatsApp com a professora Laura, ela relata que a escola onde as/os estagiárias/os realizaram o estágio naquele ano era considerada uma das escolas com recursos adequados para o ensino, mesmo não sendo os ideais. Ainda assim, enfrentavam alguns problemas, não do acesso aos recursos em si (computadores, projetores, dentre outros), mas em relação à internet, conforme Laura esclarece:

Laura – “Eu só lamentei muito, fiquei muito triste por a gente não ter conseguido usar os computadores naquela aula [sobre o *Canva*]. Eu acho que você não estava presente né, naquele dia que a gente fez a tentativa. **Eu me animei com essa ideia de eles poderem produzir na sala porque a gente ia ajudando né**, as meninas [Bianca e Elena] eu ia ajudando, mas a gente gastou um horário inteiro para conseguir ligar todos os computadores e depois pra conseguir conectar a internet, então **foi assim, tão desgastante sabe, não ter internet para fazer uma tarefa desse tipo, sabe. Porque seria legal se a gente tivesse conseguido acompanhar todo o processo e tudo**, mas infelizmente não teve como, **e olha que essa escola né, que a gente está, é uma escola que tem recursos né**, não é o ideal, mas até que a gente tem muitas coisas, e ainda assim a gente não conseguiu. [...]

Voltando para sala [presencial] a gente tem algumas limitações né, como eu falei o uso do laboratório. Aí eu esqueci de mencionar a questão da internet: a escola paga a internet com dinheiros extras sabe, assim, a gente vende picolé pra pagar uma internet melhor, vende picolé, sorvete, lá para os alunos mesmo, e acho que o dinheiro da pan [?] também, acho que é usado uma parte para isso. **Assim, não são recursos vindo do governo sabe, são recursos que a escola se vira para conseguir ter uma internet melhor e ainda assim não é suficiente para todo mundo sabe...** Uma coisa que aconteceu: todas essas aulas que aconteceram com os estagiários, as aulas online pelo *meet*, não teve um dia que eu tenha conseguido usar a internet da escola, até que um momento eu desisti e foram todas com os meus dados moveis, sabe, porque realmente não teria como, não consegui, porque a internet não rolou.”

(DIÁLOGO POR WHATSAPP COM A PROFESSORA LAURA, 05/11/2021)

Todos esses relatos que mostrei, terminando com esse último da professora Laura, mostram por que concordo com as discussões de Selwyn (2017), quando ele fala que é necessário ter um olhar crítico para a relação entre tecnologias e ensino, analisando aspectos relacionados a problematizar as tecnologias, abordar questões de política e de poder, chamar a atenção para os silêncios e o que é silenciado, objetivar a melhoria e pensar de outra forma.

(1) Problematizar as tecnologias – Conforme vimos no capítulo 1, problematizar as tecnologias está no sentido de olhar tanto os seus aspectos positivos, como os negativos. Os positivos, para o ensino de línguas, venho narrando ao longo de toda essa dissertação, através dos trabalhos que Bianca e Elena realizaram na escola e através de seus relatos: “*Então eu acho que trazer isso para as aulas para tentar aproximar eles. Tipo assim, a gente tentar se aproximar do mundo deles e eles se aproximarem da língua inglesa...*”, “*a importância em colocar os alunos em papel ativo, criadores de conteúdo, projetos*”, “*Pela experiência do estágio percebi que as tecnologias fornecem aos alunos um papel mais autônomo e ativo na aprendizagem.*”

Já os aspectos negativos também se relacionam com o que as participantes relatam e resume-se a um fator: acessibilidade. Os aspectos positivos acabam ficando limitados quando

os/as professores/as precisam fazer “malabarismos” para que seus alunos/as consigam realizar uma tarefa que demanda internet.

(2) Abordar questões políticas e de poder – Em dado momento dessa dissertação, discuti sobre a necessidade de a formação de professores/as de línguas estar em diálogo com os multiletramentos e letramentos digitais e com base em Ribeiro (2016), apontei alguns elementos que podem estar ao alcance do fazer docente. Entretanto, existem outras questões que estão além do trabalho docente.

Diante desse cenário, percebo que muitas vezes os discursos da educação e também das pesquisas, em alguns momentos estão muito à frente do que conseguimos realizar na escola. Vemos nos relatos de Bianca e Elena, também de Laura, a boa intenção para utilizarem os recursos, utilizar o laboratório de informática para que os/as alunos/as tenham contato, analisem e produzam as diferentes linguagens que são encontradas fora do ambiente escolar. Entretanto, como falaremos de hibridismo, de utilizar os celulares na sala de aula para pesquisa, para trabalhos, a fotografia (ROJO, 2012), se o mínimo necessário para esses trabalhos falta?

Além disso, temos uma Base Nacional comum para a organização do ensino brasileiro que em sua redação baseia-se nos multiletramentos e letramentos digitais. Ela traz como um dos objetivos da língua inglesa na escola o uso das tecnologias digitais, “com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 2018, p.246). Mas quando saímos da redação da Base e vamos para sala de aula a realidade é outra.

Como vamos utilizar as “novas” tecnologias digitais, para que os/as alunos/as a usem de forma “ética, crítica e responsável” em um cenário que a escola tem que buscar seus próprios recursos, “vender picolé”, “utilizar os próprios dados móveis”, o aluno “subir no pé de manga”, sem o apoio das próprias instituições governamentais que advogam pelo ensino com as tecnologias?

Nesse sentido, concordo com Pimenta e Lima quando refletem a partir de Freire (1996), que “não é possível pensar a educação sem pensar no contexto mais abrangente em que esta se insere” (PIMENTA; LIMA, 2017, p.217). Essa mesma reflexão, a partir dos relatos trazidos por Bianca, Elena e Laura nesta subseção, entendo para as tecnologias e o ensino.

(3) Chamar a atenção para os silêncios e o que é silenciado – Alguns exemplos: Em um de seus relatos, Laura comenta que durante a pandemia teve alunos que não conseguiram participar das aulas de inglês, pois não tinham o acesso aos recursos necessários. No trabalho que Bianca e Elena propuseram com o *Canva*, uma aluna fez na folha, pois não tinha acesso ao recurso.

A partir desses exemplos já podemos quais são os silêncios e os silenciados quando pensamos a relação tecnologias e ensino diante do contexto que caracterizou esta pesquisa. Dudeney; Hockly e Pegrum (2016), mostram que é possível trabalhar os letramentos digitais, mesmo se o nível de tecnologia da sala de aula é 0, a intenção é válida. Mas é o ideal? Dado que estamos falando de quase três décadas de pesquisa e estudos sobre letramentos, tecnologias e ensino? Esses questionamentos que me faço, nos ajuda a compreender Paulo Freire (2001) quando ele diz:

O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível. Para mim, a questão que se coloca é: **a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso** (FREIRE, 2001, p.3 apud PIMENTA; LIMA, 2017, p.217, grifos meus).

(4) Objetivar a melhoria – Conforme discute Selwyn (2017, p.20) “adotar uma perspectiva crítica em relação à educação e à tecnologia é um exercício construtivo, e não destrutivo”. Sendo assim, a crítica não pode se acabar em seus próprios limites, simplesmente pelo ato de criticar, mas levar a ações, e geralmente as ações que buscamos é para melhoras.

Em diferentes momentos percebemos isso em Bianca e Elena, pelo otimismo com que elas relacionavam a relação entre tecnologias e ensino de línguas. Elas tinham o cuidado de pensar nos/as alunos/as que possivelmente não teriam acesso, nos possíveis lados negativos do uso das tecnologias, mas isso não quer dizer que precisamos “jogar tudo pro ar” e ir aos extremos, ou as tecnologias “salvam” ou levam à mais problemas. A questão é que utilizar tecnologias implica em testarmos as possibilidades e também analisar os contextos que elas estão inseridas, inclusive os contextos de desigualdades (BUZATO, 2006).

(5) Pensar de outra forma – esse aspecto discutido nos estudos críticos da tecnologia e ensino propostos por Selwyn (2017) relaciona-se com o anterior. Pensar de outra forma implica pensar o porquê a tecnologia seria pertinente de ser usada no contexto de ensino. Acredito que cada professor/a possa fazer essa análise baseando-se no seu contexto, mas o ERE também nos

mostrou alguns motivos, por exemplo, o descompasso que há entre as relações do ensino como um todo com as tecnologias frente as relações da sociedade com as tecnologias.

