



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANDRESSA APARECIDA LOPES

**A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NAS VEREDAS
DA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS**

Londrina
2023

ANDRESSA APARECIDA LOPES

**A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NAS VEREDAS
DA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora.

Orientador: Prof. Dr.^a Eliana Maria Severino
Donoio Ruiz

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A561a Lopes, Andressa Aparecida.
A Pedagogia dos Multiletramentos nas Veredas da Formação Inicial em Letras / Andressa Aparecida Lopes. - Londrina, 2023.
240 f.

Orientador: Eliana Maria Severino Donaio Ruiz.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Pedagogia dos Multiletramentos - Tese. 2. Formação Inicial em Letras - Tese. 3. Formação de Professores - Tese. 4. Multiletramentos - Tese. I. Severino Donaio Ruiz, Eliana Maria. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

ANDRESSA APARECIDA LOPES

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NAS VEREDAS DA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana Maria Severino
Donaio Ruiz
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Alessandra Coutinho Fernandes
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Pinheiro da Silveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
UTFPR

Prof.^a Dr.^a Andreia da Cunha Malheiros
Santana
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 28 de fevereiro de 2023.

Dedico este trabalho à minha mãe,
Lidia, que possibilitou que eu
percorresse as veredas da leitura e do
sonho de ser uma professora de
Letras.

AGRADECIMENTOS

À Deus e à Nossa Senhora Aparecida, por terem me concedido força, fé e vontade para lutar por mais um sonho a ser concretizado.

À Prof.^a Dr.^a Eliana Maria Severino Donoio Ruiz, que, além de sua excelente atuação como orientadora desta tese, foi amiga, parceira de trabalho, e que sempre será um exemplo e uma referência como pessoa e profissional. A ela, que me proporcionou ensinamentos acadêmicos e, sobretudo, de vida, os quais levarei sempre comigo.

À Prof.^a Dr.^a Alessandra Coutinho Fernandes, à Prof.^a Dr.^a Ana Paula Pinheiro da Silveira, à Prof.^a Dr.^a Andreia da Cunha Malheiros Santana e à Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Lopes Cristóvão, que compuseram a Banca de Exame de Qualificação, as quais agradecerei constantemente porque cada uma trouxe um pouco de si para contribuir com meus estudos. A elas, pelo carinho, empoderamento, resistência, potência, troca, dedicação, delicadeza, respeito e sugestões valiosas que transformaram minha vida e minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UEL, pela troca de conhecimentos e experiências que marcaram a minha vida acadêmica e profissional.

Às Professoras Doutoras Ana Paula Pinheiro da Silveira, Ana Lucia Campos e Sheila Lima, debatedoras de meu trabalho nos Seminários de Dissertações e Teses em Andamento, pelas contribuições e olhares atentos ainda no percurso da construção de minha pesquisa.

Aos meus pais, Lidia e Nivaldo, e à minha irmã, Vanessa, que sempre incentivaram meus sonhos, pelo amor, dedicação e paciência.

Aos meus amigos, pelo apoio constante, pelas palavras motivadoras, pelas cervejas compartilhadas nos momentos de descanso e pela parceria. A eles: Juliane D'Almas, Everton, Rejane, Paula, Samantha, Vânia de Lima, Matheus Terleski, Cleverson e Natália Gomes.

Ao Bruno, que chegou no finalzinho da construção desta tese, mas soube me motivar e demonstrar seu orgulho e carinho.

Aos meus colegas do PPGEL, pelo companheirismo e pelos saberes compartilhados constantemente.

Aos amigos que a Unopar me deu ao longo desses oito anos, que sempre me apoiaram no percurso do doutoramento. A eles: Junior, Ednéia, Juliana, Cíntia, Wéllem, Adriana, Liliane, Amanda, Celso, Eliane, Eliza, Lucas, Idelma e Lilian.

Às minhas Musas do Português, amigas e parceiras de trabalho durante minha passagem pelo Colégio Maxi: Ana Carolina, Ana Paula, Liège, Graciele, Pâmela, Roberta e Viviane.

À Wellem e ao Junior, que estiveram comigo na realização do piloto, em 2020, no turbilhão da pandemia. A eles, pela disponibilidade.

Ao Junior Guerra, novamente, por ter ouvido minhas ideias, minhas angústias, e pela revisão deste trabalho.

Aos meus companheiros do projeto de pesquisa TIDIC-ENALP, espaço no qual tanto aprendi e compartilhei.

Aos professores, coordenadores e chefes de colegiado, que se disponibilizaram a me auxiliar na busca pelos documentos e assinatura dos termos e documentação para iniciar a coleta de dados.

Aos meus sujeitos-participantes, a quem serei eternamente grata, por abrirem suas “casas”, suas agendas apertadas, e permitirem que eu realizasse este estudo. A eles, que estão todos os dias lutando para garantir um ensino de qualidade a tantas pessoas.

Às Universidades coparticipantes desta pesquisa, por abrirem suas portas para que a ciência continue neste país. A elas, que são alvos do descaso da política paranaense e, ainda assim, integram o *ranking* das melhores universidades do país.

À Universidade Estadual de Londrina, por ser lar durante 13 anos, por ser resistência diante do descaso com a universidade pública vivenciada nos últimos anos e por possibilitar que tantas veredas sejam construídas, tantos sonhos realizados, tantas emancipações sociais. A ela, que foi e sempre será, para mim, um sonho realizado e a possibilidade de ter uma profissão, de ter uma formação acadêmica e cidadã gratuita e de qualidade. Serei eternamente grata à UEL.

*“[...] o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da
travessia.”*

*Guimarães Rosa
(Grande sertão: veredas, 1956)*

LOPES, Andressa Aparecida. **A pedagogia dos multiletramentos nas veredas da formação inicial em Letras**. 2023. 240 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

Este trabalho qualitativo, de caráter descritivo-interpretativo e documental, objetiva refletir se e como a Pedagogia dos Multiletramentos é abordada na formação inicial em Letras e como isso reflete na fala dos professores e na orientação do Estágio Supervisionado obrigatório, a fim de preparar o futuro professor da Educação Básica. No que diz respeito ao percurso metodológico, são mobilizados os princípios da Análise de Conteúdo. Para tanto, investigam-se cursos de Letras de sete das principais universidades públicas paranaenses, por meio dos seguintes instrumentos: documentos institucionais dos cursos (Projetos Pedagógicos e Manuais de Estágio) e entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes das instituições coparticipantes, observando como a Pedagogia dos Multiletramentos ecoa na formação inicial em Letras, analisando se os conceitos relativos a essa pedagogia contemplam a multiplicidade proposta – cultural e multimodal – e identificando como a sua representação e a sua abordagem interferem nas orientações e percepções sobre o tema no Estágio Supervisionado. No que tange aos fundamentos teóricos, a pesquisa alicerça-se na concepção dialógico-interacionista de Bakhtin (2009) e de seu Círculo, e na Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996). Nessa perspectiva, o estudo em tela observa que o desenvolvimento de uma Pedagogia dos Multiletramentos depende de fatores basilares na formação inicial: compreensão do conceito e da proposta da Pedagogia dos Multiletramentos pelos docentes e discentes da universidade; inclusão de disciplinas específicas de multiletramentos; leitura crítica dos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica; e formação individual dos docentes que integram o curso. Dessa forma, entende-se que esse percurso pode levar os discentes à apropriação da Pedagogia dos Multiletramentos e a situarem essa vivência nas práticas de Estágio Supervisionado, concretizando, assim, a relação efetiva da teoria e da prática.

Palavras-chave: pedagogia dos multiletramentos; formação inicial em letras; formação de professores; multiletramentos.

LOPES, Andressa Aparecida. **A pedagogy of multiliteracy on the path of initial higher education in language studies**. 2023. 240 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

This qualitative study, of descriptive-interpretative and documentary character, focuses on analysing if and how a Pedagogy of Multiliteracy is approached in the initial formation of undergraduate Language students, and how it reflects on teachers' speech and on mandatory Supervised Internship, in order to prepare future Basic Education Teachers. In regard to the methodological path, the principle of Content Analysis was used. To that end, seven Languages Graduation Courses in public Universities were analyzed, using the following methods: institutional documents of the courses (Pedagogical Projects and Internship Manuals) and semi structured interviews carried out with teachers from the coparticipants Institutions, observing how a Multiliteracy Pedagogy echoes in the initial higher education in Languages, analyzing if the relative concepts of this pedagogy behold the proposed multiplicity – cultural and multimodal – and identifying how it's representation and it's approach interfere in the supervisions and perceptions about the theme on the Supervised Internship. In reference to the theoretical foundations, the research is build on Bakthin's dialogic-interaction concept (2009) and it's Circle, and the Pedagogy of Multiliteracy (GNL, 1996). In this perspective, this study observes that the development of a Pedagogy of Multiliteracy depends on fundamental factors in the initial formation: comprehension of the concept and of the proposal of Multiliteracy Pedagogy from the University teachers and students; critical reading of the official documents that guide Basic Education; and individual formation of teachers who constitute the graduation courses. In this way, it is understood that this path can lead teachers to appropriate a Pedagogy of Multiliteracy and to follow this experience in the practice of the Supervised Internship, consolidating, therefore, the effective relation of theory and practice.

Keywords: pedagogy of multiliteracy; graduation in languages; teachers formation; multiliteracy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Noções contempladas no conceito de multiletramentos	54
Quadro 2 – Categorias de análise.....	99
Quadro 3 – Roteiro de perguntas e objetivos investigados.....	103
Quadro 4 – Cursos de Letras investigados na pesquisa.....	105
Quadro 5 – Ecos dos multiletramentos nos PPC e nas entrevistas	107
Quadro 6 – Síntese dos ecos dos multiletramentos nos PPC e nas entrevistas.....	111
Quadro 7 – Disciplinas sobre multiletramentos nos cursos de Letras.....	114
Quadro 8 – Síntese das concepções de multiletramentos nos PPC e nas entrevistas.....	135
Quadro 9 – Disciplinas sobre tecnologia nos cursos de Letras.....	141
Quadro 10 – Definições de multimodalidade apresentadas nas entrevistas.....	147
Quadro 11 – Referências à BNCC e a seus termos nas entrevistas.....	151
Quadro 12 – Abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos nas orientações de Estágio.....	156
Quadro 13 – Síntese da análise da presença dos multiletramentos nas orientações de Estágio.....	158
Quadro 14 – Preocupações dos estagiários na perspectiva dos professores.....	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação
EAD	Educação a Distância
GNL	Grupo Nova Londres
IES	Instituição de Ensino Superior
ISD	Interacionismo Socio-Discursivo
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Político Institucional
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICENTRO	Universidade do Centro-Oeste do Paraná
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

PRÓLOGO	13
INTRODUÇÃO	16
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	21
1.1 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DIALÓGICO-INTERACIONISTA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	21
1.1.1 O Olhar Dialógico-Interacionista do Círculo de Bakhtin.....	21
1.1.2 A Linguagem como Forma de Interação Social e o Ensino de Língua Materna no Brasil	31
1.2 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	38
1.2.1 O Surgimento de uma Pedagogia dos Multiletramentos	38
1.2.2 Estudos dos Multiletramentos	46
1.2.3 Multiletramentos: conceitos	50
1.2.3.1 Multimodalidade, mídias e suportes digitais: a tecnologia enveredando as práticas sociais	55
1.2.3.2 A “nova” configuração cultural.....	63
1.2.4 Multiletramentos no Ensino de Língua(gem).....	68
1.3 A FORMAÇÃO DOCENTE	72
1.3.1 O Ser Professor.....	72
1.3.2 A Formação Inicial em Letras: o saber do professor	74
1.3.3 O Estágio Supervisionado: o saber-fazer do professor	78
2 PERCURSO METODOLÓGICO	83
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	83
2.2 CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....	87
2.2.1 O Mapeamento.....	87
2.2.2 Sujeitos-Participantes da Pesquisa e Instituições Coparticipantes	91
2.2.3 Instrumentos e Procedimentos para Coleta e Análise de Dados	93
3 ANÁLISE DOS DADOS	101
3.1 O PERCURSO DA COLETA E ANÁLISE	101

3.1.1	A Entrevista Semiestruturada.....	102
3.1.2	Os Cursos de Letras Investigados.....	104
3.2	ANÁLISE DOS DADOS: O QUE NOS APRESENTA A PESQUISA	105
3.2.1	Ecos das Pedagogias de Multiletramentos nos Cursos de Letras.....	107
3.2.2	Concepções Docentes do Conceito de Multiletramentos	132
3.2.3	Materializações dos Multiletramentos na Representação Docente e nas Orientações do Estágio Supervisionado de Letras	156
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
	REFERÊNCIAS.....	189
	APÊNDICES	199
	ANEXOS	236

PRÓLOGO

Guimarães Rosa, em seu livro *Grande Sertão: Veredas*, profere, conforme já pontuado na epígrafe desta tese, as seguintes palavras: “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.” Escolhi as palavras desse grande escritor mineiro para compor minha tese porque vejo que todas as veredas cruzadas ao longo de minha formação docente e acadêmica me trouxeram até aqui: não foi o início, nem a chegada, foi a travessia.

Assim como Riobaldo saiu pelas veredas do sertão mineiro em busca de uma vingança e de poder, encontrando outros desafios – o amor, o destino, a compreensão de sua vida – ao atravessar as veredas dos campos gerais, desafiador e surpreendente também é um percurso de formação docente.

Lembro-me de que, no primeiro dia de graduação em Letras, na Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2005, ao ser questionada pela professora de Língua Inglesa sobre o motivo que me levava a escolher o curso de Letras, respondi, sem titubear, que estava ali pela literatura. E, sim, realmente eu era/sou apaixonada pela literatura desde a infância. Minha mãe, a quem dedico este árduo trabalho, desde cedo fez presente a leitura em minha vida: lia para mim todas as noites as mais variadas histórias infantis, aventuras de bruxas, da Mônica e seus amigos, princesas, crianças. Eu amava aquele momento, antes de dormir, no qual eu viajava por tantos lugares diferentes. Mas eu queria independência, queria ser capaz de navegar sozinha por tantos mares desconhecidos e, assim, pedi a ela que me ensinasse a ler. Minha mãe não é professora, mas quis atender ao meu pedido, me ajudou com as palavras, mas logo fui à escola e fui alfabetizada. Aprendia tudo com muita rapidez e vontade, eu tinha ânsia de aprender e ensinava tudo em casa às minhas bonecas, num quadro negro com que meu pai havia me presenteado aos quatro anos de idade. Eu amava os gizos coloridos.

A escolha do curso na inscrição do vestibular foi motivada por minha mãe, pela literatura e por gostar da língua portuguesa e de línguas estrangeiras. Passei no vestibular e ingressei no curso de Letras. Apesar de amar aprender outras línguas, nunca quis ensiná-las, e como, naquela época,

seis meses após o início do curso, tínhamos de escolher a segunda habilitação, não hesitei: escolhi vernáculas, queria estudar o latim – algo que eu jamais estudaria fora dos muros da Universidade – e me aprofundar na literatura brasileira. E foi isso que fiz e que me levou ao livro *Grande Sertão: Veredas*, logo no segundo ano de Letras, por meio de uma disciplina com a professora doutora Adelaide Caramuru. Foi um ano inteiro dedicado ao estudo dessa obra, e eu decidi: vou estudar Guimarães Rosa na pós-graduação. Naquela época, a vida acadêmica era muito incentivada pelos professores, que repetiam constantemente que deveríamos ingressar no mestrado e no doutorado. Já estava decidido: eu faria isso também.

Mas as veredas de uma formação universitária é perpassada por tantas outras veredas que eu nem imaginava que as coisas se transformariam antes dos meus vinte anos. No terceiro ano do curso de Letras, as disciplinas voltadas ao ensino de língua portuguesa surgiram, entre elas: Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa. A professora, além de ministrar a disciplina, seria minha orientadora de estágio. Tratava-se da professora doutora Alba Maria Perfeito, renomada pesquisadora dos estudos bakhtinianos. Durante o estágio e também participando de um projeto de pesquisa voltado ao ensino de análise linguística via gêneros discursivos, conheci um novo mundo com o qual me identifiquei imediatamente: o ensino de língua portuguesa.

Nesse percurso, enveredei-me, no último ano, por outra possibilidade: a Tropicália. Tema do seminário da disciplina de Literatura Brasileira, ministrada pela querida professora doutora Maria Janaína Fogueti, mergulhamos no tropicalismo e nas canções de Gilberto Gil, Caetano Veloso e Mutantes. A música estava se reconectando a mim, uma vez que, ainda na adolescência, aprendi e fui professora de violão. E foi nesse final de ano que resolvi abandonar, academicamente, o Guimarães Rosa.

Nos anos seguintes, meus estudos voltaram-se à teoria bakhtiniana acerca dos gêneros discursivos, e foi no finalzinho do mestrado que esbarrei nos multiletramentos. Esse termo, que, até então, foi discretamente mencionado em minha dissertação de mestrado, tornaria a ser um parceiro nos anos seguintes, em minha atuação profissional.

Ao mesmo tempo em que ingressava como professora colaboradora na UTFPR e, posteriormente, em minha atuação como docente na Unopar, voltei a lecionar na Educação Básica. A tecnologia já estava presente, os gêneros multimodais apareciam nos livros didáticos. Minhas pesquisas sobre canção já haviam se organizado em torno dos multiletramentos, fruto das publicações de Rojo (2012; 2013).

Eu participava de muitos congressos, simpósios e oficinas sobre multiletramentos. Já havia os inserido em minha disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, no projeto de iniciação científica de meus alunos da graduação em Letras e nas discussões realizadas na universidade em que atuo. Nas salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, os gêneros multimodais, as culturas populares, marginalizadas e eruditas se misturavam em minha prática; os multiletramentos já faziam parte da minha essência.

Meu objetivo ao narrar este percurso com a linguagem e com as práticas culturais que acessei ao longo de minha vida é o de mostrar que João Guimarães Rosa estava certo ao dizer que o real está na travessia. Percorri a multimodalidade presente nos livros e quadrinhos de minha infância, nas canções do conservatório em que estudei e lecionei violão e nos gêneros que ensinei em minhas salas de aula. Vivenciei pluralidades culturais desde minha constância nas bibliotecas, nos repertórios que meus alunos escolhiam para tocar no violão, nos estudos e movimentos culturais que acessei na graduação e pós-graduação, na vivência cultural da escola pública, da escola privada e nas universidades. Esse “real” se materializa, agora, em práticas de multiletramento que possibilitaram minha chegada a esse objeto de pesquisa, a um olhar para a formação inicial em Letras, que é, justamente, a travessia do futuro professor de língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

O início do século XXI vem sendo marcado pelo surgimento e avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDIC), que impactaram todos os campos de atividade humana. Contudo, uma movimentação cultural e social já se construía, especialmente pelo contexto da globalização.

Esse conjunto de fatores tornou ainda mais impactantes as mudanças sociais. Nossas relações profissionais e pessoais foram sendo transformadas pouco a pouco, condicionadas a duas questões fundamentais: a tecnologia imperando nas atividades de trabalho e a acessibilidade de informações em velocidades cada vez maiores.

Esse processo desencadeou a quebra de duas barreiras até então inatingíveis: o tempo e o espaço. Com a tecnologia, as atividades não necessitavam mais de uma mesma configuração temporal, bem como o espaço virtual possibilitou um intercâmbio cultural que reunisse o local e o global em uma mesma configuração.

No campo da linguagem, as mudanças ocorreram de forma ainda mais veloz, a multimodalidade de linguagens cresceu e cresce cada vez mais, uma vez que os recursos tecnológicos possibilitaram a criação ou transformação de gêneros discursivos. O intercâmbio cultural deu origem também ao intercâmbio linguístico, que reduz as fronteiras da comunicação. Com isso, dois campos de atividade humana foram impactados significativamente: o campo do trabalho e o campo educacional.

No campo do trabalho, as atividades repetitivas e individualizadas foram sendo substituídas por criatividade e colaboração. Na educação, tudo se transforma: espaço, papel do professor, papel do aluno, metodologias, ferramentas didáticas, tudo mediado por novas tecnologias.

Com textos multimodais predominando em nossas práticas sociais, cada vez mais plurais, culturalmente falando, vivenciávamos o que anunciava o Grupo de pesquisadores de Nova Londres ainda na década de 1990, quando, ao elaborarem um Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, propunham uma nova forma de fazer educação linguística crítica.

Não há dúvidas de que vivenciamos um período transitório em âmbito educacional. Assim como nas décadas de 1980 e 1990, quando a educação também sofreu profundas mudanças ocasionadas pela democratização da escola, por novos paradigmas teórico-metodológicos e pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), nos últimos anos, uma nova perspectiva acompanha o trabalho escolar.

A grande batalha percorrida em prol de um ensino interacionista, objetivando o texto/gênero como objeto de ensino que reflita as práticas reais no uso da linguagem, transita, hoje, numa nova tentativa de aproximação entre escola/realidade social.

Contudo, acompanhando as novas concepções de linguagem e propostas pedagógicas, o mundo também evoluiu em suas interações sociais. Num cenário globalizado e totalmente conectado por novas tecnologias da comunicação e informação, nossa materialização discursiva se configura por novos gêneros que, por sua vez, se constituem por várias linguagens, suportes cada vez mais integrado às redes digitais, o que leva a uma prática social mais multimodal e, conseqüentemente, mais conectada à internet. Isso nos leva a uma necessidade emergencial de multiletramentos e de letramento digital para nossa atuação social e profissional. No âmbito científico, os estudos têm se inclinado à investigação das práticas multiculturais e das tecnologias como ferramentas cada vez mais inerentes ao processo de construção de conhecimento, seja ele acadêmico ou não.

É nesse contexto que o desenvolvimento dos estudos teórico-práticos sobre os multiletramentos na escola têm sido necessários nos estudos da linguagem e, principalmente, na Linguística Aplicada. Sei que o conceito e as reflexões acerca da Pedagogia dos Multiletramentos são recentes, posto que tenham sido discutidas e apontadas pelo Grupo de Nova Londres ainda na década de 1990. No Brasil, tais preceitos chegaram no final da última década, especialmente com a mediação de Rojo (2009; 2012; 2013), Dionísio (2011) e, também, por meio de documentos oficiais, como as Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). Dessa forma, a maior parte das instituições de ensino superior

inseriu, há pouco tempo, em seu currículo, disciplinas ou abordagens relacionadas à Pedagogia dos Multiletramentos.

Na Educação Básica, o percurso não é muito diferente. Tendo como base o Estado do Paraná, as escolas e os professores começaram a receber capacitações, formações, equipamentos e incentivos para o uso de novas tecnologias ainda no início desta década, e, apesar desse contexto, a escola ainda se distancia significativamente das práticas de multiletramentos – que contemplam, até mesmo, outros aspectos relacionados às práticas sociais e à pluralidade cultural.

Em contexto de isolamento social por conta da pandemia de Covid-19, pudemos, inclusive, vivenciar inesperadamente uma situação emergencial de adaptações de uma prática presencial a um ensino remoto. Reinventar o processo de ensino-aprendizagem por meio de tecnologias não foi uma tarefa fácil, contudo foi esclarecedora: práticas de multiletramentos precisam se conectar à educação imediatamente.

Como forma de legitimar tais práticas, observo que, se o professor ainda em formação inicial receber uma base sólida em práticas específicas (no nosso caso, são práticas de multiletramentos, mas isso se aplica a todas as abordagens metodológicas no ensino de língua materna), seu ingresso no mercado de trabalho, principalmente na Educação Básica, será alicerçado por esses conhecimentos previamente desenvolvidos. Por isso, acredito ser importante discutir sobre uma Pedagogia calcada nos multiletramentos.

Embora saiba que é na prática em sala de aula que dominamos cada particularidade do saber-fazer docente, não excluo uma apropriação teórico-prática para que, ao menos, esses futuros professores sintam-se encorajados e preparados para efetuar práticas de multiletramentos. E, é importante destacar, penso em multiletramentos tanto a partir da abordagem da multimodalidade e da tecnologia quanto nas questões de pluralidade cultural.

É nesse contexto que meu estudo surge, numa tentativa de estabelecer as relações dialógicas necessárias entre Universidade - Escola - Práticas Sociais. Meu objeto de estudo é a investigação de como ecoa a Pedagogia dos Multiletramentos na formação inicial em Letras.

Ao longo do nosso percurso de investigação sobre a formação inicial em Letras e, principalmente, de que modo a Pedagogia dos Multiletramentos integra essa realidade, algumas perguntas surgiram:

- 1) A formação inicial em Letras está construindo uma reflexão teórico-prática sobre Pedagogias de Multiletramentos?
- 2) O conceito de multiletramentos e o entendimento da Pedagogia dos Multiletramentos estão sendo considerados nas representações e nos documentos dos cursos de Letras?
- 3) Se a Pedagogia dos Multiletramentos ecoa no curso de Letras, isso é apropriado pelos alunos e reflete na atuação desse discente na realização de suas práticas pedagógicas no Estágio?

Minha **tese**, tendo em vista as discussões pertinentes aos campos já delimitados, é a de que uma formação inicial que inclui em seu percurso a Pedagogia dos Multiletramentos irá oferecer uma representação docente e orientações de estágio que auxiliem nas ações multiletradas dos futuros professores que envolvam objetos de ensino multimodais, pluralmente culturais e mais conectados à realidade que vivenciamos.

Desse modo, minha **hipótese** é a de que as universidades que trazem em seus documentos diálogos e disciplinas que envolvam a Pedagogia dos Multiletramentos possibilitarão a materialização dos conceitos e das práticas tanto na fala dos sujeitos-participantes quanto nas orientações e práticas do Estágio Supervisionado.

Nesse sentido, meu **objetivo geral** é refletir se e como a Pedagogia dos Multiletramentos é abordada na formação inicial em Letras e como isso reflete na fala dos professores e na orientação do Estágio Supervisionado obrigatório, a fim de preparar o futuro professor da Educação Básica.

Quanto aos **objetivos específicos**, almejo:

- a) observar como a Pedagogia dos Multiletramentos ecoa na formação inicial em Letras;

- b) analisar se os conceitos relativos à Pedagogia dos Multiletramentos contemplam a multiplicidade proposta: cultural e multimodal; e
- c) identificar como a representação da Pedagogia dos Multiletramentos e sua abordagem interferem nas orientações e percepções sobre o tema no Estágio Supervisionado.

Para tanto, escolhi como foco de meu estudo o Estado do Paraná e investiguei sete cursos de Letras das principais universidades públicas, de modo a realizar um recorte focal nas veredas da formação inicial em Letras e na possível implementação de Pedagogias de Multiletramentos.

Para desenvolver meu estudo, divido minha tese em três capítulos: Fundamentação teórica, Pressupostos metodológicos e Análise dos dados.

No primeiro capítulo, apresento a base teórica de minha pesquisa, alicerçada na concepção dialógico-interacionista de linguagem de Bakhtin, na Pedagogia dos Multiletramentos e na formação docente reflexiva. Nesse capítulo, enveredo pelas reflexões teórico-práticas de uma educação linguística crítica proposta pelo Grupo Nova Londres e pelos pesquisadores da Linguística Aplicada, seja no viés bakhtiniano seja nos aspectos da formação docente.

No segundo capítulo, por sua vez, discorro sobre o percurso metodológico tecido por este estudo qualitativo. Nele, descrevo as etapas, bem como as perguntas de pesquisa e categorias de análise delimitadas para alcançar os objetivos almejados.

No terceiro capítulo, apresento a análise dos dados, dividida em três etapas/categorias: i) como ecoam Pedagogias de Multiletramentos nos cursos de Letras; ii) como o conceito de multiletramentos é concebido pelos docentes; iii) se e como Pedagogias de multiletramentos se materializam na representação docente e nas orientações do estágio supervisionado de Letras.

Por fim, nas considerações finais, trago uma reflexão sobre a inserção de Pedagogias de Multiletramentos na formação inicial em Letras nas universidades investigadas e quais os passos a percorrer nas veredas dos Multiletramentos de modo a considerar os contextos de produção de cada Instituição.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*“Conscientemente, ensinamos o que sabemos; inconscientemente, ensinamos quem somos.”
(Hamachek)*

Neste capítulo, discorrerei sobre as ideias e conceitos que permeiam minha tese. Para isso, organizei um percurso teórico que se inicia com os pressupostos da concepção de linguagem em foco, a ótica dialógico-interacionista de Bakhtin, dialogando com o percurso do ensino de língua materna no Brasil e a relação com a prática.

Na sequência, refletirei sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, desde sua criação até a sua inserção nos documentos oficiais brasileiros e a relação estabelecida com a Educação Básica. Para isso, atravesso os principais conceitos e autores que dialogam com essa Pedagogia.

Por fim, contemplarei a discussão sobre a formação inicial de professores, refletindo sobre aspectos importantes da formação docente, tais como: construção de saberes, identidade, currículo, estágio supervisionado.

1.1 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DIALÓGICO-INTERACIONISTA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

1.1.1 O Olhar Dialógico-Interacionista do Círculo de Bakhtin

Desde que a teoria de Bakhtin/Volochínov (2009; 2010) acerca da linguagem chegou ao Brasil, na década de 1980, os estudos da linguagem foram diretamente impactados por uma nova concepção de linguagem que começava a transformar o olhar para o uso da língua e, por consequência, seu ensino. Conforme Brait (2005, p. 10), os conceitos formulados na filosofia bakhtiniana configuram uma teoria analítica que potencializa o dialogismo nos estudos linguísticos, literários e até na grande área das Ciências Humanas.