Diante do que foi apresentado até aqui, acredito que mesmo se o nível de tecnologias na sala de aula for 0, não podemos deixar de buscar e testar alternativas para trabalharmos os multiletramentos e letramentos digitais com nossos/as alunos/as. O retorno que teremos a partir desse trabalho só o processo nos dirá, pode ser que consigamos fazer algo, pode ser que as vezes não tenhamos o retorno que esperamos, mas só experimentando conseguiremos saber, conforme relata Bianca, quando explica para a turma como foi o processo do trabalho com o *Canva*:

Box 33

Bianca – “A gente criou o nosso próprio poster lá [no *Canva*] e aí a gente mostrou para eles [os/as alunos/as], e ensinamos como que eles poderiam usar a plataforma. Então a gente fez passo a passo de como eles poderiam montar e **a gente também ficou pensando se ia dar certo ou não, e aí quando a gente começou a receber, a gente ficou muito feliz de ver a produção deles.**

Eleonor – “Eu achei incrível, eu tenho muito medo [de propor esse tipo de trabalho] e vocês fizeram isso perfeitamente, adorei os trabalhos. [...]”

(RECORTE DE RELATOS NA REUNIÃO DE ENCERRAMENTO COM AS PARTICIPANTE, NO DIA 05/11/2021)

3.4 Não estava sozinho nessa navegação: sintetizando as descobertas da viagem

Assim como Bianca e Elena tinham suas dúvidas e anseios no início do semestre, eu também tinha os meus enquanto estudante, iniciante na pesquisa, principalmente quando soube de como que as/os estagiários/as manteriam contato com os/as alunos/as, esses/as presenciais e elas/es no ensino remoto. Diante disso, gostaria de sintetizar este capítulo destacando o quanto a colaboração e parceria na formação inicial de professores/as dentro do ESI foi um aspecto importante para que este estudo ocorresse. Antes disso, irei sintetizar as respostas das perguntas da pesquisa que discuti neste capítulo.

Perguntas específicas:

- 1- Quais potencialidades da relação entre TDICs e multimodalidade são percebidas pelos/as professores/as em formação inicial nos diferentes debates e atividades de Estágio sobre essa temática?

A princípio, quando iniciamos o semestre e nos seminários que ocorreram no período pré-regências, Bianca e Elena destacaram promoção da autonomia e interações como potencialidades das TDICs. Entretanto, conforme discuto ao longo deste capítulo, eu precisava compreender a que tipos de interações elas estavam se referindo e de que forma elas buscariam relacionar essa autonomia durante as regências.

Observando as participações das participantes no decorrer das atividades do semestre, percebo que interações significativas era o tipo de interação que elas buscavam relacionar quando discutiam as potencialidades das TDICs para o ensino de inglês. Interações significativas no sentido de considerar o contexto dos alunos e a partir daí integrar diferentes recursos do contexto digital de forma que contribua para o aprendizado da língua.

Já autonomia, seria no sentido de colocar os/as alunos/as em papel ativo, de produtores dos seus próprios conhecimentos. Durante as regências observei como essas potencialidades se refletiam nas aulas das participantes.

- 2- Como essas potencialidades repercutem na formação inicial dos/as professores/as durante as atividades do período de regências na escola?

Durante o período de regências discuti com Bianca e Elena sobre multiletramentos/multimodalidade e letramentos digitais através dos posts no Instagram. A partir dessas reflexões, em seus planos de aulas elas buscam articular esses letramentos de forma que contribuam para as interações que elas gostariam de ter com os/as alunos/as da escola.

Como elas fizeram isso? Produzindo jogos utilizando imagens, caça-palavras, construindo um pequeno projeto sobre *Self Care* cuja culminância seria produções os/as alunos/as produzirem pôsteres em um recurso altamente multimodal chamado *Canva*. Através desse mini projeto, as participantes buscaram integrar cada recurso de acordo com os objetivos da aula, em seus exemplos, elas não usavam referências externas, mas sim elementos que fizessem conexão com a realidade dos/as alunos/as, como o lugar onde eles moravam, o que eles/as gostavam de fazer, dentre outras questões.

Vejo através do trabalho delas, que o trabalho com os multiletramentos, especificamente a multimodalidade conforme estávamos discutindo, contribuiu no sentido de elas levarem representações que não anulavam nem as subjetividades delas e nem as/os dos/as alunos/os durante o processo.

Vale lembrar, que os/as alunos/as de Bianca e Elena eram estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, iniciantes na língua inglesa e que tiveram um período conturbado durante o ERE, pois alguns não conseguiram ter acesso as aulas remotas. Sendo assim, era preciso considerar esses aspectos quando elas pensassem nas aulas.

Pelos feedbacks que recebia das participantes e pela observação de algumas de suas regências, vi que os jogos que elas levaram de fato contribuíram para as interações que elas gostariam. Além disso, o projeto do *Canva* contribuiu para que os/as alunos/as pelo menos utilizassem um recurso que levasse a explorar diferentes representações da linguagem e que produzissem materiais de forma autônoma, não só receber, isso na pedagogia dos multiletramentos é chamado de agência.

Pergunta geral:

O que leva os/as professores/as em formação inicial a (re)construírem relações entre TDICs e multimodalidade durante o Estágio Supervisionado de inglês?

De todo o trabalho que foi desenvolvido, podemos observar pelos momentos que foi narrado aqui, que a multimodalidade e a relação com as tecnologias foram as principais as principais significações (re)construídas pelas participantes, motivadas pelo desejo em contextualizar suas práticas de ensino com as vivências dos alunos.

Antes do estágio elas pensavam na multimodalidade como apenas um recurso visual que acrescentamos à linguagem escrita. Entretanto, ao lerem textos multimodais elas perceberam que a multimodalidade não se limita a utilizar imagens e figuras, mas linguagens que dependendo da fonte usada no texto, das cores ou da imagem escolhida o sentido de uma mensagem pode mudar totalmente, mesmo quando elas possuem o mesmo conteúdo verbal escrito.

Durante o processo de (res)significações das participantes, observo que alguns fatores para o sucesso das tecnologias no ensino, segundo idealizamos, estão além do fazer docente. Nesse sentido, a partir dos desafios relatados pelas participantes e alguns relatos trazidos pelas demais professoras que participavam do estágio, considero que precisamos olhar a relação entre tecnologias e ensino de forma crítica.

Quando falo de forma crítica, seguindo o pensamento de Selwyn (2017), me refiro a olhar as questões políticas, de poder, de silenciamentos que atravessam a relação tecnologias e ensino. Essa crítica vai além de simplesmente ter ou não tecnologias, utilizar ou não tecnologias

no ensino. É uma crítica mais abrangente, que nos leva a refletir sobre os contextos em que as tecnologias estão inseridas e quais tipos de interações elas proporcionam.

Para sabermos quais respostas teremos ao relacionar os letramentos discutidos nesta pesquisa ao ensino e formação de professores/as de línguas precisamos experimentar. A crítica em seu sentido maior não significa inércia, mas ação, vontade de darmos um passo para além de onde já estamos.

A importância da colaboração

No último encontro do Estágio, uma fala da professora Rosa chama minha atenção:

Box 34

Rosa – “Como eu disse o estágio não acontece sozinho. O estágio é a formação de uma comunidade, então a gente precisa de pessoas conosco [...] para fazer o estágio a gente tem que grudar nessas pessoas que podem contribuir, que podem ser parceria importante para nós, porque ninguém da conta de fazer estágio sozinho né. Ninguém tem tudo que o estágio precisa, por isso que a gente precisa... nosso trabalho é forma essa comunidade, lembrem de quando vocês forem para escola, lembrem disso. A escola precisa ser essa comunidade, ninguém faz nada sozinho na escola, nosso trabalho, o trabalho de docência é sempre um trabalho de criação de comunidades, a bell hooks fala muito isso, Paulo Freire sempre falou isso, nosso trabalho é formar comunidades de aprendizagem, a sala de aula precisa ser um espaço de uma comunidade de ensino aprendizagem ali, que as pessoas ensinam e aprendem ao mesmo tempo.”