As terminologias da concepção de linguagem proposta por Bakhtin e seu Círculo¹, hoje, associam-se, ainda, às várias vertentes de estudo que se desdobraram a partir das ideias fundadoras do filósofo da linguagem: interacionismo, sociointeracionismo discursivo (ISD), dialogismo, entre outros, que se propuseram a disseminar reflexões acerca da linguagem dentro de um campo analítico na Linguística Aplicada.

Minha escolha pelo termo “dialógico-interacionista” se dá por duas proposições: i) pelo caráter dialógico da linguagem já apontado por Bakhtin/Volochínov (2009; 2010) em suas obras, especialmente em *Problemas da Poética de Dostoievski*, quando o autor aponta o dialogismo presente em nossos enunciados, fruto das vozes dialógicas que permeiam nossa existência socialmente construída; ii) pelo viés interacionista da atividade humana, uma vez que acredito, assim como o autor, que ela emana na e pela linguagem, de modo que não há linguagem sem interação social.

Ao conceber a linguagem como forma de interação, à luz dos estudos bakhtinianos, necessito apontar duas questões importantes para sua constituição: i) o signo é ideológico por essência; e ii) a interação social, que é construída por linguagens, possui organizações.

Nesse viés, é necessário que nos debrucemos, então, sobre a primeira questão: a afirmação que Bakhtin/Volochínov (2009) trazem em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: “todo signo é ideológico”.

Bakhtin/Volochínov (2009) entendem que a palavra é um signo ideológico por excelência, o que reitera a relação constituída entre a consciência individual – estabelecida na relação entre as ideologias individuais – e a consciência coletiva, fruto das interações sociais dos diversos campos de atividade humana:

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais no referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 46)

¹ Concebo como Círculo de Bakhtin os pesquisadores e estudiosos que contribuíram com os pressupostos do autor russo, especialmente, Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938).

Ao estabelecer essa analogia, BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (2009) reforçam a ideia de que esse signo ideológico adquire valores quando presentes na comunicação, aferindo o sentido elástico das palavras e de seus valores semânticos à medida que se modificam as condições de produção de uma interação social.

Bakhtin (2010, p. 271) afirma:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

É nesse contexto que evidencio o caráter dialógico da palavra e a constituição da atividade humana na e pela linguagem. Afinal, o signo só exerce função quando utilizado especificamente para uma finalidade social. Ou, ainda, ele possui caráter mutável para cada finalidade social, o que vem ao encontro dos preceitos marxistas que conferem à história e às condições de produção singular relevância na configuração da linguagem.

Segundo Barbosa (2002, p. 173), o alicerce básico do materialismo histórico está na perspectiva antropológica marxista, que concebe a natureza humana como sendo intrinsecamente constituída por relações de trabalho e de produção que os homens estabelecem entre si com vistas à satisfação de suas necessidades.

Em cada campo de atividade humana e em cada particular situação comunicativa, são mobilizadas especificidades, considerando as relações estabelecidas socialmente pelos integrantes de uma dada sociedade. Isso evidencia que a linguagem não é homogênea, já que as condições de produção não são as mesmas nas situações comunicativas.

Se os produtos das interações verbais não estão associados aos aspectos internos da consciência humana – visto que os enunciados concretos não se constituem igualmente –, essa materialização só pode ser efetuada no social. Desse modo, o materialismo cerceia uma abordagem analítica dos fenômenos em sua constituição social, consolidando o posicionamento

bakhtiniano de que a consciência individual é fruto das relações sociais estabelecidas nos campos de atividade humana.

Marx (1982) afirma que, “na produção, os homens não atuam apenas sobre a natureza, mas também atuam uns sobre os outros”, o que implica dizer que estamos socialmente e linguisticamente integrados uns com os outros. Além disso, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 101) deixam claro o caráter dialógico da linguagem ao afirmarem que “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal”.

Molon e Vianna (2012) confirmam: o interlocutor não exerce uma função passiva na comunicação. Ao se inserir no processo discursivo, ele adquire uma relação responsiva com a interação social vivenciada.

Desse modo, é por meio da palavra que os agentes sociais da interação se constituem. “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117), e é nele que condições de produção e recepção se constituem e permitem que o sentido se materialize. É nesse “lugar”, também, que os indivíduos, socialmente integrados, organizam suas situações comunicativas para que todas as suas atividades humanas possam ser realizadas. É por esse motivo que não podemos dissociar as linguagens de nossas práticas sociais: é nesse espaço dialógico, construído pela linguagem, que toda manifestação humana se concretiza. Desse modo, toda e qualquer organização sónica, que seja de comum conhecimento entre locutores e interlocutores de uma dada situação, é espaço de comunicação:

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1997, p. 35-36 *apud* BRAIT, 2013, p. 36)

Nesse contexto, evidencio o caráter multimodal das interações sociais, que encontram, em seu espaço real de criação e interação, os signos ideológicos e sua integração na produção de sentidos. Medviédev (2012),

revisitado por De Paula e Luciano (2020), afirma que todo enunciado concreto é um ato social que se configura em materiais peculiares indissolivelmente ligados à comunicação. Às linguagens não verbais atribuo essa relação entre a produção de sentidos de um enunciado concreto e a realidade social:

Essa síntese reforça a concepção tridimensional da linguagem no pensamento dos autores russos. Recordemo-nos que a encarnação material da consciência (podemos dizer do sujeito) se realiza “como uma expressão material organizada (no material ideológico da palavra, do signo, do desenho, das tintas, do som musical etc.)” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 211). Em outros termos, a consciência é constituída, definida, estabilizada e objetivada ao mesmo tempo pelo material sígnico verbal, visual e sonoro, uma vez que, conforme Volóchinov (idem), qualquer fenômeno que se manifeste como signo ideológico possui uma concretude material (cor, massa, som, corpo etc). Fora da encarnação em um determinado material, a construção enunciativa se torna abstrata, pois é necessário um material organizado (signo, desenho, tintas, som, traços, gestos etc) para a expressão objetiva. (DE PAULA; LUCIANO, 2020, p. 23)

Em relação a esse espaço denominado *interação social*, Bakhtin/Volochínov (2009) afirmam que é na enunciação – produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados – que a linguagem se constitui:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127)

Nesse sentido, a língua – produto da interação verbal – só ocupa espaço real de sentido quando organizada dentro da interação estabelecida pelos sujeitos envolvidos em uma dada situação comunicativa. Pensando nisso, adentro em uma segunda questão: a organização social não está a serviço da organização mental, é o oposto: nossa mente e, conseqüentemente, a linguagem se estruturam para atender a uma demanda exterior, a uma situação comunicativa marcada por condições de produção que são constituídas pelas

relações sociais. Desse modo, a organização dessa linguagem que constituirá a interação social é construída pela relação estabelecida entre os envolvidos numa dada situação comunicativa.

Conforme Micarello e Magalhães (2014, p. 153), elucidar essa interseção é “compreender como, nas práticas de uso da língua, o sujeito se constitui como tal e, ao mesmo tempo (re)cria a língua, em função de seus propósitos e da posição que ocupa no mundo tal como ele o vive”. Há um locutor que estabelece a função de comunicar algo a alguém – o interlocutor – que está envolvido diretamente na situação comunicativa e que também tem algo a dizer. Contudo, não é qualquer dizer que os dois atores da interação social apresentam. Esse dizer é marcado por intenções específicas que um determinado momento – pertencente a um contexto sócio-histórico específico – solicita. Esse ato comunicativo é perpassado pelas engrenagens de um grupo social e mobiliza tanto as ideologias socialmente definidas pelas condições de produção quanto as particularidades de cada campo de atividade humana. Por mais que pareça que locutores e interlocutores possuem escolhas sobre seu dizer, as condições sociais é que determinam a sua enunciação:

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato da fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 126)

Nesse sentido, a linguagem adquire formas e se organiza pela demanda enunciativa que se concretizará, o que na filosofia bakhtiniana evidencia um caráter móvel, transformador e social da linguagem. Isso evidencia seu poder e a necessidade de compreender os modos pelos quais essa organização estabelecida pelas interações sociais se concretiza por meio de enunciados.

Brait (2005, p. 67) aponta:

Os enunciados e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos

etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante.

Esse processo descrito por Brait (2005) evidencia que, por mais que tenhamos nossa individualidade discursiva, antes mesmo de ingressarmos em uma situação comunicativa, as condições de produção desse enunciado já demarcam o percurso que devemos caminhar na interação para atingirmos nossos objetivos comunicativos.

Por esse motivo, Bakhtin/Volochínov (2009) afirmam que os estudos sobre a língua devem considerar:

- a) as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam;
- b) as formas das distintas enunciações; e
- c) o exame das formas da língua na sua interpretação linguística comum.

Isso porque, conforme aponta Bakhtin (2010, p. 264-265):

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

Desse modo, se vivemos em sociedade e nossas interações se configuram a cada novo campo de atividade humana e a cada nova situação comunicativa, é importante conhecer como cada enunciação se organiza por meio de seus enunciados, por meio dos gêneros discursivos.

A teoria dos gêneros do discurso é posta por Bakhtin (2010) na obra *Estética da Criação Verbal*. Nesse livro², há outros textos – numa categoria

² Os *Gêneros do Discurso* foi publicado pela Editora 34, em 2016, traduzido diretamente do Russo com posfácio do Paulo Bezerra.

nomeada na tradução para o português como “Adendo” – que dialogam com as reflexões linguísticas do autor e entre os quais encontramos “Os gêneros do discurso³”, texto do qual emergiu a teoria dos gêneros discursivos e suas categorias de análise e composição. Além disso, o autor se ocupa em designar reflexões acerca de uma estética da criação literária especialmente.

Sabemos que os estudos acerca da linguagem, propostos pelo autor, estiveram, inicialmente, associados à literatura, mas seu aprofundamento nos aspectos linguísticos e seu ensino se consolidam na obra⁴ *Questões de estilística no ensino da língua* (BAKHTIN, 2013), na qual o autor lança questões específicas sobre sua experiência com o ensino de gramática nas escolas russas.

Por meio do relato e da análise de sua prática na Educação Básica, especialmente no trabalho com produção de textos, Bakhtin (2013) reitera sua preocupação com aspectos estilísticos que não são possíveis em um ensino exclusivamente gramatical, apontando para uma proposta didática construída por meio da materialização de práticas reais de uso da língua, ou seja, por meio de gêneros discursivos.

Bakhtin (2010, p. 262) define os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, o que confirma o caráter organizado das interações sociais que aponto no início deste capítulo. Essa “relativa estabilidade” configura o caráter social e dialógico-interacionista da linguagem que se mostra alinhada aos objetivos comunicativos dos locutores e interlocutores a cada nova situação comunicativa.

Não há atividade humana sem linguagem, mas é notável: os indivíduos, apesar de construídos socialmente, são singulares, possuem suas próprias formas de manifestação, ideologias, vivências. Desse modo, se usássemos nossa linguagem sem organizações temáticas e textuais, teríamos muitos ruídos comunicativos. Por esse motivo, situações que demandam objetivos comunicativos mais complexos, necessitam de que sua materialização seja passível de reconhecimento por parte dos indivíduos envolvidos na interação

³ Creio ser importante contextualizar “de onde veio” a teoria dos gêneros do discurso, visto que essa teoria está presente nas discussões e documentos oficiais de ensino de língua materna no Brasil.

⁴ A obra *Questões de estilística no ensino da língua* foi publicada pela Editora 34, com tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

social. Não posso, por exemplo, dar uma aula de língua portuguesa em uma língua estrangeira se meus alunos não conhecem a língua estrangeira em questão. O mesmo ocorre quando produzimos textos escritos para crianças que ainda não foram alfabetizadas. Tudo isso retoma um fator importante sobre o uso da linguagem: devemos considerar as condições de produção de uma dada interação social, especialmente a relação dialógica entre locutores e interlocutores. Afinal, são elas que nos permitem compreender as especificidades de um gênero discursivo.

É o que afirma Bakhtin (2010, p. 261-262), ao dizer que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Desse modo, torna-se fundamental compreender como o uso real das linguagens se configura segundo cada situação socialmente construída. Ora, isso reitera a importância de (re)conhecermos os gêneros discursivos: materializações de nossas interações sociais.

Machado (2010, p. 158) afirma:

Os gêneros discursivos concebidos como uso com finalidades comunicativas e expressivas não é ação deliberada, mas deve ser dimensionado como manifestação da cultura. Nesse sentido, não é espécie nem tampouco modalidade de composição; é dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos.

Ao compreendermos esse aspecto dialógico da linguagem, conseguimos visualizar que o uso real da linguagem se configura em diversos aspectos

importantes – alguns, inclusive, mencionados por Machado (2010) – que vão muito além de estruturas linguísticas.

Isso não quer dizer que conhecer a estrutura gramatical de uma língua não é um saber necessário, pelo contrário, ao partilhar da ideia de que a linguagem se constrói socio e historicamente, evidencio a importância de saberes variados, que vão desde as características de um gênero discursivo até o contexto no qual ele foi ou será produzido. Bakhtin (2010, p. 269), inclusive, reitera que “o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações”.

Conceber a língua(gem) na base do interacionismo bakhtiniano exige um olhar macro sobre a situação comunicativa, considerando aspectos culturais, sociais, históricos da real interação social. Somente ao compreender os aspectos que envolvem a prática social, questões de acabamento e de horizonte valorativo, é que podemos entender a linguagem e, mais ainda, usá-la adequadamente:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2010, p. 285)

Por mais que seja um desafio, esse processo reflexivo de cunho marxista permite considerar a linguagem em sua real circunstância de existência, ampliando saberes individuais e compreendendo o contexto em que estamos inseridos.

1.1.2 A Linguagem como Forma de Interação Social e o Ensino de Língua Materna no Brasil

Ao se estabelecer uma relação entre teoria e prática, o desafio acaba sendo ainda maior, uma vez que estamos na posição de relacionar a existência social coletiva aos saberes do mundo.

Quando o saber em questão é uma língua, o processo se torna ainda mais complexo, visto a imensidão de experiências e teorias que a ciência linguística e o aspecto transformador da língua nos oferecem.

Ser professor de língua materna não é algo que se constitui somente como uma escolha profissional e uma determinação gerada pelo diploma em Letras; trata-se de uma existência construída desde os primeiros passos na formação inicial docente e que se materializa na sala de aula desde os primeiros registros durante o Estágio Supervisionado e vai se concretizando quando o professor já formado está em atuação. E algumas perguntas que envolvem os docentes em formação ou em atuação são: *“Como ensinar Língua Portuguesa? Devo ensinar gramática? Como usar um livro didático? Ele é suficiente? E o texto? A literatura? E todas as teorias que aprendemos nos anos em que cursamos Letras, onde entra isso tudo?”*

São indagações legítimas, afinal, até o momento de entrarmos em sala de aula, nossa visão de docência é construída por imagens fixas que temos dos professores que tivemos. Mas o que está por trás das “formas de ensinar” são as concepções que temos sobre a vida, sobre o conhecimento científico e sobre a área na qual atuamos, consciente ou inconscientemente.