(RECORTE DE RELATO NO ÚLTIMO ENCONTRO SÍNCRONO DO ESTÁGIO, NO DIA 05/11/2021)

Esse foi um momento que a professora estava lembrando das parcerias do estágio naquele semestre: a professora Laura, a professora Josiane, eu com algumas reflexões que tentei contribuir.

De fato, a parceria, a colaboração é um elemento importante de nossas formações. Eu aprendi muito com essa parceria durante o semestre, como eu não tinha muita experiência de sala de aula, foi mais um momento que tive a oportunidade de estar em contato com a escola, ver as possibilidades de cada realidade para o trabalho com as tecnologias.

Bianca e Elena também nos mostram como foi importante a colaboração e parceria para as suas formações quando relatam.

Box 35

Elena – “[...] E deu tudo certo, eu até brinquei quando a gente teve o primeiro contato eu e a Bianca né, eu até falei: Bianca, **ainda bem que a gente vai fazer em dupla** porque eu vou ficar menos ansiosa para ir para a sala de aula [...]”

Bianca – “**Nós fizemos o estágio em dupla e como a Elena estava falando foi uma experiência muito boa para a gente. A gente teve uma parceria muito grande durante estágio**, toda semana a gente se reunia e nós duas trazíamos ideias para as aulas e aí a gente trocava ideias, a gente montava as atividades que seriam dadas em cada aula e a gente sempre tentava pensar em um tema para a aula, como foi falado pela professora no início. Então a gente trabalhou muito com o tema sobre o autocuidado com os alunos, então a gente desenvolvia atividades relacionadas a esse tema. E como a Elena falou foi uma experiência muito, muito boa. Fazer o estágio em dupla e acho que foi enriquecedor para nós duas.

Uma coisa também que ajudou o nosso planejamento foi o Instagram do Gleison, porque a gente lia e discutia com ele sobre todas as coisas que ele postava lá e muitas das ideias, algumas das ideias que a gente teve para as nossas aulas surgiram de discussões que a gente teve com ele. Então até mesmo um projeto que a gente desenvolveu com os alunos surgiu de uma conversa que a gente tava tendo com o Gleison e até mesmo de reuniões que a gente fez com ele. Então fazer o estágio em dupla e também ter o apoio do Gleison foi muito importante para o planejamento das nossas aulas.

Na escola a gente teve uma grande parceria com a professora Laura, que nem as outras duplas falaram, que não seria possível sem a professora Laura lá, porque tinha momentos que a gente não escutava o que os alunos falavam e aí a professora Laura ajudava a gente, então foi ótimo ter a professora Laura lá e, além da professora Laura, **todos os feedbacks que a gente recebia da professora Rosa, da Laura, do Gleison. Foram muito importantes para a gente e enriqueceram com certeza as nossas aulas.**”

(RECORTE DE RELATOS NO ÚLTIMO ENCONTRO SÍNCRONO DO ESTÁGIO, NO DIA 05/11/2021)

Esses relatos, me levaram a autorreflexão do quanto essa colaboração também foi importante para minha formação. Cada seminário, cada conversa com as participantes, cada contato com os planos de aulas das/os estagiárias/os, cada observação dos relatos que as professoras formadoras levavam para o estágio, contribuíram para a continuidade dessa pesquisa. Como estávamos a distância, essa colaboração ocorreu graças as mediações tecnológicas, e nesse momento novamente compreendo o que Ribeiro (2016, p.99) quer dizer quando diz: “A questão que produz este diálogo em câmera lenta entre escola e tecnologias digitais reside em aspectos sociais e humanos [...]”. Usar ou não as tecnologias digitais não é só questão de ter o aparelho, o recurso. Antes das tecnologias em si, temos os aspectos humanos, as relações sociais que serão ou não construídas através delas.

Diante de tais reflexões, não teria como eu concluir este texto, senão a partir do que nos diz Freire (2013[1968], p.138): “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”

CHEGANDO AO CAIS

Agradeço ao/à leitora por ter acompanhado até aqui nossa navegação durante o Estágio Supervisionado em Inglês durante o ano de 2021. Agora é a hora de chegarmos ao cais para refletirmos o que essa viagem nos proporcionou.

A começar pelo contexto da pesquisa, como o/a leitor pode ter observado quando “entramos em alto mar” não sabíamos o que aquela navegação nos proporcionaria e nem como iríamos conduzir nosso barco naquele contexto incerto, a pandemia da Covid-19. Quando a pandemia estava em seu pico (entre 2020 e os primeiros meses de 2021) e ainda não podíamos vislumbrar a chegada imediata de uma vacina, escolas e universidades estavam funcionando remotamente no que convencionou-se chamar de Ensino Remoto Emergencial. Nesse primeiro momento, o contato do estágio com os/as alunos/as da escola aconteceu totalmente de forma remota, pois todos encontravam-se em suas casas como forma de conter a disseminação do vírus.

Com a chegada da vacina para imunização contra a Covid-19, no segundo semestre de 2021 boa parcela da população estava vacinada e já podíamos lentamente planejar o retorno de algumas atividades presenciais, porém seguindo alguns protocolos de segurança: distanciamento, uso de máscaras, aferição de temperatura, dentre outras medidas. As escolas da educação básica foram as primeiras a retornar, em um primeiro momento de forma híbrida. Já as universidades, devido às suas logísticas, voltaram ao sistema presencial somente em 2022.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender se os debates e atividades sobre TDICs e multimodalidade realizados durante o Estágio Supervisionado de Inglês tinham potencial para mudar as percepções iniciais dos/as professores/as em formação inicial em relação a esta temática. Para isso, um dos momentos da pesquisa consistiria nas/os estagiárias/os relacionarem as reflexões que construíamos nas atividades anteriores ao período de regências com os planos de aulas que elas/es desenvolveriam durante o período de regências na escola. Entretanto, quando iniciamos o período de estágio que caracterizou esta pesquisa (entre agosto e novembro de 2021) tivemos esta surpresa: as escolas voltariam para o ensino presencial (primeiro de forma híbrida), mas o estágio ainda não estava liberado para acontecer presencialmente nas escolas.

Diante da surpresa desse novo contexto (escolas presenciais e estágio remoto), nos vieram diferentes inquietações que só o tempo nos mostraria como lidaríamos, uma delas consistia em decidir como os/as estagiários/as chegariam à sala de aula. Em conjunto com a

professora da escola, a professora de estágio da universidade viu que a única possibilidade das/os estagiárias/os chegarem na sala de aula seria através de vídeo chamada. Para isso, no momento das regências a professora da escola conectaria as/os estagiárias/os à sua sala de aula através de um projetor e caixa de som.

Como o/a leitor/a pôde perceber ao longo deste texto, para o desenvolvimento desta pesquisa lançamos mão de diferentes instrumentos, primeiramente o aporte teórico que a sustenta e que girou em torno das tecnologias digitais e da multimodalidade, discutidos através dos multiletramentos e letramentos digitais. Com base nesse aporte, foram integradas no ESI diferentes atividades, como seminários com essa temática, aplicação de questionários e um Instagram onde também eram feitos posts para refletirmos sobre a relação entre letramentos, tecnologias digitais, multimodalidade e ensino de inglês.

Apesar da proposta da pesquisa ter sido feita para a turma de estágio inteira, somente duas estudantes estagiárias demonstraram maior interesse e acompanharam as atividades propostas do início ao fim do estágio. Por isso, essas duas estagiárias que compuseram o estudo de caso interventivo de cunho etnográfico que foi apresentado aqui.

Para esta pesquisa elaboramos uma pergunta geral e seu respectivo objetivo geral e duas perguntas específicas.

A começar pela primeira pergunta específica: Quais potencialidades da relação entre TDICs e multimodalidade são percebidas pelos/as professores/as em formação inicial nos diferentes debates e atividades de Estágio sobre essa temática? Percebemos que as participantes no início do semestre faziam constatações gerais sobre as TDICs: contribuem para aulas mais dinâmicas, contribuem com diferentes recursos para trabalhar as habilidades na língua. Nesse momento, essas constatações ainda não nos mostravam tão claramente seus posicionamentos quanto a essa temática.

À medida que íamos avançando na disciplina, através dos seminários em que tivemos contato com diferentes textos, relatos das vivências das professoras das escolas, principalmente durante a pandemia, e as reflexões que construíamos no Instagram, as participantes já especificavam melhor seus posicionamentos. Nesse momento, destacamos de suas reflexões falas que remetem a uma preocupação em utilizar as tecnologias para buscar “interações significativas” com os/as alunos/as da escola e também contribuir para a autonomia desses/as mesmos/as alunos/as.

Interações significativas para as participantes (conhecidas aqui como Bianca e Elena) consistia em utilizar as tecnologias para aulas mais centradas nos contextos dos/as alunos/as e nas suas necessidades. Já a autonomia estaria no sentido de oferecer subsídios para que os alunos fossem mais protagonistas de seus conhecimentos, como elas diziam “colocassem a mão na massa”.

A segunda pergunta consistia em compreender como as potencialidades das TDICs e da multimodalidade percebidas pelas participantes durante as atividades que fizemos no semestre se refletiriam em suas formações através das regências. Nesse momento, vejo que aspectos relacionados às interações significativas e à autonomia estavam presentes nos planos de aulas através das atividades que Bianca e Elena elaboravam. Dentre tais atividades houve a utilização de games e também um mini projeto que as participantes desenvolveram em torno do tema “*self care*”, em que ao final os/as alunos/as produziram na plataforma *Canva* pôsteres multimodais e em inglês que expressassem o que eles faziam como “*self care*”.

Após as duas perguntas específicas voltamos à pergunta geral e ao objetivo geral que em suma buscavam compreender o que leva os/as professores/as em formação inicial a (re)construírem relações entre TDICs e multimodalidade durante o Estágio Supervisionado de inglês e se os debates construídos durante o semestre eram potenciais para mudar as percepções iniciais das participantes em relação às TDICs e à multimodalidade.

Para a pergunta geral, como vimos nos subsídios que respondem as perguntas específicas, a vontade de integrar atividades que promovam interações significativas entre os/as alunos e que contribuíssem para sua autonomia foi o que levou as participantes a (re)construírem suas relações com as TDICs e a multimodalidade durante o estágio. Além disso, pudemos também perceber que os debates propostos foram potenciais para mudar a percepção inicial de Bianca e Elena em relação a essa temática. Sobre isso, vimos que em diferentes momentos as participantes relatavam que antes do estágio não pensavam na multimodalidade de forma mais detalhada e também não imaginavam que poderiam desenvolver o que elas desenvolveram com os/as alunos/as durante os estágio: de proporem que eles/as utilizassem um recurso e de terem que ensinar para eles/as como usar esse recurso.

Diante de tudo o que foi desenvolvido, ao responder à pergunta geral também discutimos que as tecnologias servem para a formação de professores/as através dos multiletramentos e letramentos digitais. Acredito que o que apresentamos aqui, somado ao que muitos/as professores/as vivenciaram durante o ERE já são exemplos expressivos que nos mostram a

pertinência de falarmos sobre tecnologias, multimodalidade e seus letramentos durante a formação dos/as professores/as e também nas suas práticas na sala de aula.

Eu havia escolhido o estágio como contexto de pesquisa porque através dele, na minha formação inicial, eu fiz uma ponte entre o que aprendi na universidade com as possibilidades reais da sala de aula da escola pública. Nesta pesquisa, a meu ver pude de certa forma proporcionar o mesmo às participantes, mas isso não correu através de mim unicamente, mas a partir da parceria e colaboração que ocorreram durante o ESI. Como eu era um professor recém formado, eu não tinha uma bagagem aprofundada das vivências da sala de aula, nesse sentido, tanto a professora da universidade (Rosa) quanto a professora da escola (Laura) colaboraram com o que trago nesta pesquisa ao compartilharem suas experiências com as/os estagiárias/os e também comigo, que naqueles momentos também me encontrava em formação continuada.

Além disso, mesmo que nem toda a turma de estágio tenha participado da pesquisa como um todo, ao ter tido a oportunidade de participar de suas interações e estar em contato com aquele contexto tão significativo para formação docente foi uma oportunidade de formação colaborativa em um contexto delicado, como o que estávamos inseridos. O contato em especial com Bianca e Elena e seus engajamentos durante todo o percurso, para mim demonstraram o comprometimento delas com suas formações e com os possíveis contextos de ensino que poderiam encontrar fora dos muros da universidade,

Propor atividades que instigam a reflexão dos diferentes modos de linguagem que circula em sociedade (imagens, vídeos, fontes, sons, texturas) através do uso das TDICs e desenvolvimento dos letramentos digitais e multiletramentos no ensino de inglês não é tarefa fácil. Quando nos abrimos para essa proposta vemos que ainda há uma distância entre o que idealizamos na literatura: usar diferentes recursos, os alunos interagirem em tempo real com seus celulares ou outro aparelho e o que é possível de fazer na sala de aula. Para constatar isso, basta olharmos para o contexto em que as/os estagiárias/os estavam: limitadas/os ao projetor e à caixa de som da sala de aula.

Conforme é descrito no decorrer desta pesquisa, as participantes “fizeram do limão uma limonada”. Para isso, elas precisaram lançar-se na incerteza de não saber se o que propoariam daria certo ou não, mas tentaram e conseguiram. Conseguiram desenvolver o mini projeto em torno do *Canva*, em que os/as alunos/as do 6º da escola pública, iniciantes na língua inglesa, desenvolveram pôsteres multimodais expressando atividades que eles/as faziam como “self care”.

Esta pesquisa buscou contribuir com as discussões sobre os desdobramentos e a necessidade dos multiletramentos e letramentos digitais na formação inicial de professores/as de inglês. A meu ver, depois de tudo o que vivenciamos durante a pandemia já temos mais do que o necessário para justificar a pertinência desses letramentos tanto na formação de professores/as como na prática de sala de aula.

Se fosse em contexto presencial, esta pesquisa possivelmente teria outros desdobramentos, pois poderia ter sido mais palpável o uso de alguns recursos da escola, como a sala de informática.

Agora que chegamos ao cais, espero deixar para você leito/ar, com este trabalho, o que trouxemos de nossa viagem, para que quando entrarmos em alto mar novamente possamos vislumbrar outros caminhos possíveis a partir dos relatos que trouxemos até aqui. Adiante, são necessários esforços, esforços para lidar com contextos incertos, com baixa e as vezes nenhuma tecnologia, contextos que nos mostram que a relação tecnologia e educação não é neutra, as vezes é excludente, as vezes favorece determinados grupos sociais e também necessita de investimentos (na formação e na infraestrutura dos espaços de ensino). Mas as TDICs e a exploração das diversas formas de linguagem também são possíveis meios para dar voz àqueles que buscam através delas se fazerem ouvir, sobretudo em uma língua adicional. É possível trilharmos caminhos nessa direção, precisamos buscar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. E. B. Narrativas da relação entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. **Revista Práxis Educacional**. v.17, n.45, p. 52-80, 2021.
- ANDRADE, M. E. S. F.; BASTOS, P. de L. Reverberações Nacionais e Vozes Locais: Diálogos com Formadores de Professores Goianos sobre as Implicações Didático-Formativas da BNCC para as Línguas e Literaturas Estrangeiras. In: ANDRADE, M. E. S. F.; HOELZLE, M. J. R. L.; CRUVINEL, R. C. (Orgs.). **(Trans)formação de Professoras/es de Línguas: demandas e tendências da pós-modernidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005.
- ARANDA, M. C. T. ; FREIRE, M. M. Narrativas transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 59.2. mai./agos. 2020. p.1531-1554.
- ARAÚJO, E. V. F. de.; VILAÇA, M. L. C. O ensino de língua inglesa na perspectiva do letramento digital crítico. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. v. 20, n. 46, p. 11-31, 2018.
- AVELAR, M. G. ; FREITAS, C. C. de. (Re)Pensando as práticas de linguagens em tempos digitais. In: FREITAS, C. C. de.; BROSSI, G. C.; SILVA, V. R. da. (Orgs.). **Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?** Anápolis: Editora UEG, 2020.
- BARTO, D.; LEE, C. **Linguagem Online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEHAR, P. A.. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº02/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº01/2020**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, Ministério da Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

Acesso em: 30 de novembro de 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. N. Análise de dados. In: ____ **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORELLI, J. D. V. P. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 10.282, de 20 de março de 2020**. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10282.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**; Spring 1996; 66, 1; Research Library pg. 60.