Em Letras, somos perpassados por concepções de linguagem que determinam a nossa forma de agir e de pensar sobre a língua(gem). Digo que, muitas vezes, as concepções de linguagem se constituem de modo inconsciente, porque nem sempre elas são discutidas na formação docente. Mas, há quatro décadas, desde que a concepção interacionista de linguagem bakhtiniana começou a integrar as reflexões teórico-práticas sobre o ensino de língua materna no Brasil, o olhar dialógico sobre a linguagem tem sido foco no entendimento do seu ensino e nas metodologias que cercam essa prática.

Considero, seguindo os preceitos de Koch (2006), Geraldi (1984) e Travaglia (1996), três concepções de linguagem como norteadoras e que acompanham o ensino de Língua Portuguesa no Brasil: a linguagem como expressão de pensamento, a linguagem vista como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação social.

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou por inúmeras transformações desde o processo de colonização portuguesa. Dias (2001) comenta que ensinar a língua dos colonizadores era uma necessidade comercial e catequética, visto que os portugueses queriam estabelecer contato com indígenas e impor sua cultura e seus hábitos “cristãos”.

Até o início da República, a Língua Portuguesa não havia se consolidado como uma disciplina escolar nem adquirido caráter teórico e prático específico. Além de se tornar parte do currículo escolar, uma formação característica era necessária para que o professor pudesse atuar nessa área. Os cursos de formação docente ainda eram escassos, e as teorias linguísticas começavam a chegar no país por volta da década de 1950.

Também nesse período, o ensino de Língua Portuguesa era basicamente constituído pela gramática normativa que tinha na literatura clássica e no Latim a materialidade linguística a ser analisada (ORLANDI, 2009). Até então, a linguagem era vista sob os moldes de Aristóteles e seus discípulos como expressão de pensamento. Para eles, a linguagem era um reflexo da mente humana e, por isso, devia ser lógica e organizada (LEROY, 1971). Desse modo, não haveria como desenvolver a linguagem senão por meio de um sistema gramatical.

Com essa concepção, a língua foi sendo ensinada de modo normativo e estruturado até que novas teorias linguísticas elucidassem formas distintas de materializar e observar a linguagem. Foi então que, por volta da década de 1970, as teorias discursivas e textuais começaram a ganhar força nas pesquisas e chegar ao Brasil. As reflexões empreendidas pela Linguística Textual, Semântica, Análise do Discurso e Teoria da Comunicação começaram a admitir que o texto era o produto no qual a linguagem se firma, colocando outros aspectos a serem considerados além da estruturação da língua (GERALDI, 1984).

Nesse mesmo período, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1961), a teoria comunicacional do linguista Roman Jakobson (1973) auxiliou na construção de uma concepção na qual a linguagem era um dos instrumentos necessários para que a comunicação ocorresse. A ideia trazida pelo autor apontava para uma comunicação centrada na transmissão de mensagens de um emissor a um receptor, sendo a linguagem um dos instrumentos para que isso ocorresse.

O ensino tecnicista da época, fruto do regime militar instaurado no Brasil na década anterior, modificou, inclusive, o nome da disciplina de Língua Portuguesa, passando a chamá-la de Comunicação e Expressão. Essa mudança resultou em atividades com texto de forma mecânica e repetitiva, ainda com resquícios do ensino gramatical tradicional e sem considerar o contexto dos textos utilizados em sala de aula (GERALDI, 1984).

Foi na década de 1980, contudo, que a concepção de linguagem como forma de interação acometeu as pesquisas e o ensino da área de língua materna. São vários os motivos que levaram o ensino de linguagem a ser observado de forma diferente. Primeiramente, temos, na década de 1980, a democratização da educação com o término do regime militar e com a ampliação de acesso à escola (GERALDI, 1984). Esse fato, juntamente à questão do êxodo rural ocorrido nos anos anteriores, possibilitou que o público escolar se modificasse. Esse público, antes composto por filhos de famílias privilegiadas e exclusivamente urbanas, passa a ser mais heterogêneo linguística e socialmente falando: os alunos frequentadores da escola agora são crianças e adolescentes que vieram da zona rural e de vários contextos sociais e econômicos, o que gera, conseqüentemente, variedades linguísticas circulando nas salas de aula.

Na mesma década, um segundo fator decisivo para que a educação brasileira se modificasse foi o fato de o ensino de uma língua formal e distante da realidade da língua utilizada pelos alunos não fazer sentido a eles, começando a respingar diretamente nas avaliações nacionais e internacionais que “mediam” a qualidade e eficácia do ensino (TRAVAGLIA, 1996). Os baixos índices alcançados nesses exames e a necessidade de uma nova condução no ensino de língua materna no país levaram a uma nova perspectiva.

Enquanto isso ocorria na Educação Básica, começavam a aparecer, no Ensino Superior e nas pesquisas acadêmicas, novas teorias, novas possibilidades de olhar a língua e sua materialização: o texto. Além das teorias já citadas, chega ao Brasil, especialmente pelo intermédio de obras como *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi (1984), um olhar sobre a língua em seu uso real, considerando sua interação. A teoria que permitiu essa análise criteriosa de Geraldi (1984) e de outros linguistas aplicados da década de 1980 foi o estudo dialógico-interacionista de Bakhtin e de seu Círculo.

Mikhail M. Bakhtin, filósofo da linguagem russo, foi o precursor desta que viria a se tornar a concepção de linguagem basilar para as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa desenvolvidas daquela década em diante.

Como já mencionamos, para Bakhtin/Volochínov (2009), a atividade humana emana da e pela linguagem. Desse modo, a ideia de que é na interação social que a linguagem se materializa se consolida quando percebemos nossas relações cotidianas: a todo momento, empregamos a linguagem para realizarmos nossas ações sociais.

Nesse contexto, ao pensarmos em um ensino que concebe a linguagem como forma de interação social, entendemos que o objeto de ensino não pode ser mais a gramática isolada de seu contexto de uso: há de se considerar o enunciado do gênero discursivo como objeto de ensino e de sentido, uma vez que é esse o “lugar” da materialização de uma interação social.

Um ensino de língua materna, alicerçado pela concepção dialógico-interacionista de linguagem, permite uma prática pedagógica contextualizada, na qual situações sociocomunicativas reais se configuram nessa posição em que:

a escola, como um tempo-espço de encontros entre sujeitos mediados pela linguagem, pode se constituir num tempo-espço de religação entre teoria e vida, entre objetividades e subjetividades. (MICARELLO; MAGALHÃES, 2014, p. 156)

É sob essa ótica que as discussões a respeito do ensino de língua materna se constituíram nas décadas seguintes à chegada da teoria bakhtiniana no Brasil. Nesse período, mais precisamente no final da década de 1990, tivemos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN

(BRASIL, 1997), cujo destaque das orientações para o ensino de Língua Portuguesa era considerar o texto como objeto de ensino com base na proposta dialógico-interacionista de linguagem de Bakhtin/Volochínov (2009).

A importância dos PCN (BRASIL, 1997) é tamanha que, até hoje, vivenciamos os preceitos desse documento norteador. Sua reflexão, pautada na concepção dialógico-interacionista de linguagem, apresenta os gêneros discursivos em sua infinidade nos diversos campos de atividade humana que perpassam a esfera escolar e o texto como objeto central das propostas pedagógicas, considerando, entre vários aspectos, a organização da prática docente em eixos de ensino: oralidade, produção textual, leitura e análise linguística.

Essa organização parece-nos, hoje, natural, mas, num período em que o ensino de Língua Portuguesa transitava entre o texto como pretexto e a gramática descontextualizada, a apropriação do texto como unidade de sentido e ensino modifica todas as instâncias da educação linguística: da produção de materiais didáticos da Educação Básica à formação docente.

Em concomitância às novas diretrizes educacionais, começam a ganhar mais espaço nas pesquisas e no âmbito da Linguística Aplicada projeções de outras áreas da linguagem, tais como: Sociolinguística, Estudos do Letramento, Gêneros discursivos – e textuais, sob a ótica de Bronckart (1999) –, Multiletramentos, e as relações com outras áreas de conhecimento, como as Ciências Sociais, a Antropologia e Pedagogia, por exemplo. Todas essas novas relações estabelecidas entre teoria e prática contribuem para um olhar interdisciplinar e socialmente situado do ensino e da aprendizagem da língua materna em todos os níveis de educação. Além disso, a elaboração e a veiculação das diretrizes e dos documentos oficiais influenciam na prática pedagógica.

Mais tarde, passando por diretrizes nacionais e estaduais de educação, inicia-se a elaboração e publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), cujo objetivo é nortear a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas de todo o país de modo a garantir a equidade e a igualdade dos objetos de ensino. A BNCC (BRASIL, 2018), então em implementação, aponta os aspectos teórico-práticos basilares que as

instituições escolares devem seguir em suas práticas, considerando competências e habilidades a serem desenvolvidas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Na área da linguagem, mais especificamente de Língua Portuguesa, poucas foram as mudanças em comparação ao que já vinha sendo desenvolvido, uma vez que a BNCC (BRASIL, 2018) também é alicerçada na concepção dialógico-interacionista e continua a proposta de articulação e progressão de conteúdos tendo como objeto central o texto – assim como já era considerado nos PCN (BRASIL, 1997).

O que se observa de “novo”, ainda que essa discussão já tivesse sido apresentada nas Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), é a presença fortemente marcada dos multiletramentos, principalmente no que diz respeito aos gêneros multissemióticos e à questão da multimodalidade de linguagem presentes nas práticas sociais. O que conversa efetivamente com a linguagem sob a ótica dialógico-interacionista é a ideia basilar de que as práticas pedagógicas devem partir do uso social da língua, sob a tese de que, se a sociedade, desde o início do século, se desenvolve e atua cada vez mais por meio de práticas sociais multimodais, a escola deve observar esses aspectos.

Conforme aponta a BNCC:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

Nessa perspectiva, como já mencionado, o objeto de ensino se torna o texto em suas diferentes materialidades e suportes. Contudo, apesar de toda a configuração da educação linguística no Brasil estar consolidada teoricamente na concepção interacionista de linguagem, na prática, isso nem sempre ocorre. Desse modo, pensando sobre o aspecto transformador da educação, Micarello E Magalhães (2014) consideram que, para que possamos colocar o discente no centro do processo de uso real de linguagens, é necessário que:

a escola da atualidade conceba a linguagem como interação, o que significaria uma mudança de postura, uma vez que consideramos, então, seus interlocutores em atividade, numa construção conjunta de significados, situados num determinado contexto discursivo. (MICARELLO; MAGALHÃES, 2014, p. 159)

Desse modo, pensar em um ensino de linguagens, concebendo seu caráter dialógico e interacionista, requer perceber que o universo escolar é composto por práticas sociais de linguagem cada vez mais multissemióticas e multimodais. Os gêneros discursivos que circulam socialmente e, conseqüentemente, na escola são dotados de especificidades que precisam ser compreendidas e que devem possibilitar o exercício e o domínio de competências relacionadas a esses “novos” saberes que se integram ao uso da língua.

O prefixo “multi”, no termo “multiletramentos”, se torna, então, um dos mais presentes no ensino de linguagens, permitindo que uma nova acepção sob os objetos de ensino se construa dentro da concepção interacionista de linguagem.

Rojo (2013, p. 7) comenta que:

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenha novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais.

Essa nova mentalidade referenciada por Rojo (2013) se configura num processo de reconhecimento de que as situações comunicativas estão se transformando dia após dia, atravessadas pelas condições sócio-históricas. Desse modo, não há como se falar em linguagem sem considerar as novas configurações dos gêneros discursivos, reflexos da materialização das interações sociais multimodais e multiculturais que se moldam à sociedade.

Partimos do princípio, então, de que, se o ensino considera as linguagens em uso, deve desenvolver competências⁵ linguísticas e sociais necessárias para a atuação cidadã mediante as mudanças globais e tecnológicas de comunicação e firmar, ainda, uma proposta já veiculada pela Linguística Aplicada, de um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar, o que Cope e Kalantzis (2009) denominam “práticas situadas” ou “aprendizagem situada”, ao considerarem as culturas e vivências dos alunos.

Nesse sentido, não há como falar em um ensino de língua materna fundado na concepção dialógico-interacionista de linguagem sem adentrarmos na Pedagogia dos Multiletramentos, sobre a qual refletirei a seguir.

1.2 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

1.2.1 O Surgimento de uma Pedagogia dos Multiletramentos

Devemos dizer que a finalização desta tese em um ano que marca os 27 anos da publicação do *Manifesto dos Multiletramentos* (CAZDEN *et al.*, 1996) é muito significativa.

Não há como desconsiderarmos que, desde que a pandemia de Covid-19 se instaurou no mundo, temos vivido momentos angustiantes em termos sociais e educacionais. As perdas de familiares e amigos, o medo da doença, o medo da morte, o descaso do governo brasileiro com as normas estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e com as vacinas, as consequências do isolamento social, tudo isso, somado à questão do nosso trabalho na docência e na pesquisa, nos evidenciou uma emergência: a educação precisava continuar.

Nas redes privadas de ensino – tanto em nível de Educação Básica quanto superior –, acompanhamos um “certo” desenvolvimento mais rápido na questão da adaptação do ensino presencial para o ensino remoto. Embora o acesso das escolas e universidades particulares aos recursos tecnológicos para que a sala de aula presencial se transpusesse ao virtual fosse maior e

⁵ Entendo por “competência” o acolhimento de saberes, vivências e atitudes e da possibilidade de articulação desses elementos com eficiência em práticas reais de uso (CRUZ, 2001).

mais rápido, visto a existência prévia de recursos financeiros e tecnológicos, vale esclarecer, contudo, que ausências de interações entre alunos e problemas de aprendizagem são exemplos de que a dificuldade era universal.

No campo da educação pública, as dificuldades se alargam: nem todas as escolas/universidades brasileiras estavam/estão preparadas para o ensino remoto. As intermitências são várias: falta de formação dos docentes, ausência de recursos tecnológicos, alunos e professores sem acesso a equipamentos eletrônicos ou redes de internet. Mas, mesmo que nenhum desses problemas existisse, a educação continuaria sendo bombardeada por um motivo: a cultura de uma educação mediada ou construída por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação não foi desenvolvida no Brasil. E podemos justificar a resistência a isso por inúmeros fatores: atraso tecnológico no país, falta de acesso amplo, gratuito ou de baixo custo às plataformas digitais ou de internet, ausência de formação docente e discente no campo do letramento digital e de intencionalidade pedagógica utilizando tecnologias, conceitos cristalizados sobre educação a distância e mediação tecnológica, desvalorização profissional docente e falta de recursos às instituições escolares/universitárias, enfim, são muitos os aspectos que distanciam a tecnologia da sala de aula brasileira.

Em contrapartida, pesquisas científicas, criação de dispositivos, gamificação, recursos digitais e publicação de documentos oficiais apontam para a realização de práticas pedagógicas mediadas ou construídas por recursos tecnológicos (ACRI; RUIZ, 2022).

Isso não ocorre gratuitamente: a movimentação sociocultural do mundo é multimodal, tecnológica e plural; e mesmo o Brasil, ainda que em atraso, também se insere nesse contexto. O que torna a escola/universidade distante da realidade social é que o Brasil está caminhando passos atrás nessa discussão, ou melhor dizendo, na execução de Pedagogias de Multiletramentos. Os estudos do letramento, por exemplo, que colocam a prática social como base escolar, trazem discussões acadêmicas sobre a atuação docente desde a década de 1980. Temos também a concepção de linguagem dialógico-interacionista consolidada na década de 1990 com o protagonismo dos gêneros discursivos e a publicação dos PCN (BRASIL,

1997). Em seguida, a reflexão sobre multiletramentos se configura em documentos oficiais estaduais e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006) no início do século. Sem contar as inúmeras publicações focalizando especificamente os multiletramentos que começam a surgir. A discussão está acontecendo, mas os multiletramentos estão presentes na prática pedagógica? Esta tese, inclusive, é fruto desse questionamento, que, por consequência, envolve questões de políticas públicas e de transformações sociais, as quais implicam diretamente em nossa atuação cidadã. E são essas as condições de produção vivenciadas pelos pesquisadores do Grupo Nova Londres que deram luz aos estudos dos multiletramentos.

A Pedagogia dos Multiletramentos surgiu na década de 1990, mais precisamente em 1996, quando um grupo de pesquisadores – Courteney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata –, reunidos em Nova Londres⁶, *Connecticut*, publicaram um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies - designing social futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais) na *Harvard Educational Review*. Esse manifesto, resultado de um colóquio que visava à discussão sobre novas práticas pedagógicas, gerou inúmeros estudos em torno de uma pedagogia crítica que considere as reais necessidades da educação linguística, principalmente.

Após vinte e sete anos dessa publicação, é importante contextualizarmos que os dez autores⁷ se reuniram em Nova Londres em setembro de 1994 para discutir o estado da pedagogia do letramento na época, visto que o contexto no qual estavam inseridos clamava para uma revisão acerca das práticas do letramento. Em seus estudos, os educadores buscavam observar:

a tensão pedagógica entre imersão e modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os novos modos e as novas tecnologias de comunicação emergentes; e

⁶ É por esse motivo que o grupo de pesquisadores é chamado de *New London Group* (Grupo Nova Londres - GNL)

⁷ Assumiremos a sigla GNL (Grupo Nova Londres) em português, como fazem várias pesquisas e publicações nacionais.

as alterações das práticas textuais situadas em locais de trabalho reestruturados. (GNL, 2021, p. 103)

Essa mudança na educação era fruto de novos modelos de organização social que já estavam sendo instaurados na sociedade. Trata-se de uma nova organização que vai muito além dos modos de trabalho: a prática de políticas ou alterações em níveis econômicos determinam direta e indiretamente na atuação social e, principalmente, na escola como lugar da transformação dos conhecimentos.

Cazden *et al.* (1996) afirmam que foi no pós-fordismo que esse novo modo organizacional de trabalho desencadeou mudanças significativas. Enquanto, no fordismo, tínhamos uma mão de obra especializada em técnicas repetitivas e individualizadas, no pós-fordismo, a competência exigida para o trabalho era mais flexível e pautada em questões tecnológicas e colaborativas. Tenório (1994) chama isso de modelo flexível de gestão organizacional, que se caracteriza por uma:

diferenciação integrada da organização da produção e do trabalho sob a trajetória de inovações tecnológicas em direção à democratização das relações sociais nas organizações. Concepção que contraria a fordista na medida em que esta se baseia na previsão de um mercado em crescimento, o que justificava o uso de equipamentos especializados a fim de obter economia de escala. Agora surgem equipamentos flexíveis cuja finalidade é atender a um mercado diferenciado, tanto em quantidade quanto em composição. (TENÓRIO, 1994, p. 1162)

Essa diferença apontada por Tenório (1994) mostra a configuração da sociedade em novas formas de produção de trabalho, interações e conhecimentos que antes não ocupavam espaços nas vivências. E o destaque está na flexibilização. Tanto na organização do trabalho quanto nas atividades cotidianas, os conhecimentos alinham-se à necessidade de flexibilização, que só é passível de adquirir por meio de experiências:

A flexibilidade se manifesta de várias formas: em termos tecnológicos; na organização da produção e das estruturas institucionais; no uso cada vez maior da subemprego; na colaboração entre produtores complementares. À flexibilização

na produção corresponde uma flexibilização dos mercados de trabalho, das qualificações e das práticas laborais. (BODDY, 1990, p. 46)

No campo da linguagem, essa flexibilização nos modos de trabalho se efetiva de modo substancial, reiterando que é na e pela linguagem que construímos nossas interações sociais (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). Desse modo, a forma como a linguagem se materializa, ou seja, os enunciados concretos também acompanham essa transformação social. Por esse motivo, a cultura grafocêntrica, então predominante, começa a dividir o protagonismo na comunicação, uma vez que as transgressões e inovações da tecnologia no trabalho, ao impulsionarem inovações também para os campos da vida pública e privada, se consolidam nas mais diversas práticas sociais.

Foi pensando nesse aspecto de transformação social que os estudos sobre o assunto e a elaboração e a publicação do *Manifesto dos Multiletramentos* surgiram. Gee (2017) afirma que o início dessa discussão ocorreu em um contexto especialmente australiano/inglês/americano de embates linguísticos teóricos. Chamado de *guerras de gênero* (GEE, 2017), esse conflito envolvia, por um lado, os preceitos de Chomsky (1975) acerca da língua como inata ao cérebro humano e, por outro, as ideias de Halliday (1985) acerca da função social da língua.

Além disso, os estudiosos e educadores desses contextos associavam critérios específicos ao trabalho com o gênero discursivo:

De um lado, acadêmicos e educadores que argumentavam que as crianças (principalmente crianças pobres) deveriam receber instruções diretas sobre as “regras” de gêneros específicos de comunicação escrita, como redação de relatórios ou ensaios persuasivos. Do outro lado, estudiosos e educadores que acreditavam que (a) o ensino de regras universais para gêneros deixou as crianças sem a consciência de como os gêneros são modificados para atender às expectativas de contextos particulares; e (b) mais ênfase deveria ser dada no desenvolvimento do letramento crítico e compreensão de como formas de linguagem, como gêneros, servem a fins sociais e políticos. (GEE, 2017, p. 19)

A oposição se consolidou na existência de uma pedagogia construída por Martin (1992), linguista hallidayano, na qual o ensino de gêneros discursivos se tornava importante, uma vez que ele considera o gênero como o nível de gramática mais importante para o sucesso escolar e social. Seus opositores também consideravam o gênero discursivo como um saber necessário para a formação crítica, visto que “acreditavam ser uma fonte de poder na sociedade, em seus contextos sociais, culturais, históricos e políticos, como parte integrante do ‘letramento crítico’” (GEE, 2017, p. 25).

Entretanto, como Martin (1992) já tinha uma pedagogia consolidada, cabia a esses outros pesquisadores um projeto que pudesse ser associado à educação, defendendo, principalmente, a necessidade de os alunos serem atuantes e transformadores de sua prática:

Os alunos precisam pensar criticamente sobre como a linguagem oral e escrita e as formas de comunicação multimodais são projetadas para funcionar, significar e realizar as coisas – e às vezes para manipular as pessoas. Eles precisam ser capazes de projetar formas social e culturalmente convencionais para alcançar o sucesso na escola, na sociedade e na vida. Mas eles também precisam saber como reprojeter, transformar convenções e criar novos projetos em nome do desenvolvimento humano, como agentes, cidadãos globais, ativistas e criadores proativos. (GEE, 2017, p. 28)

Para isso, suas reflexões acerca do ensino de língua seriam reunidas para a elaboração de um manifesto para a quarta edição da *International Literacy and Education Research Network Conference*, realizada em *Townsville*, Austrália, em junho-julho de 1995. O texto, fruto do resultado dessa discussão que durou um período de aproximadamente um ano, foi publicado em 1996 e apresenta uma visão teórica do contexto de aprendizagem da época e as mudanças educacionais que deveriam ocorrer diante da transformação dos letramentos e suas agências. Nele, os autores propõem o que precisava ser integrado ao processo de ensino-aprendizagem e como isso poderia ser feito segundo uma pedagogia de letramentos.

Naquele mesmo ano, o GNL já apontava para o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nos países desenvolvidos, possibilitando:

transformações nas práticas de letramentos grafocêntricas e, com isso, colocando em xeque o papel preponderante que a escrita exerce em certas instâncias da vida social e, particularmente, na educação. Isso já vinha acontecendo em virtude não apenas da complexidade multimodal cada vez maior, mas também da possibilidade de dar mais visibilidade à diversidade linguística, cultural e social, o que, por sua vez, já permitia questionar e rever conceitos relacionados a identidades, valores, crenças e atitudes. (PINHEIRO, 2021, p. 12)

Diante de uma nova configuração social, linguística e, conseqüentemente, escolar, os questionamentos do grupo ressaltavam a importância de dar “voz” à diversidade cultural e linguística que integrava a escola, além de desenvolver uma educação mais democrática e inclusiva. Para isso, a percepção de novos modos de ler e produzir textos na contemporaneidade apontavam novos caminhos pedagógicos. Primeiramente, porque os novos suportes, ocasionados pela expansão das TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação –, geraram novos gêneros discursivos e múltiplas linguagens na constituição dos sentidos; e, em um segundo momento, porque as culturas vivenciadas pelo novo público escolar se constituem de elementos híbridos, trazendo múltiplas abordagens étnicas, sociais, econômicas, culturais e linguísticas, não cabendo mais um ensino homogêneo e uma formação cidadã não inclusiva.

Pensando no contexto brasileiro, a década de 1990, momento de publicação do manifesto, foi o início dos avanços das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação. Apesar de computadores e redes de internet já estarem em pleno uso em outros países, nessa mesma época, no Brasil, os computadores começavam a surgir em ambientes profissionais e educativos, fazendo parte do que Kress (2003) chama de “paisagem comunicacional”:

Estávamos, à nossa maneira, num contexto mais geral tal como o mencionado em Cazden et al. (1996), quando o mundo passava de um tradicional modo de produção fordista e da ideia de público massivo a um mundo fragmentado, com públicos de nicho, em tese mais afeito à colaboração, a comunidades de prática, a redes de trabalho, a relações horizontais e à aprendizagem contínua. (RIBEIRO, 2020, p. 6)

O que vivenciávamos aqui não compartilhava da mesma realidade educacional dos Estados Unidos, da Austrália e da Europa, lugares em que o debate sobre tecnologias e educação já avançava concretamente, o que contribuíra ainda mais para que o “Projeto Internacional de Multiletramentos” estabelecesse uma revisão singular das pedagogias de letramento em vigência, situando a nova ordem mundial e as novas mídias (CAZDEN *et al.*, 1996).

Consideramos importante reiterar que, apesar de o GNL (1996) sempre alicerçar sua pedagogia na globalização, esse processo reflexivo e pedagógico não é condicionado acriticamente ao capitalismo como uma forma de massificação do conhecimento ou de “dançar conforme a música”. Trata-se de uma mudança nos papéis dos atores da educação na construção do conhecimento que se modificam e adquirem novas produções de sentido. Esse processo é consolidado em uma:

concepção autenticamente democrática da escola que deve incluir uma visão de sucesso significativa para todos, uma visão do sucesso que não seja definida exclusivamente em termos econômicos e que envolva uma crítica à hierarquia e à injustiça econômica. (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 677)

Revisitando a fala do Grupo Nova Londres em Rojo (2012, p. 12), há a necessidade de a escola se apropriar dos novos letramentos emergentes na sociedade, não somente por causa das tecnologias, mas por “levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas, já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade”. Isso implica uma reavaliação por parte de todos os campos de atividade que estejam envolvidos no processo pedagógico de desenvolver uma educação crítica:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação “novos letramentos”, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático

– que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados ou desvalorizados. (ROJO, 2012, p. 8)

Desse modo, os estudos dos multiletramentos e o desenvolvimento de pedagogias voltadas ao ensino de língua materna se tornam cada vez mais necessários no contexto pós-pandemia, evidenciando a urgência em avançarmos com um ensino consolidado em práticas socialmente situadas.

Revisões sobre o ensino de linguagens têm sido constantes desde a década de 1980 e continuam porque, assim como a sociedade evolui, as linguagens, que emanam de nossas vivências, acompanham esse percurso. A seguir, refletirei sobre os Estudos dos Multiletramentos no Brasil.

1.2.2 Estudos dos Multiletramentos

A discussão teórico-prática no campo do ensino de língua materna gerou, na década de 1980, revisões significativas no modo de compreender e executar ações pedagógicas, desde o olhar para/sobre o texto, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), até as competências que deveriam integrar o contexto escolar enunciadas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Os resultados negativos das avaliações nacionais e internacionais implicaram mudanças no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. O mesmo ocorria em outros países, como é o caso dos Estados Unidos. Soares (2003) enfatiza que o problema da leitura e da escrita em práticas sociais e de trabalho também foi identificado em países desenvolvidos, o que levou a uma revisão geral sobre o que se ensinava na escola. No contexto brasileiro, foi nesse período que o termo *letramento* começou a ser utilizado para caracterizar o processo de aprendizagem em língua materna, mais especificamente o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Associado ao termo *alfabetização*, a palavra *letramento* adquirira um vínculo aos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao processo inicial de uma criança saber ler e escrever.

Com o tempo, e principalmente com a publicação de obras brasileiras, como as de Kleiman (2012), Soares (2003) e Tfouni (1995), e a partir da

tradução de obras precursoras de Street (1984), o termo foi sendo compreendido em sua essência e integrando os estudos da Linguística Aplicada.

Esse movimento, inclusive, começou a ser utilizado no meio acadêmico como tentativa de dissociar o conceito de letramento do de alfabetização, considerando o impacto social da escrita (KLEIMAN, 2012). Desse modo, letramento não significa somente entender os modos de se alfabetizar e o que precisa ser desenvolvido individualmente através da leitura e da escrita; ele se torna uma prática social que mobiliza tanto a leitura quanto a escrita:

Os estudos do letramento, passando pela prática de examinar o desenvolvimento social que acompanhou a expansão da escrita, foi se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. (KLEIMAN, 2012, p. 16)

Nesse sentido, em termos de pesquisa, os estudos do letramento se consolidavam como forma de compreensão dos enunciados concretos que circulam nos mais diversos campos de atividade humana. Além dessa proposta teórica baseada nos estudos bakhtinianos, um percurso de ensino de língua materna se construía no Brasil a partir de outras teorias que se assemelhavam em algo: a prática social real em sala de aula.