CELANI, M. A. A. Questões éticas na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHIZZOTTI, A.. Tempos incertos. In: ALMEIDA, Fernando José; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. (Orgs.). **De Wuhan a Perdizes**. Trajetos educativos [livro eletrônico]. São Paulo: EDUC, PUC-SP, 2020. Disponível em: <https://www.pucsp.br/educ/livro?id=532>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução n. 0059/2020**. Dispõe sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino-aprendizagem de forma não presencial e em caráter emergencial nos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB durante a pandemia do COVID-19. Universidade de Brasília. 2020. Disponível em: Acesso em: [file:///C:/Users/Dell/Downloads/CEPE_59_2020_planejamentoexecucao_naopresencial%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/CEPE_59_2020_planejamentoexecucao_naopresencial%20(1).pdf). 30 nov. 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. New media, new learning. In: D. R. Cole e D. Pullen (Eds.), **Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice**. Londres: Routledge, 2009b.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Prefácio. In: CARBONERI, D.; JESUS, D. M. de (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. **Tecnologias Digitais e Escola**. São Paulo: Parábola, 2020.

Ebook. Disponível em:
https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0.
Acesso em: 17 jan. 2022.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Da pesquisa às implicações. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FALTIS, C. Case Study Methods in Researching Language and Education. In: N.H. Hornberger; D. Corson. **Encyclopedia of Language and Education**, v. 8: Research Methods in Language and Education, p.145-152. Dordrecht: Kluwer academic publishers, 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygostky**: A interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FRANCISCO, E.; FERREIRA, M. H.; GOULART, I. C. V. Letramento digital: do uso das tecnologias digitais à formação de professores de língua portuguesa, o que se discute sobre isso? **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 109-127, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, M. M. O ensino remoto emergencial e a exigência imediata de letramento: reflexões sobre um tempo de exceção. **D.E.L.T.A.** v. 7, n. 34, p. 1-18, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202156287>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, 2010.

FREITAS, C. C. de. Multiletramentos na formação inicial de professores de línguas: das limitações às novas práticas curriculares. **Revista Coralina**. Cidade de Goiás, vol. 1, n. 1, p. 62-73, 2019.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

ISMAIL, D. S. D. **Oficinas para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas de professores de um centro de línguas público do Distrito Federal**. 2019. 171 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

JUNQUEIRA, E. S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. **Tecnologias Digitais e Escola**. São Paulo: Parábola, 2020. Ebook. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 17 jan. 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **A new literacy sampler**. New York: Peter Lng Publishing Inc., 2007.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Hodder Arnold, 2001.

- LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**. v. 38, n. 2, p. 01-14, 2020
- LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.
- LEVY, P. A nova relação com o saber. In: _____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. As mutações da educação e a economia do saber. In: _____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Observação direta intensiva. In: _____. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: Métodos ou ética? IN: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, Pontes editores, p. 279-303, 2011.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: A linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MONTE MÓR, W. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R; et all (orgs). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.
- MORAIS, G. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Conversas da *Escoluniversidadescola* por meio do Estágio Supervisionado em Inglês: vivências críticas durante a pandemia em 2020. **Momentos – Diálogos em Educação.**, v. 30, n. 2, p. 107-132, 2021.
- MOREIRA, A.; PINHEIRO, L. **OMS declara pandemia de Coronavírus**. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 30 nov. 2021.
- MOREIRA, J. A., SCHLEMMER, E. Por um conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v.20, 2-35. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- NOFFS, N. de A.; SOUZA, C. X. C. Formação de educadores em tempos pandêmicos: dilemas e perspectivas. In: ALMEIDA, Fernando José; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. (Orgs.). **De Wuhan a Perdizes**. Trajetos educativos [livro eletrônico]. São Paulo: EDUC, PUC-SP, 2020. Disponível em: <https://www.pucsp.br/educ/livro?id=532>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- OLIVEIRA, P. P. M. Manual interativo de utilização do *instagram* como ferramenta pedagógica. Rio Pomba, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/583194/1/Manual%20Interativo%20de%20Utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Instagram%20como%20Ferramenta%20Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **REVISTA DA ABRALIN**, V. XVIII, N. 1, 2019.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PONTE, G.V. EAD não é depósito de conhecimento. **Papo de Educador**. 07 de abril de 2020. Disponível em: <https://papodeeducador.com.br/ead-nao-e-deposito-de-conhecimentoartigo/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma leitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. 1-19, 2020.

RIBEIRO, A. E. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. **Tecnologias Digitais e Escola**. São Paulo: Parábola, 2020. Ebook. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 30 nov. 2021.

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

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.19, n.2, p. 91-111, jul./dez. 2016

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

ROJO, R. Outras maneiras de ler o mundo. Educação no século XXI. In: **Educação no século XXI: multiletramentos**, v.3. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. p. 7-11.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. **Tecnologias Digitais e Escola**. São Paulo: Parábola, 2020. Ebook. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 30 nov. 2021.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e diálogos**, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Almedina, 2020.

SCHMIDT, M. L. S.; TONIETTE, M. A. A relação pesquisador-pesquisado: algumas reflexões sobre a ética na pesquisa e a pesquisa ética. In: GUERRIERO, I. C. Z.; SCHMIDT, M. L. S.; ZICKER, F. (Org.) **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008. p. 102-108.

SELWYN, N. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCHA, C. H.; KADRI, M. S; WINDLE, J. A. **Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SILVA, T. R. B. C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016.

SILVA, C. B. B. da; COELHO, Irene da Silva. Recursos interativos em sala de aula em tempos de BNCC – a questão dos letramentos. **UNISANTA Humanitas**. v. 8, n.1, p. 1-15, 2019.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

STAKE. R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. Londres: Sage, 1994.

TONIN, J. P. Escola online: desafios da educação básica em tempos de pandemia. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**. v. 21, n. 1, p. 181-297, 2021. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/download/242/151/1257>. Acesso em: 12 mar. 2022.

VERGANO-JUNGER, C. Prefácio – ações que precisam vir para ficar. In: TORRENTES, Greice Castela (Orgs.). **Tecnologias digitais na formação docente e no ensino de línguas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Ebook. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/tecnologias-digitais-na-formacao-docente-e-no-ensino-de-linguas/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

APÊNDICE A – Convite

CONVITE:

Reflexões sobre letramentos digitais e multimodalidade no ensino de inglês

Hello, dear students-teachers!

How are you?

Como conversamos na aula de sexta, estou escrevendo para convidar vocês a participarem de algumas atividades reflexivas sobre letramentos digitais (uso de tecnologias) e multimodalidade no ensino de inglês que acontecerão durante esse semestre de estágio em um Instagram voltado para a disciplina.

O objetivo com essas reflexões é que possamos refletir como as tecnologias digitais e o uso de diferentes linguagens (imagens, vídeos, músicas, etc.) podem ser potenciais para o ensino de línguas, considerando o que estamos discutindo em sala com a professora Rosa e refletindo sobre perspectivas críticas no uso desses recursos para o ensino. Além disso, teremos momentos para refletir ferramentas que possam de alguma forma serem integradas ou ajudá-las/os em suas aulas durante as regências.

Em suma teremos as seguintes atividades no decorrer do semestre:

- 1 - Aulas regulares do estágio junto com a professora Rosa
- 2- Um questionário inicial (em processo de elaboração)
- 3 - Reflexões no Instagram
- 4 - Seminário sobre letramentos digitais e multimodalidade no ensino de línguas
- 5 - Questionário ao final do curso
- 6 - Encerramento do estágio

Como essas atividades contribuem para minha pesquisa no mestrado, abaixo envio o link de alguns documentos em que explico o objetivo da pesquisa, sua contribuição e os materiais que serão utilizados.

Abaixo também está o link do Instagram, assim que vocês o adicionar, farei um grupo por lá, para que possamos iniciar os nossos contatos e responder dúvidas ou sugestões, geralmente será um ou no máximo dois posts por semana para que possamos refletir. Podemos conversar sobre isso no decorrer do semestre :)

O questionário inicial será enviado oportunamente nas próximas semanas, aviso por aqui e no Instagram assim que estiver disponível.

Qualquer dúvida, fiquem à vontade para entrar em contato sempre que precisarem.

Agradeço imensamente àquelas/es que puderem participar nessas reflexões, espero construirmos momentos formativos valiosos.

I hope we all have a great time together.

Gleison Araujo Moraes

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa a ser realizada no Estágio Supervisionado de Inglês desse semestre, 2021/01. A pesquisa tem como temática: "TDICs e MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: SENTIDOS (RE)CONSTRUÍDOS EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE INGLÊS", sob a responsabilidade de Gleison Araujo Moraes, aluno mestrando no Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, com orientação da prof.a Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse em fazer parte da pesquisa.

E-mail:

Sobre os instrumentos que serão utilizados na pesquisa:

Para fins de análise na pesquisa, serão utilizados questionários, gravações das aulas do estágio e interações em um Instagram criado para a disciplina de estágio. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

Sobre a coleta e divulgação dos dados:

Todos os dados armazenados da pesquisa, gravações, questionários, dentre outros, serão utilizados para fins dos objetivos da pesquisa e escrita da dissertação. Possivelmente, além da dissertação, serão utilizados em atividades restritas aos contextos acadêmicos e educacionais (conferências, seminários, elaboração de artigo). Somente serão divulgadas as reflexões sobre os dados da pesquisa, nenhum material que exponha diretamente a identidade dos participantes serão utilizados. Os arquivos serão mantidos entre 4 e 5 anos em meus arquivos, depois desse período serão permanentemente deletados.

Sobre os objetivos do trabalho:

Nessa pesquisa acompanharei as aulas de estágio junto com a professora regente (professora Rosa) e proporei interações em um perfil do Instagram dedicado ao estágio. O objetivo com o perfil do Instagram é que possamos discutir temáticas complementares às aulas do estágio, tais temáticas estarão em torno do uso das tecnologias digitais e da multimodalidade no ensino de inglês.

Da preservação da identidade dos(as) participantes e dos riscos e benefícios da pesquisa:

Nenhum(a) participante será identificado(a) por seus nomes reais, portanto, serão utilizados pseudônimos.

Como possível risco nessa pesquisa, seria talvez ter alguma(s) das respostas concedidas no questionário, ou alguma parte das reflexões durante as atividades do semestre, analisadas de maneira que não fosse da forma como o(a) participante esperava. Mas, buscando amenizar tais riscos, estarei mantendo contato com os participantes a fim de resolver qualquer mal entendido que possa vir ocorrer. Além disso, caso haja algum desconforto durante a pesquisa, os participantes que desejarem poderão deixar de participar a qualquer momento.

Como possíveis benefícios para os(as) participantes dessa pesquisa, destaco a oportunidade de reflexão crítica sobre as implicações pedagógicas das tecnologias digitais no ensino de inglês, com oportunidade de também poder refletir como diferentes linguagens além da escrita podem contribuir para o ensino de inglês, principalmente em um momento excepcional como o do ensino remoto, provocado pela Covid-19. Além de ser um momento de poder analisar como integrar os recursos digitais e multimodais durante as regências do estágio.

Contato para dúvidas, esclarecimentos e demais considerações:

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato com: Gleison Araujo Morais – (número de telefone) ou pelo e-mail: gleisonaraujo10@gmail.com

Das disposições finais do termo:

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de consulta ao final e/ou durante o desenvolvimento da dissertação, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Para dar a concordância, adicione seu nome completo e CPF abaixo, por favor:

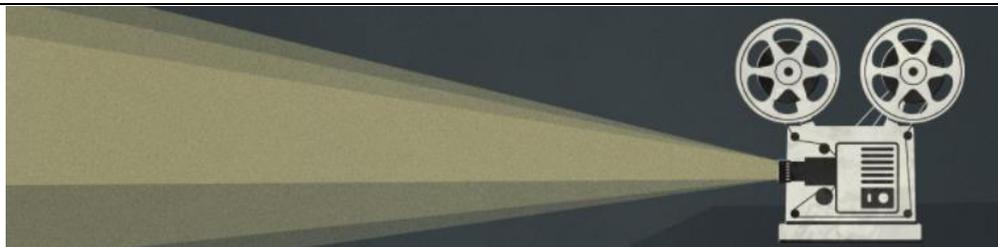
Aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a. Escolho um pseudônimo para a citação de meus dados na pesquisa. Um pseudônimo em geral é um nome fictício pelo qual a pessoa é chamada. Sugiro que meu pseudônimo para referência durante a pesquisa seja:

Por fim, confirmo minha participação e autorizo o uso dos dados fornecidos para análise na pesquisa, sem que haja qualquer identificação com meus dados pessoais?

Sim Não

Comentários:

APÊNDICE C – Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

E-mail:

Eu (preencher com seu nome abaixo), autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante no projeto de pesquisa intitulado "TDICs e MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: SENTIDOS (RE)CONSTRUÍDOS EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE INGLÊS", sob responsabilidade de Gleison Araujo Morais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Do uso da imagem e som de voz:

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa e em atividades restritas aos contextos acadêmicos e educacionais (conferências, seminários, elaboração de artigo).

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do pesquisador responsável.

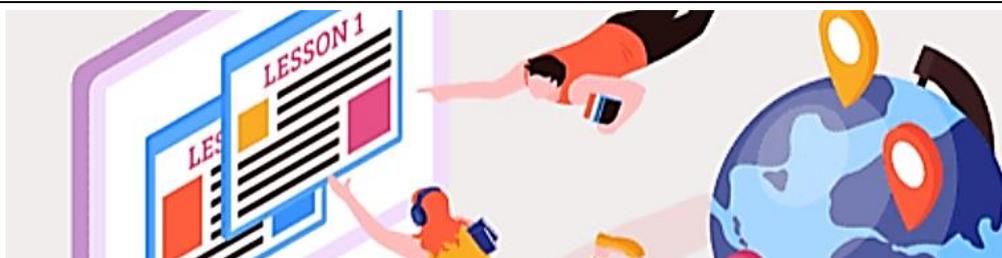
Declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

() Sim () Não

Contato em caso de dúvidas:

Gleison Araujo Morais - (telefone). E-mail: gleisonaraujo10@gmail.com

APÊNDICE D – Questionário I



Questionário: *Teaching English in digital times.*

Olá, professoras/es estagiárias/os! Agradeço pelo aceite em participarem da pesquisa “TDICs e MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: SENTIDOS (RE)CONSTRUÍDOS EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE INGLÊS”, integrada na disciplina de Estágio Supervisionado em inglês e sob a responsabilidade do mestrando Gleison Araujo Morais, orientado pela Prof.^a Dr.^a Maria del Carmen de la Torre Aranda.

Neste questionário busco conhecer vocês um pouco mais e suas concepções sobre as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de inglês. Lembro que seus nomes não serão expostos, por isso cada professor(a) estagiário(a) utilizará um nome fictício. Quaisquer dúvidas deixo meu contato no final do questionário.

Um abraço!

I – Informações pessoais

E-mail:

1 - Nome:

2 - Idade:

3 - Período que está cursando na faculdade:

4 - Pseudônimo para referência durante a pesquisa (usar o mesmo colocado no termo de consentimento):

5 - Você atua ou já atuou como professor(a) de inglês antes do Estágio Supervisionado?

() Sim () Não

6 - Em caso afirmativo para a questão anterior, em que tipo de instituição você atua ou tem atuado? Por quanto tempo?

II – Tecnologias digitais e aprendizagem de inglês

7 – Quão presentes são as tecnologias digitais no seu aprendizado de inglês?

Muito presentes Presentes

Pouco Presentes Nada presentes

8 – Quão importantes são as tecnologias digitais para seu aprendizado de inglês?