Kleiman (2012, p. 16) aponta que os estudos sobre letramento “examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI”. Isso quer dizer que essa área de estudo contempla toda e qualquer prática social que se associe à escrita, inclusive práticas de oralidade, culturas populares, efeitos de poder da linguagem, mudanças nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, ou seja, práticas sociais dominantes ou não que integram nossa existência social e cultural.

Essa relação estabelecida entre letramentos e culturas dominantes ou não é discutida, inclusive, com os dois “modelos de letramento” concebidos por Street (1984): o modelo autônomo e o modelo ideológico.

Kleiman (2012, p. 21) aponta que a característica de “autonomia” presente no primeiro modelo “refere-se ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Já no modelo ideológico, as práticas de letramento ocorrem no plural e são social e culturalmente determinadas, de modo que estão indissolivelmente associadas às condições de produção das situações comunicativas.

Como não é meu objetivo, nesta tese, tecer um estudo sobre o percurso dos letramentos, mas entender a origem dos multiletramentos enquanto prática social e pedagógica, refiro-me brevemente a respeito das concepções de letramento sugeridas por Street (1984), na década de 1980, para compreendermos que, a partir do modelo ideológico de letramento, as culturas locais e globais se consolidam e constroem socialmente o espaço de uso de linguagem e, também, de aprendizagem:

O predicado ‘novo’ está relacionado à ‘virada social’ em que a sociedade vinha passando no início da década de 1980, pois, naquela ocasião, os estudos acerca do letramento voltavam-se mais para a questão social do letramento do que para o seu lado cognitivo, propriamente dito. (STREET, 2014, p. 77)

Diante disso, podemos conceber que as transformações econômicas, tecnológicas e sociais estão implicadas no uso da linguagem e na forma como ela é adquirida pelos cidadãos em processo de escolarização. Fica evidente, também, que os modos como essas linguagens são compreendidas e integradas à vida cotidiana se modifica, posto que o caráter móvel da linguagem acompanha o percurso da sociedade.

É por isso que conseguimos observar o panorama da Pedagogia dos Multiletramentos ter se iniciado nos anos 1990 em países que tecnologicamente já estavam em desenvolvimento e que notavam as primeiras mudanças profundas na cultura das linguagens, o que tornariam as relações

sociais cada vez mais mediadas por instrumentos mobilizadores de linguagens não verbais e verbais com suportes e propriedades diferenciadas.

Isso não quer dizer que a escrita como principal tecnologia de comunicação foi substituída ou perdeu seu protagonismo. Essa realidade indica que ela adquire novos lugares e posições na comunicação. A língua não precisa de reformulações; ela está sempre acompanhando o mundo de seus usuários. O que precisa ser revisto pelos estudos linguísticos, aplicados ou não, é a forma como ela está sendo considerada e, mais ainda, o que se faz com os saberes linguísticos nesse grande remix que é o século XXI.

A narração apresentada por Street (2014), ao acompanhar o desenvolvimento de ensino-aprendizagem nos Estados Unidos, confronta o papel cedido à língua na sala de aula:

Nas salas de aula que observamos, as professoras pareciam tratar a língua como se ela fosse algo externo aos alunos e a si mesmas, como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem a seus usuários. A linguagem do ensino pressupunha e ajudava a construir distanciamento entre as crianças e sua língua [...] Uma vez na lousa, na folha de exercícios, no livro, a língua se torna um problema à parte sobre o qual professora e alunos trabalham em conjunto. (STREET, 2014, p. 131)

Nesse contexto, tratar da língua e das práticas sociais como se fossem objetos diferentes distancia ainda mais a construção de conhecimentos da realidade social. Uma reconfiguração do letramento como prática social crítica, proposta de Freire (1996) e Fairclough (1992), exige que levemos em conta as perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliemos os alunos a compreender suas práticas de letramento (STREET, 2014, p. 149).

E, ao propor a revisão dos estudos do letramento, o Grupo Nova Londres transporta ao processo de ensino-aprendizagem, justamente, essa configuração social e cultural que as linguagens exercem em nossa vida, de modo que nossas propostas pedagógicas se consolidem no dialogismo existente entre esferas públicas, privadas, escolares e de trabalho:

Um dos principais argumentos do New London Group para a necessidade de suplementação da pedagogia de letramento anterior aos anos 1990 era o crescimento evidente da diversidade em nossas sociedades. Em especial, tratavam das diversidades culturais, subculturais, linguísticas e midiáticas. [...] Apontavam a globalização como fator que ampliava o contato entre diferentes, de maneira inescapável. Eram mudanças nas comunidades e nas comunicações, que provocavam contato entre sociedades diversas, línguas diferentes e identidades variadas. (RIBEIRO, 2020, p. 9)

O papel hegemônico de culturas privilegiadas, bem como uma língua homogeneizadora não tinha/tem mais espaço no contexto escolar no mundo globalizado. As novas formas de produção mobilizam novas linguagens, novas tecnologias, e promovem diálogos entre textos, culturas e contextos plurais, de modo que as práticas sociais/escolares relacionadas ao ensino de língua materna – leitura, produção textual, análise linguística/multissemiótica e oralidade – adquirem novas maneiras de se constituir nas sociedades (ROJO, 2013).

Para compreendermos essas novas maneiras de significar e de construir sentidos, abordarei os principais conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos que implicam considerar a pluralidade de linguagens e de culturas em uma nova forma de construir conhecimento.

1.2.3 Multiletramentos: conceitos

As mudanças sociais desencadeadas por uma nova configuração social preveem, no contexto escolar, o que o GNL denomina *futuros sociais*: práticas da cidadania que envolvem situações de trabalho, de vida pública e privada diante das novas configurações da sociedade.

Para que essa posição se torne efetiva, os diversos significados presentes nas linguagens que se materializam nas interações sociais (saberes linguísticos, visuais, sonoros, gestuais, multimodais) são inseridos, segundo Cope e Kalantzis (2015), por meio de quatro processos de conhecimento: *conceituar, experimentar, aplicar e analisar*.

De acordo com Cope e Kalantzis (2015), o desenvolvimento de uma pedagogia reflexiva se estabelece justamente na relação estabelecida entre os

modos e os processos de conhecimento, permitindo associações entre conhecimentos novos e já conhecidos e como eles podem ser trabalhados em sala de aula. A Figura 1, a seguir, mostra como isso pode ser feito:

Figura 1 - Mapa dos multiletramentos



Fonte: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New literacies, new learning.** Pedagogies: An International Journal, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

Essa imagem representa o movimento realizado em sala de aula proposto por Cazden *et al.* (1996), o qual se consolida na relação entre a aquisição do conhecimento, a reflexão sobre o contexto no qual o conhecimento está aplicado, a criação de sentidos diante das condições de produção e a aplicação do conhecimento em novas formas de atuação.

Cope e Kalantzis (2015) descrevem, no que eles chamam de *Learning by Design*, como os processos de conhecimento se consolidam como uma Pedagogia, apontando como cada um funciona e como eles propiciam aprendizagem.

O primeiro processo de conhecimento apresentado pelos autores é experienciar, ou seja, imergir nas situações com as experiências pessoais e concretas que partem de uma realidade dos aprendizes: “A experiência ocorre naturalmente no mundo da vida – e o aprendizado que é sua consequência

tende a ser inconsciente, aleatório, tácito, incidental e profundamente endógeno ao mundo da vida” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 18).

O experimentar pode ser conduzido por meio do conhecido, quando a aprendizagem é construída nas relações do cotidiano, resgatando conhecimentos prévios, interesses pessoais e motivação individual de forma contextualizada, ou seja, os alunos trazem seus conhecimentos para relacionar com o objeto de ensino. Ele pode se configurar, também, numa experimentação do novo, no qual a experiência, ainda que seja real, não é conhecida, não faz parte do cotidiano do aprendiz, gerando novas experiências e produções de sentido.

O segundo processo, chamado de conceituação, envolve o “desenvolvimento de conceitos abstratos e generalizantes e a síntese teórica desses conceitos” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 19). Trata-se de uma etapa para a sistematização do conhecimento de modo empírico, saindo de subjetividades. Dois tipos de conceituação podem ser realizados: conceituação por nomeação, quando o aluno aprende a usar termos generalizantes; e conceituação por teoria, quando o conhecimento é desenvolvido por esquemas e sentidos relacionados a uma linguagem de representação. Em ambas as situações, o objetivo é restaurar o caráter teórico do conhecimento.

O terceiro processo se refere ao ato de analisar, que, em suma, envolve a capacidade de raciocínio diante de um objeto. Ao analisar funcionalmente, o aluno examina a função de um conhecimento, enquanto analisar criticamente requer um olhar específico sobre as intenções do conhecimento ou de seu uso.

Por fim, o quarto processo é a aplicação, a intervenção no mundo por meio do conhecimento adquirido. Podemos aplicar um conhecimento de forma apropriada, ao mobilizar esse conhecimento em situações ou campos previsíveis de um determinado contexto. Agora, ao aplicarmos um conhecimento de forma criativa, a adaptação do local ou contexto do conhecimento é diferente do esperado, gerando uma transformação ainda mais inesperada.

Isso evidencia que o discente deixa de ocupar uma posição meramente passiva na construção do conhecimento. Desse modo, além de protagonista na elaboração de novos significados (futuros sociais), ele também modifica a sua

relação com o saber e com o docente, que, por sua vez, adquire um papel de mediador nesse processo de ensino-aprendizagem.

Especificamente falando de nossa área de atuação, as linguagens necessárias para a construção de sentido estão mudando radicalmente em todas as nossas esferas de atividade humana. Isso justifica, inclusive, a escolha pelo termo *multiletramentos*, uma vez que ele permite:

descrever dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual. (GNL, 2021, p. 106)

Essa demanda de multiplicidades elencada pelo GNL é sustentada pelos efeitos da globalização e também da disseminação da internet e dos dispositivos eletrônicos móveis, que, por sua vez, permitiram que os modos de comunicação crescessem, bem como a diversidade cultural e linguística fossem ampliadas. Diante desse novo cenário, não poderíamos pensar em um ensino de língua(gem) limitado a abordagens tradicionais, que se desencontram com as demandas dos diversos campos de atividade humana na qual os discentes se inserem:

O uso de abordagens da pedagogia dos multiletramentos permitirá que os alunos alcancem duplamente objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores. (GNL, 2021, p. 102)

O que o GNL faz nesse trabalho é apresentar uma visão que transcenda à questão de letramentos valorizados e traga uma multiplicidade de discursos. Para isso, os autores consideram fundamental que a missão de educação cidadã considere as reais demandas que as configurações sociais necessitam, garantindo a participação plena na vida pública, comunitária e econômica (GNL, 2021):

Em primeiro lugar, queremos ampliar a ideia e o escopo da pedagogia do letramento para dar conta do contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, incluindo as culturas multifacetadas, que se inter-relacionam, e a pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, argumentamos que a pedagogia do letramento deve levar em conta a variedade crescente de formas de texto associadas às tecnologias de informação e de multimídia. Na verdade, esse segundo ponto está intimamente relacionado ao primeiro: a proliferação de canais de comunicação e de mídia apoia e amplia a diversidade cultural e multicultural. (GNL, 2021, p. 102)

Nesse sentido, o caminho da Pedagogia dos Multiletramentos parte da consolidação das múltiplas presenças de linguagens e culturas na sociedade. Para compreender quais são essas multiplicidades presentes nas novas formas de comunicação do século XXI, trago a definição de multiletramento articulada pelo GNL e contextualizada por Rojo (2013):

O conceito de multiletramento, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca, justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p. 14)

Ao utilizar o prefixo “multi” para apontar que há duas questões a serem consideradas, Rojo (2012) evidencia que os multiletramentos envolvem aspectos inerentes à multimodalidade e à pluralidade cultural, como sintetiza o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Noções contempladas no conceito de multiletramentos

(Multi)letramentos	
Multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais .	Pluralidade e diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação .

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Rojo (2012).

Destaquei, no Quadro 1, algumas palavras que considero basilares para compreender os multiletramentos, a fim de observar a importância de cada aspecto. Primeiramente, ao abordar a questão das linguagens, elenco quatro expressões centrais: multiplicidade de linguagens, semioses, mídias e textos multimodais. Todas elas se relacionam ao aspecto discursivo-enunciativo de uma prática social, o que nos mostra a configuração das práticas comunicativas contemporâneas. Gêneros multimodais sempre existiram: a canção, as histórias em quadrinhos, os videocliques, todos esses “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2010) já fazem parte da sociedade há muito tempo. Contudo, e é aí que a tecnologia protagoniza alguns casos de multimodalidade, com o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a acessibilidade relativamente maior à internet, os gêneros vêm se transformando.

Nessa perspectiva, os gêneros discursivos se tornaram mais multimodais, as mídias comunicacionais abraçaram o ciberespaço, e, nesse processo, as múltiplas linguagens e semioses configuraram novas interações sociais que integram os mais diversos campos de atividade humana e aparecem em propostas educacionais.

Além disso, associadas aos elementos que configuram os gêneros multimodais, as múltiplas linguagens e as mídias, as relações com a cultura e sua forma de significar consolidam os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos.

Desse modo, avançarei na discussão a respeito de tais princípios que norteiam essa definição e, conseqüentemente, sua relação com a prática pedagógica e social.

1.2.3.1 Multimodalidade, mídias e suportes digitais: a tecnologia enveredando as práticas sociais

Os seres humanos não interagem uns com os outros exclusivamente pela linguagem verbal. Ainda que tenhamos consciência de que a linguagem escrita tem sido predominante há séculos, as linguagens não verbais se

constroem como caminhos significantes, conjuntamente, ou não, às comunicações verbais.

A construção dos textos que circulam socialmente se realiza por meio de modos comunicativos e modos semióticos que se configuram na mobilização de sentidos. Eles incluem linguagens, ou seja, organizações específicas de signos.

Apesar da expansão das linguagens verbais, as veredas da multimodalidade se constroem historicamente à medida que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) vão se ampliando. Da impressão, utilizando recursos imagéticos, à televisão, com seus efeitos visuais e sonoros, do analógico ao digital, a comunicação e a transmissão de informações reiteraram que a interação social não é exclusivamente verbal, ela é multimodal.

Multimodalidade não é um termo novo para nós, especialmente quando o assunto é educação ou ensino de linguagens. Desde as OCEM (BRASIL, 2006), isso vem se propagando como parte dos campos de atividade humana e se consolida de modo mais efetivo com a publicação da BNCC em 2018.

Entendo por multimodalidade o “uso de mais de um modo em um texto ou um evento de construção de significado” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 181).

Nesse modo de comunicação, a organização de signos em linguagens que venham a significar pode se construir, segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, em sete modos de significação: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral:

Multimodalidade pode ser compreendida como a copresença de vários modos de linguagem que interagem na construção dos significados da comunicação social, ou seja, a comunicação humana é essencialmente multimodal, porque os modos semióticos não funcionam apartados, mas em uma interação em que todos têm o papel de realizar os significados que fazem parte de seu potencial semiótico. (HEIMAS, 2010, p. 01)

Como apontam Barton e Lee (2015), os textos multimodais são onipresentes em nossa vida cotidiana, associando sempre as diversas

linguagens existentes para uma produção de sentidos que integre mídias e suportes variados, sendo digitais ou não. De todo modo, a modernidade trouxe, como reitera Chartier (1998), usos mais diversificados do texto, especialmente no que diz respeito ao papel de leitor e produtor:

Os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental etc. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20)

E não falo, exclusivamente, da multimodalidade relacionada às linguagens e mídias digitais, afinal, as práticas multimodais existem desde sempre. Nesse sentido, “novos letramentos emergem, centrados nas possibilidades dessas novas tecnologias para a expressão híbrida e multimodal” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 187). Mas é claro que, com o avanço e novas possibilidades de comunicação, essas multimodalidades foram sendo ampliadas e cada vez mais integradas ao contexto escolar.

Contudo, longe de estar presente de modo real e contextualizada na educação básica, a multimodalidade ainda tem sido discutida e pensada nas propostas pedagógicas. A linguagem verbal não é suficiente para ler o mundo; precisamos e utilizamos constantemente outras formas de significação, ou seja, linguagens não verbais que configuram nossa existência e os efeitos de sentido de nossos enunciados:

As novas mídias, em particular, fornecem canais para a expressão de diferenças de estilo e identidade auto-atribuída. Depois de uma era em que havia uma pressão generalizada para se tornar homogêneo (a mídia de massa com seus um ou dois jornais em cada cidade, sua meia dúzia de canais de televisão principais, suas listas de reprodução de rádio 'top 40'), a sociedade e a mídia de hoje fornecem espaços para divergência (a miríade de blogs e ofertas de jornais online, os milhares de canais de televisão e milhões de ofertas do YouTube e as infinitas listas de reprodução de música e configurações de aplicativos). Não apenas a diferença vem à tona de forma mais vívida e pungente, dada a fácil acessibilidade e capacidade de uso da nova mídia, mas as diferenças também podem ser recriadas automaticamente.

Indivíduos e grupos partem em suas próprias tangentes de conhecimento criativo e especializado e, ao fazê-lo, tornam-se mais diferentes. (KALANTZIS; COPE, 2011, s/n)

Isso implica diretamente o fato de que a sociedade, de modo geral, modifica suas interações sociais bem como suas formas orgânicas de pensar e fazer no mundo. Novas mídias, novas linguagens, novas culturas, tudo isso está indissolúvelmente ligado a novos propósitos de construção e uso do conhecimento, o que atravessa diretamente o processo educativo. Os campos de atividade humana, atravessados por uma nova e múltipla perspectiva, começa a exigir um criterioso olhar sobre a preparação para a cidadania, que começa na vivência escolar. Nesse sentido, uma pedagogia voltada ao ensino de leitura e produção de textos precisa ir além da comunicação alfabética, incorporando, assim, às habilidades tradicionais, as comunicações multimodais.

Garcia Canclini (2008) argumenta que a convergência digital possibilitou ao usuário realizar inúmeras ações que envolvem práticas mobilizadoras de linguagens e mídias distintas. Para Remenche e Dionísio (2021, p. 16):

Essa convergência de mídias produz não só práticas sociais de linguagem, como a transmutação de gêneros discursivos que hibridizam a linguagem verbo-viso-sonora, assim como também afeta a forma como construímos sentidos para os textos.

A consideração a ser feita nesse momento da reflexão é a de que os textos escritos atuais são criados e divulgados de maneiras cada vez mais multimodais. Isso implica uma nova configuração dos textos, dos suportes e das capacidades que devem ser mobilizadas para aprender a produzir tais textos. Além disso, são inúmeras as formas e as ferramentas disponíveis para esse novo processo de criação e recepção.

Tanzi Neto *et. al.* (2013, p. 135) comentam que:

A necessidade de diálogo entre as novas linguagens tecnológicas e os processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa ampliou a busca por espaços educacionais abertos de circulação de conhecimento tanto por parte de professores como de alunos, para que, em princípio, as práticas de sala de

aula se tornassem mais efetivas para esses sujeitos.

Desse modo, ainda que a multimodalidade não esteja associada exclusivamente às TDIC, a presença dela nas práticas sociais fez com que esse diálogo com a educação se manifestasse. Esse aspecto de olhar para a aprendizagem sob o viés dos multiletramentos permite a valorização de todas as formas de produção de sentidos e que o protagonista do processo de construção de conhecimento seja o aluno em situações reais de letramento, posicionado social e discursivamente como produtor consciente de textos multimodais, e não como um mero depósito de informações.

Mas isso não se aplica exclusivamente à educação: as TDIC permeiam, hoje, a existência humana como elemento integrador e necessário para a atuação social em todos os campos de atividade humana. As mudanças tecnológicas anunciam uma transformação também na vida e, ao longo da história, várias inovações auxiliaram no pensamento e comportamento humano. Conforme apontam Barton e Lee (2015, p. 12), “a tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos, desde engajar-se numa infinidade de redes sociais com amigos, até o trabalho, o estudo ou a participação na vida familiar”.

No entanto, as mudanças que ocorrem socialmente, desencadeadas pela tecnologia, são mais amplas. Essa mudança na linguagem e nas práticas comunicativas destaca o uso de ferramentas tecnológicas, mas existem outros aspectos interligados (BARTON; LEE, 2015) que envolvem desde a economia até as instituições de poder, as mudanças nas mídias e nas práticas comunicativas mais multimodais e menos grafocêntricas (KRESS, 2003).

Barton e Lee (2015, p. 13) afirmam que a linguagem “tem um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos”.

A questão de a tecnologia ser tão presente nas reflexões sobre ensino de linguagens indica que, à medida que as pessoas estão participando de atividades *online*, em mídias digitais ou mediadas por alguma TDIC, o uso da linguagem está se transformando. E essa mudança está implicada diretamente no ensino também, afinal:

Há novas formas de interação, e atividades cotidianas são transformadas numa paisagem semiótica que se move rapidamente. Novas mídias fornecem diferentes relações entre pessoas e tecnologias, dando origem a novas potencialidades. (BARTON; LEE, 2015, p. 30)

Barton e Lee (2015) afirmam a importância da escrita e do texto na consolidação das práticas de trabalho e de educação, mas salientam que novas configurações de texto surgem acompanhando o percurso pedagógico, uma vez que, diante das possibilidades da tecnologia, hipertextos e intertextualidade, um novo conceito de autoria começa a se ajustar na produção de sentido.

Na história da tecnologia, digital ou não, sua existência é marcada pela necessidade de resolução de problemas dos seres humanos. Toda tecnologia é um conhecimento criado para resolver problemas (XAVIER, 2011) que estão imbricados nas limitações humanas, potencializando velocidade, eficiência e abrangência. A engenhosidade humana é que permite que as mais diversas tecnologias sejam desenvolvidas.

A própria história evidencia esse fato: “Sem dúvida são as tecnologias (digitais ou analógicas) que movem o homem e que promovem o desenvolvimento social, cultural e econômico do mundo” (XAVIER, 2011, p. 31). Equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, tudo isso evidencia que a tecnologia é sinônimo de poder na sociedade humana. A prova disso é a sobrevivência humana diante da reflexão sobre o que poderia resolver os problemas de domínio sobre outros animais ou até mesmo sobre grupos humanos diferentes.

Economicamente falando, isso também permanece: países considerados potências têm domínio científico e tecnológico, possuem propriedades que possam ampliar os poderes políticos e econômicos no cenário mundial:

A educação também é um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias. Desde pequena, a criança é educada em um determinado meio cultural familiar, onde adquire conhecimentos, hábitos, atitudes

e valores que definem a sua identidade social. (KENSKI, 2012, p. 19)

Nesse sentido, a escola é o espaço de busca para os docentes desenvolverem os conhecimentos necessários para que os alunos possam ter qualidade de vida, ingresso na universidade e inserção no campo profissional. E, uma vez a tecnologia integrando a vida profissional, a relação entre teoria e prática precisa existir, desde os primeiros anos escolares.

Da mesma forma que a evolução das tecnologias digitais atuou na transformação do comportamento humano, a inserção das tecnologias pressupõe um comportamento novo à formação humana, ou seja, uma nova forma de aprender, uma nova forma de construir situações comunicativas, afinal, trabalho e comunicação são interações socialmente construídas:

Na atualidade, o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica. Essas novas tecnologias – assim consideradas em relação às tecnologias anteriormente existentes –, quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo. (KENSKI, 2012, p. 22)

Essa transformação, condicionada às questões sócio-históricas, converge em uma nova posição social no mundo. Não se trata aqui de travar uma batalha no campo educacional, apenas, mas permitir que o campo escolar realmente contemple práticas situadas de letramento que conversem com o que acontece fora dos muros escolares. Isso congrega com o argumento posto por Xavier (2013), ao afirmar que a revolução digital e suas tecnologias de informação e comunicação organizam-se diante de uma configuração de linguagens que vai além da verbal. Conforme Remenche e Dionísio (2021, p. 22):

Esses diferentes textos apresentam novos desafios aos letramentos e às teorias, devido à multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na produção de sentido para os textos multimodais, além da diversidade cultural trazida pelos

sujeitos leitores/produtores na produção de significados.

Esses novos modos de produção de significados reiteram o aspecto dialógico da linguagem e o caráter interacionista que atribuímos a ela. Isso porque, ao pensarmos em todas as mudanças decorrentes de organizações de linguagens, novas mídias, novas tecnologias, a mudança essencial está nas situações comunicativas dessa nova realidade.

Os gêneros, bem como suas condições de produção, são construídos sócio-historicamente, o que consolida o universo inovador desencadeado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e textos multimodais.

Essa relação entre linguagem e sociedade não é particular das expansões tecnológicas e da internet. Como o próprio materialismo histórico aponta, a sociedade acompanha os modos de produção de cada movimento social e historicamente construído. Na virada do século, a potencialização das TDIC e da internet só permitiu que tudo fosse visto pela sociedade e incorporado ao cotidiano naturalmente de modo mais veloz, reflexo, inclusive, desse processo.

No âmbito das interações sociais, todo esse processo se consolida de modo mais híbrido e multimodal, próprio da movimentação da cibercultura que se desenvolve conjuntamente a essa transformação digital. Isso implica diretamente os gêneros discursivos, que, conforme a designação de Bakhtin e de seu Círculo, evoluem e acompanham a movimentação da língua e da sociedade. Nesse sentido, se a sociedade começa a deixar o aspecto grafocêntrico à margem para dar espaço às linguagens não verbais como visuais e sonoras, os gêneros também acompanham esse processo.

É nesse aspecto que a hibridização dos gêneros começa a se desenvolver ainda mais. Enfatizo o uso dos advérbios “ainda mais” porque a hibridização não é uma situação decorrente do mundo digital; ela faz parte da natureza humana e linguística de se buscar condições específicas e eficientes para as situações comunicativas atingirem seus objetivos interacionais. Ao utilizar o termo *hibridização*, conduzo a reflexão sobre a condição da cultura de misturar elementos distintos. Nesse caso, hibridismo se refere a incorporar

características de outros gêneros ou até mesmo linguagens de campos distintos de atividade humana, a fim de atender a uma demanda sociodiscursiva.

É nessa relação estabelecida entre as condições de produção e os gêneros novos e antigos, associados a uma demanda multimodal e digital, que o *hibridismo* se desloca também para o aspecto cultural, dando voz a uma consolidação de culturas cada vez mais miscigenadas e dialógicas, o que justifica, mais uma vez, o uso do prefixo multi ao se referir a *letramentos*, conforme aponta o GNL.

Essa grande mudança na configuração social, resultante principalmente das relações multimodais e da cibercultura, indica que precisamos compreender também as transformações no âmbito cultural, uma vez que culturas globais e locais se entrelaçam na nova forma de produzir sentido.

Para compreendermos a relação entre a pluralidade cultural e os multiletramentos, refletirei, a seguir, a respeito de como essa mudança se insere na Pedagogia dos Multiletramentos.

1.2.3.2 A “nova” configuração cultural

No que diz respeito à pluralidade cultural mencionada por Cope e Kalantzis (2008), devemos considerar os aspectos relativos à cultura global e local, uma vez que as práticas multimodais recorrentes dos multiletramentos tanto incorporam os aspectos de troca com culturas distintas e distantes quanto consideram a cultura local na qual o contexto educacional está imerso.

Para a Pedagogia dos Multiletramentos, as práticas pedagógicas partem da realidade do aluno e das culturas nas quais ele se integra como discente e cidadão, o que indica que:

trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado. (ROJO, 2012, p. 8)

Desse modo, não se trata de desenvolver uma ação baseada em apresentar novas ou conhecidas culturas, mas fazer com que a construção de significados e de reflexão ocorra quando os sujeitos-discentes estão inseridos nessas práticas. Para isso, novas implicações pedagógicas e novas estratégias de ensino-aprendizagem devem ocorrer.

Mas, antes mesmo de chegarmos ao planejamento e execução de ações que validem práticas de multiletramentos, precisamos, na posição de docentes e pesquisadores, compreender como o processo cultural se consolida em uma sociedade, especialmente a brasileira, e o caráter híbrido alavancado ainda mais com a globalização e com a internet.

Não há como desconsiderar que a expansão tecnológica e da internet provocou uma mudança singular nos aspectos culturais; por exemplo, com dois cliques, podemos ter acesso a lugares, discursos, produtos, propriedades culturais de qualquer lugar do mundo em instantes. Isso abriu a economia, mas ocasionou um olhar focado na cultura global.

Contudo, não podemos resumir as novas configurações culturais somente a esse aspecto global. Afinal, em cada local, nossas particularidades como comunidade ainda se preservam, negando ou se misturando a essas culturas globais que estão aí em ampla circulação.

Alinhado a esse fator regional, singular, local, vernacular, temos a questão de fronteiras. E, nesse caso, não somente fronteiras diretas que implicam o trânsito entre países vizinhos, mas a facilidade de cruzar fronteiras linguísticas e culturais que a tecnologia e a globalização nos permitiram ou, até mesmo, a migração recorrente de problemas econômicos ou sociais que fazem com que as comunidades acolham novos povos e, conseqüentemente, novas culturas.

São inúmeros aspectos que regem a orquestra da cultura e, no contexto brasileiro, compreender essa configuração é essencial para desenvolver um trabalho via multiletramentos na escola que faça sentido para nós. Por esse motivo, vejo a necessidade de compreender que todos os aspectos que envolvem a cultura híbrida no século XXI no Brasil está alinhada a três pontes: cultura global, cultura local e multiculturalismo (ocasionado pelos processos migratórios). Essa associação implica significativamente o uso da língua e das

linguagens multimodais que configuram as práticas sociais, o que nos leva diretamente ao ensino da língua materna. Desse modo, essa cadeia de fatores precisa ser considerada, como já afirmei anteriormente.