Muito importantes Importantes

Nem importante/nem sem importâncias

Sem importâncias Nada importantes

9 – De que maneira você acha que as tecnologias digitais contribuíram/contribuem para seu desenvolvimento nas habilidades (escrita, compreensão, interação, oralidade, leitura ou outras) da língua inglesa?
10 – Dos recursos abaixo, qual ou quais você gosta de utilizar para aprender inglês? <input type="checkbox"/> Instagram <input type="checkbox"/> Twitter <input type="checkbox"/> Facebook <input type="checkbox"/> Flickr <input type="checkbox"/> Tandem <input type="checkbox"/> YouTube <input type="checkbox"/> Séries e filmes <input type="checkbox"/> Músicas <input type="checkbox"/> Games <input type="checkbox"/> Duolingo <input type="checkbox"/> Websites específicos <input type="checkbox"/> Dicionário online <input type="checkbox"/> Ferramentas digitais pedagógicas <input type="checkbox"/> Outros: Quais?
11 – Dentre os recursos listados na questão de número 10, escreva abaixo qual ou quais você mais utiliza para: interação oral; produção oral; compreensão oral; compreensão escrita; produção escrita e compreensão linguística (gramatical).
12 – Dos recursos listados na questão de número 10, escolha 3 que você mais utiliza e descreva como eles já contribuíram ou contribuem para seu aprendizado de inglês.
III – Tecnologias digitais e ensino de inglês
13 – Em uma escala de 1 a 6, em que 1 seria a mais importante e 6 a menos importante, selecione a posição que você acha que as seguintes habilidades deveriam ocupar no ensino de inglês das escolas? Interação em língua inglesa com outras pessoas – 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Produção oral – 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Compreensão oral – 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Compreensão escrita – 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Produção escrita – 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Compreensão linguística (gramatical) – 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/>
14 – Você acha importante o uso de tecnologias digitais nas aulas de inglês? Para quê?
15 – Você gostaria de utilizar tecnologias digitais em suas futuras aulas de inglês? Para quê?
16 – Dos recursos abaixo, qual ou quais você tem vontade de utilizar nas suas futuras aulas de inglês? <input type="checkbox"/> Instagram <input type="checkbox"/> Twitter <input type="checkbox"/> Facebook <input type="checkbox"/> Flickr <input type="checkbox"/> Tandem <input type="checkbox"/> YouTube <input type="checkbox"/> Séries e filmes <input type="checkbox"/> Músicas <input type="checkbox"/> Games <input type="checkbox"/> Duolingo <input type="checkbox"/> Websites específicos <input type="checkbox"/> Dicionário online <input type="checkbox"/> Ferramentas digitais pedagógicas <input type="checkbox"/> Outros: Quais?
17 – Dos recursos listados na questão de número 16, escolha 3 que você gostaria de utilizar em suas futuras aulas de inglês e exemplifique de que maneira você os utilizaria.
18 – O que você gostaria, se possível, de aprender sobre tecnologias digitais durante o Estágio?

Contato para dúvidas ou esclarecimentos - (telefone) -
gleisonaraujo10@gmail.com - Gleison Araujo Morais.



APÊNDICE E - Questionário de andamento da pesquisa



Questionário de andamento da pesquisa

Nome:

Caso você esteja participando (comentando) nas postagens do Instagram da disciplina, responda esta parte do questionário:

Você tem olhado os posts do Instagram da disciplina de Estágio?

- Sim
- Não

Diga uma coisa que você mais gostou e uma que menos chamou sua atenção. Justifique

Já viu que os posts estão com um novo formato?

- Sim
- Não

O que mais gostou no novo formato dos posts? Justifique.

Há algo que gostaria de sugerir para aperfeiçoamento das publicações?

Caso você NÃO esteja participando das interações no Instagram da disciplina, responda esta parte do questionário:

Das opções abaixo, qual(ais) estaria(m) mais próxima(s) do motivo pelo qual você não está participando das interações no Instagram?

- Não gostaria de estar discutindo sobre tecnologias digitais
- Não considero relevantes os temas propostos para os posts
- Não é uma rede social que utilizo muito
- Tempo
- Outro

Agora, em um ou dois parágrafos justifique o porquê você não está participando das interações propostas no Instagram.

APÊNDICE F – Questionário II



Questionário: *Teaching English in Digital Times* - as experiências no Estágio Supervisionado

Olá, pessoal!

Estamos chegando ao final do Estágio Supervisionado, agradeço vocês que chegaram até aqui, abertas/os a refletirem sobre como o uso das tecnologias digitais podem contribuir para o ensino de inglês e seus letramentos.

Neste questionário final busco ouvir como foram as experiências para vocês.

Relembro que em nenhum momento seus nomes serão expostos durante a pesquisa, sendo utilizado o pseudônimo sugerido no Termo de Consentimento.

Um abraço a todas/os!

Deixo meu contato ao final do questionário :)

I – As tecnologias digitais e as reflexões durante o Estágio Supervisionado

1 - Das reflexões levantadas sobre tecnologias digitais e ensino de inglês durante o Estágio, cite o momento que mais chamou sua atenção. Justifique.

2 - Do conteúdo do Instagram, quais são os top 3 posts para você? por quê?

II – As tecnologias digitais e as regências na escola

3 - Com base no contato que você teve com a escola durante o Estágio, em que medida você acha que o uso das tecnologias tem sido importante para o ensino remoto durante a pandemia?

4 - Quais recursos digitais você utilizou em suas aulas durante o Estágio?

Instagram Twitter Facebook

Flickr Tandem YouTube

Séries e filmes Músicas Games

Duolingo Websites específicos Dicionário online

Ferramentas digitais pedagógicas Canva Outros: Quais?

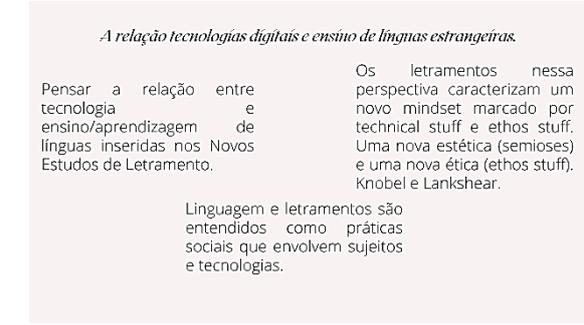
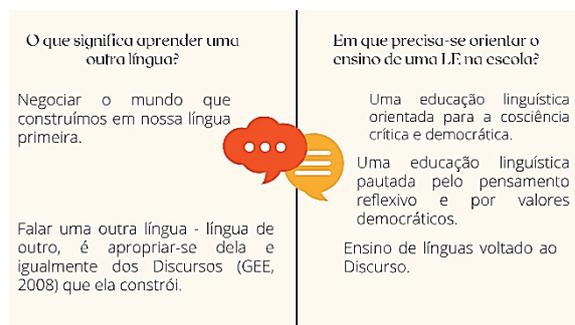
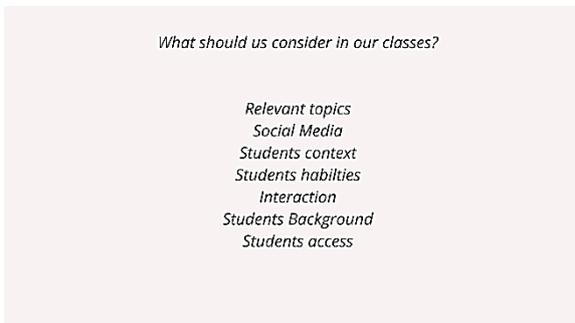
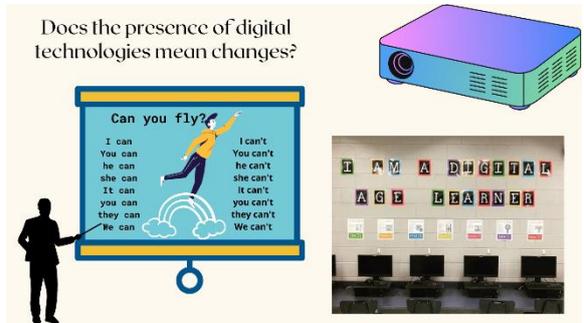
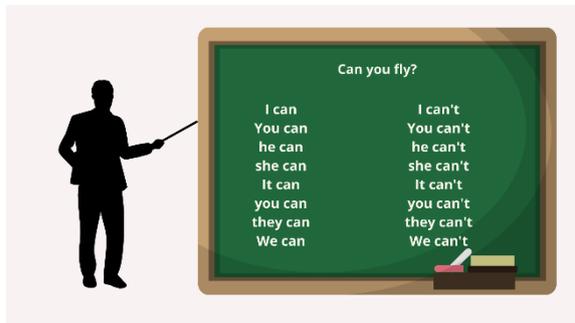
5- Em uma escala de 1 a 6, em que 1 seria a mais focalizada e 6 a menos focalizada, selecione a ordem em que as habilidades da língua foram focalizadas quando você utilizou os recursos digitais nas regências:

Interação em língua inglesa entre colegas de classe– 1 2 3 4 5 6

Produção oral – 1 2 3 4 5 6

Compreensão oral – 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()
Compreensão escrita – 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()
Produção escrita – 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()
Compreensão linguística (gramatical) – 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()
6 - Escolha 3 recursos digitais que você utilizou durante as regências e comente como eles contribuíram para o desenvolvimento das habilidades em língua inglesa.
7 - Em sua opinião, qual(ais) dos recursos digitais utilizados por você durante as regências contribuíram mais para a interação com os alunos na escola? De que forma?
III – Tecnologias digitais e letramentos
8 - Você considera importante desenvolver no ensino de inglês os letramentos em torno das tecnologias digitais? Por quê?
9 - De que forma você acha que as tecnologias digitais podem continuar a contribuir para o ensino de línguas/inglês no período pós-pandemia?
10 - Com base nas vivências do Estágio, para você qual seria o papel do professor ao escolher e utilizar recursos digitais em suas aulas?
IV – Tecnologias digitais e as experiências durante o Estágio: <i>What remains</i>
11 - Durante as experiências no Estágio, o que foi mais desafiante ao utilizar os recursos digitais para o ensino de inglês?
12 - Você acha que os recursos digitais que você utilizou nas regências foram suficientes para realizar as aulas conforme você havia imaginado no início do Estágio? Justifique.
13 - Em sua opinião, de que forma o que você aprendeu sobre tecnologias digitais durante o Estágio Supervisionado contribuiu para a sua formação na licenciatura em Letras-ínglês? Comente.
14 - Daqui para a frente, em um período pós-pandêmico, de que forma você pretende utilizar as tecnologias digitais em suas futuras aulas de inglês?
<p>Contato para dúvidas ou esclarecimentos - (telefone) - gleisonaraujo10@gmail.com - Gleison Araujo Morais</p> 

APÊNDICE G – Slides produzidos para o seminário: Tecnologias digitais, multimodalidade e ensino de inglês



Os letramentos digitais e o ensino de línguas estrangeiras

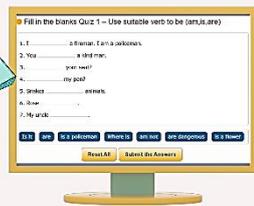
os letramentos somente podem ser entendidos quando consideramos tudo aquilo que temos uma relação de interdependência (pessoas, tipos de atividades, recursos técnicos, recursos semióticos, localização espacial e temporal).



colaboração e participação ativa, inteligência coletiva, distribuição e compartilhamentos de saberes especializados, autoria distribuída, hibridização e bricolagem de conteúdos.

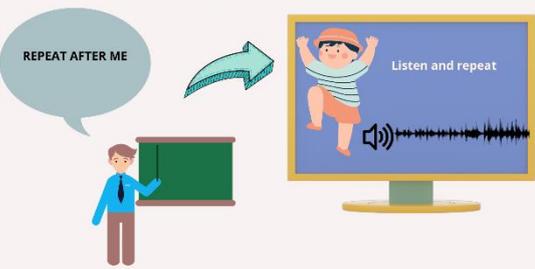


Os letramentos digitais e o ensino de línguas estrangeiras



"Vinhos velhos em garrafas novas?"

Os letramentos no digitais e o ensino de línguas estrangeiras



Os letramentos digitais e o ensino de línguas estrangeiras



What should us consider in our classes?

- Acesso às tecnologias
- Saúde mental e tecnologias
- Tecnologia e empatia
- Tecnologia e responsabilidade
- Discernimento e tecnologia



Do what you can

Objetivo Geral: produzir um infográfico sobre ações que podemos e não podemos realizar para durante a quarentena do covid-19 e divulgá-lo na comunidade dentro e fora da escola.

Objetivos específicos: Os alunos poderão falar e escrever sobre atividades que podem e não podem fazer durante o período de quarentena para prevenção ao covid. Os alunos poderão utilizar o Canva para a produção de um infográfico orientando/sugerindo atividades que podemos e não podemos fazer durante o isolamento pelo covid-19.

Recurso tecnológico: Laboratório de informática, celular ou projetor.
Habilidades da língua: Produção e compreensão oral e escrita.
Letramentos: Digitais, críticos, visual.

Do what you can

Talking topics/ Warm up: Question - Como a pandemia afetou o meu dia a dia?



Can I go to school?



Can I use masks?



Can I hug my friends?

Can I take circular bus?



Think over and linguistic aspects:

<https://www.youtube.com/watch?v=vh6ctK70No0>

Do what you can



What call my attention? Why?

Although I'll keep my social distance
 What this world needs is a hug
 until we find the vaccination
 There's no substitute for love
 So love yourself and love your family
 Love your neighbor and your friend
 Ain't it time we love the stranger?
 It's just a friend you ain't met yet

As we wave outside the window
 Older loved ones stay inside

Think over and linguistic aspects:
<https://www.youtube.com/watch?v=vh6ctk70No0>

Do what you can



When you can't do what you do
 You do what you can

Com a pandemia:
 I can't... (4 coisas)
 I can't... (4 coisas)

Com a pandemia:
 We can... (4 coisas)
 We can't... (4 coisas)

Text genre and bringing to life



Infográfico:

Para quê você acha que foi feito esse infográfico?

Como as informações são apresentadas?

Qual a relação com o que está escrito e as imagens?

Para quem você acha que esse infográfico foi construído?

Onde você acha que ele foi divulgado?

Você sabe o que é um infográfico?

Text genre and bringing to life

Coronavirus prevention

What can we do...

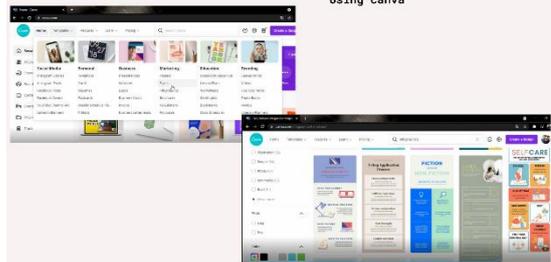


What can't we do...



Text genre and bringing to life

Using canva



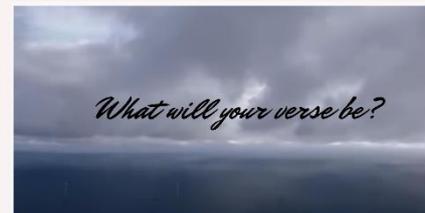
Text genre and bringing to life

Sharing our infogrphics

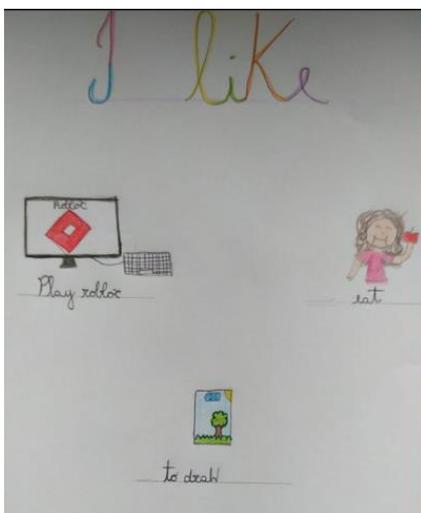


Qual relação você faz entre esse plano de aula e os letramentos no digital que discutimos hoje?

teachers



ANEXO A – Produções dos/as alunos/as da escola no *Canva*



I like

I like candy




I like to use the computer

I like to play football



I like to play fortnite



I LOVE.....



I LOVE DOING SKIN CARE



I LOVE TO EXERCISE

My Visual Journal

Read the prompts below and respond by filling each space provided with images and words that come into mind.

The best things that happened today



My favorite game



My favorite food



My favorite thing to work on



I like

Game




Eating




Sleep



And play With friends



Coisas que eu gosto de fazer

Eu gosto de adorar à Deus

Eu gosto de jogar bola

Eu gosto de assistir televisão

Eu gosto de dormir

Eu gosto de ir ao cinema

Eu gosto de comer