Para melhor compreender a configuração cultural tão diversa do Brasil, tratarei brevemente das questões culturais que implicam os multiletramentos, a começar pelo que gerou toda essa nova movimentação: a cultural global.

O termo “globalização”, utilizado desde a década de 1980, foi empregado para designar uma nova forma de criar conexões econômicas entre os países, implicando também uma nova relação cultural:

A “globalização” se refere àqueles processos atuantes numa escala global que atravessam fronteiras nacionais integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo em realidade e em experiência, mais interconectado. (HALL, 2006, p. 67)

Ainda que a globalização favoreça os países dominantes, essa nova relação espaço-tempo marcada pelo uso de ferramentas digitais e pela internet permite que a heterogeneidade seja integrada às vivências no mundo todo. Mesmo não sendo exclusividade de um contexto globalizado, ele favorece, também, a expansão de culturas híbridas.

Entendo por *hibridização* “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (GARCIA CANCLINI, 2008, p. 19). O hibridismo também é utilizado para descrever processos de descolonização, globalização, viagens e cruzamentos de fronteiras, fusões artísticas, literárias e comunicacionais:

As hibridizações nos levam a concluir que todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação a outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim, as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento. (GARCIA CANCLINI, 2008, p. 348)

Entender que a cultura é atravessada por intercâmbios é um primeiro elemento importante para compreender que os multiletramentos vão além da mediação tecnológica nas práticas comunicativas; trata-se de uma compreensão macro sobre o modo como as linguagens e as culturas representadas por elas estão presentes em nosso cotidiano e como isso altera a produção de sentidos, a manifestação social e as nossas relações políticas e sociais. Há, também, uma movimentação das fronteiras entre erudito e popular que têm começado a se dissipar e abrir a possibilidade de cruzamentos. Da mesma forma com que a sociedade grafocêntrica se transforma na multimodalidade de linguagens, as culturas híbridas vêm criando veredas, ainda que tímidas, para um olhar focado na prática local e situada.

Ao se pensar, principalmente, no ensino de Língua Portuguesa, esse processo se torna ainda mais evidente, afinal, os textos que circulam socialmente e que se tornam, também, objetos de ensino são materializações dessas condições de produção que equalizam os intercâmbios sociais.

É notável a diferença, por exemplo, nos materiais didáticos do início dos anos 2000 e nos materiais atuais: da organização temática até os gêneros discursivos, há uma grande mobilização de variedades que antes não eram contempladas. Gêneros digitais, gêneros multimodais cada vez mais presentes, discursos de diversidade étnica, sexual, artística e linguística configuram uma sociedade mais heterogênea, mesmo diante dos percalços ou políticas conservadoras que dificultam a disseminação da prática da diversidade cultural.

Além disso, a expansão da tecnologia e da conectividade das redes alavancou ainda mais essa fase da globalização. Além de se tornar o motor principal da economia, ela também impera nas identidades culturais/linguísticas (KUMARAVADIVELU, 2006).

Os conceitos de globalização evidenciam um contexto cultural e linguisticamente diversificado (BARTON; LEE, 2015), o que permite que possamos nos relacionar com culturas e línguas cada vez mais heterogêneas sem desconsiderarmos nossa vivência local.

O advento da internet acelerou o processo de globalização, afinal, as fronteiras temporais e espaciais se dissolvem no *online*, o que intensifica as

relações comerciais e comunicacionais de maneira dinâmica e veloz. A linguagem, em meio a relações de poder, base para qualquer interação social, presencia o protagonismo nessas relações globalizantes, permitindo esse processo de diálogo entre global e local, os quais se entrecruzam e possibilitam novas configurações sociais, implicando o surgimento de novos *gêneros discursivos*, estilos de linguagem e línguas.

A própria movimentação no ensino de línguas estrangeiras tem sido repensada, inclusive pelo fato de a BNCC (BRASIL, 2018) considerar apenas a Língua Inglesa. A homogeneização de variedades linguísticas, por exemplo, já não se torna elemento-chave da aprendizagem. Em língua materna, isso não é diferente. O avanço dos Estudos do Letramento e da Sociolinguística, por exemplo, é fruto dessas relações que enxergam a língua como um bem cultural, porém flexível e mutável à medida que seus usuários aplicam seus usos. Isso é identidade linguística, que não se separa da interação real presencial ou *online*. Por esse motivo, os multiletramentos têm um papel importantíssimo na formação cidadã: permitir um olhar plural. Afirma Rojo (2012, p. 22-23):

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem –, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: a) eles são interativos, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços.

Desse modo, os multiletramentos se associam ao entendimento de que a palavra “diversidade” se torna basilar em nossa sociedade contemporânea, o que implica um olhar sobre as linguagens como objetos socialmente construídos e seu ensino.

Para refletir sobre essa especificidade, abordarei o modo como os multiletramentos se integram no ensino de linguagens.

1.2.4 Multiletramentos no Ensino de Língua(gem)

A discussão sobre ensino de línguas não é uma particularidade do nosso país. Em todo o mundo, diante da configuração das práticas sociais e dos efeitos da globalização e da velocidade comunicacional que se ampliou, o ensino tradicional de uma língua estável e regrada a conceitos estritamente gramaticais – pensando na gramática normativa, claro – não corresponde à vivência linguística. Não estamos dizendo que as normas da língua não precisam mais ser integradas ao escopo do ensino escolar; o que queremos enfatizar é que, sem a vivência da língua, o falante/escrevente não saberá como e quando utilizar o conhecimento linguístico. É a mesma relação teoria-prática que defendemos: a escola é o lugar da integração entre conhecimento e experiência.

E é nesse sentido que a Pedagogia dos Multiletramentos se consolida como uma possibilidade de integração, uma vez que se concentra

em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. [...] Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a língua e os outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários, à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais. (GNL, 2021, p. 105)

E, visto que estamos permeados por culturas distintas e por uma multiplicidade de modos de significação, não há como considerarmos somente a língua padrão ou apenas a linguagem verbal. Culturas locais ou globais se constroem por linguagens múltiplas: verbais, sonoras, imagéticas, gestuais, comportamentais, multimidiáticas, entre outras.

A questão da existência de outras linguagens não verbais na configuração das nossas práticas sociais é fulcral na Pedagogia dos Multiletramentos. Isso porque, se as esferas de atividade social mudaram, as responsabilidades da escola perante a construção de conhecimento também.

Partindo da ideia do GNL (1996) de que docentes e gestores da comunidade são, agora, vistos como *designers* do processo de ensino, seus

papéis na construção de aprendizagens são utilizar-se de melhores formas em que o conhecimento pode se materializar, redesenhando a prática.

Para esse processo de *redesign*, os autores consideram necessárias metalinguagens para essa concretização. Surgindo para motivar os docentes, os conceitos devem ser confortáveis e permitir principalmente que ocorram a identificação e a explicação das “diferenças entre os textos e relacioná-las aos contextos de cultura e de situação em que parecem funcionar” (GNL, 2021, p. 125).

As seis principais áreas nas quais as metalinguagens permitem o desenvolvimento de multiletramentos são: *design* linguístico, *design* visual, *design* sonoro, *design* gestual, *design* espacial e *design* multimodal.

O *design* linguístico tem como objetivo focar nossa atenção nos recursos representacionais. O potencial produtivo e inovador da linguagem como um sistema de criação de significados.

Os elementos do design linguístico que colocamos em primeiro plano ajudam a descrever os recursos representacionais que estão disponíveis, os vários significados que esses recursos terão utilizado em determinado contexto e o potencial inovador para remodelar esses recursos em relação às intenções ou aos objetivos sociais. (GNL, 2021, p. 127)

A BNCC (BRASIL, 2018), revisitando os apontamentos da Pedagogia dos Multiletramentos, afirma que os novos e multiletramentos associados à cibercultura colocam os estudantes num lugar de autoria e promoção de ações. Dentre as ações destacadas, o documento revela a posição do *designer* de mesclar, remixar, transformar textos (verbais, não verbais, multissemióticos), produzindo novos sentidos e considerando a diversidade cultural (BRASIL, 2018).

O GNL, a fim de desenvolver essas estratégias ou pedagogias que façam com que os alunos mergulhem nesse processo de autoconhecimento e construção de saberes, estabelece uma nova forma de aprendizagem, utilizando o termo *New Learning*, conceito desenvolvido por Cope e Kalantzis (2015). Sobre esse processo, é correto afirmar que “envolve formas de lidar com os desafios e com os diversos textos encontrados nas práticas sociais. Por

isso, os conhecimentos escapam da teoria e se transportam diretamente à observação dessa prática” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 23).

Para desenvolver essas “novas aprendizagens”, precisamos de novas configurações de professores, alunos, objetos e experiências de aprendizagem, tudo isso trabalhando para uma prática pedagógica flexível e colaborativa no sentido de buscar as possíveis resoluções para problemas que façam parte do contexto social no qual a escola se insere. Além disso, os aprendizes adquirem competências e ferramentas para atuar autonomamente em outras práticas que não ocorram em ambiente escolar, ou seja, é uma prática para a vida.

Nesse aspecto, para formar cidadãos dentro da proposta dos multiletramentos, as novas pedagogias devem buscar:

formar indivíduos que possam navegar pela mudança e pela diversidade, aprender a se comunicar de forma eficaz em uma ampla gama de configurações, ser flexíveis, capazes de ver as coisas de múltiplas perspectivas e, por meio de um vasto repertório comunicativo, construir significados e deles participar, em uma ampla variedade de configurações culturais. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 24)

Apesar de associarmos essa mudança em sala de aula às tecnologias, para desenvolver práticas de multiletramentos, isso não é uma obrigatoriedade. Pedagogias de *Multiletramentos* envolvem, primeiramente, a identificação com as práticas culturais existentes naquele contexto escolar/social. Por isso, não podem ser vistas como um modelo didático pronto, que pode ser reproduzido em qualquer contexto escolar. O olhar para os discentes e para as culturas que permeiam suas vivências é o primeiro passo para se pensar nas práticas que serão desenvolvidas ali. Na diversidade socioeconômica brasileira, isso indica que um mesmo gênero discursivo como objeto de ensino será contemplado em suas condições de produção de formas distintas, o que efetiva uma prática situada de linguagem. Mas, mesmo num cenário de acesso mínimo à tecnologia, há interação, circulação de textos multimodais e presença de culturas plurais (ROJO, 2012).

O ensino de língua materna não pode ser visto de outra forma que não interacionista, colaborativo e multimodal. Conceber nossa prática pedagógica dessa forma torna possível o estabelecimento de nosso objetivo central da face

ensino-aprendizagem: a relação estabelecida entre teoria e prática. Costa (2019) contribui com esse dado e atribui aos novos estudos do letramento a função de situar teoria e prática, dizendo que:

Esses novos estudos acerca do letramento têm focado sua atenção para a prática social, da qual os indivíduos são partícipes. Compreendê-lo nessa perspectiva sociocultural significa compreender leitura e escrita a partir do contexto social, cultural, político e econômico da qual fazem parte. (COSTA, 2019, p. 66)

E é por esse motivo que reitero a importância de as diversidades linguística e cultural serem destaques no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, esses fatores são basilares para a compreensão de nossa identidade e das relações estabelecidas com o mundo, com nossa história, com as relações de poder, e tudo se torna potência para uma atuação cidadã mais crítica.

No entanto, antes mesmo de essa construção reflexiva se tornar efetiva na formação dos jovens que integram a Educação Básica, há de se desenvolver esse pensamento nos docentes que lá atuam, e isso só pode ser construído por meio de formação docente inicial e continuada:

A evolução das práticas de ensino envolve, portanto, uma grande mudança na identidade profissional, uma vez que o ato de ensinar é cada vez menos expositivo, tornando-se progressivamente uma profissão híbrida de documentação e geração de dados. Nesse sentido, o ambiente on-line expande o alcance da aprendizagem através do tempo e do espaço, para além das paredes que confinam alunos em uma sala de aula e do sino que restringe os horários de aprendizagem a um determinado número de minutos para cada aula. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 28)

Nesse sentido, ao pensarmos nas mudanças decorrentes de uma sociedade que se organiza por meio de textos cada vez mais multimodais e de culturas híbridas e plurais, não podemos nos esquecer de consolidar, em todas as etapas que levam ao processo de ensino-aprendizagem de linguagens, reflexões teórico-práticas a respeito da relação estabelecida entre os multiletramentos e a escola.

O caminho para que isso ocorra é uma formação de qualidade, reflexiva e que garanta que o professor consiga atuar de modo competente em sala de aula.

1.3 A FORMAÇÃO DOCENTE

Mas o que é ser professor? Como isso se constrói?

Sempre penso que construção do ser e saber-fazer do professor perpassa três questões: a) a criação de uma identidade individual, mas socialmente construída; b) o saber docente mediado pelos cursos de formação inicial e continuada; e c) a prática efetiva.

Para demonstrar esse percurso que levantei como basilar na formação de um professor, discutirei, nesta seção, aspectos que consolidam esse percurso: a questão da identidade e representação docente; o que é e como se constrói a formação inicial, discutindo os documentos que norteiam a elaboração dos currículos; e, por fim, a prática ainda durante o curso, na materialização do estágio supervisionado.

1.3.1 O Ser Professor

Pimenta e Ghedin (2008, p. 130) dizem: “O trabalho é um processo contínuo e permanente de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser.”

A profissão professor é, muitas vezes, romantizada na visão de que há de ser dom, há de se ter amor, o que é um equívoco. Qualquer profissão pode ser apreendida, pode ser desenvolvida. Ninguém nasce professor, assim como ninguém nasce médico, engenheiro, ator, bombeiro, advogado. Até podem existir fatores de capacidades específicas que desenvolvemos ao longo da vida que nos levam ou motivam a escolher uma profissão, mas não se trata de dom e de amor; trata-se de saber-ser e saber-fazer algo.

Mas a construção da identidade docente tem uma particularidade que talvez nenhuma outra profissão tenha: passamos anos de nossas vidas em contato direto com ela na escola. É possível, inclusive, que isso permita que

qualquer pessoa se ache no direito de avaliar professores e a educação: “mas eu estive na escola por 12 anos, sei como funciona.” Em minha experiência de mais de uma década como docente, demorei anos para entender como funciona e quiçá saiba realmente. A profissão professor é perpassada por muita história, muitas intervenções e muitas condições de produção, já diria Bakhtin.

Por isso, ao falar sobre ser professor, considero importante problematizar os seguintes fatores:

- a) a identidade docente se constrói na relação professor-professor;
- b) o papel da formação inicial de um professor é basilar em sua identidade e na relação teoria e prática que faz/fará; e
- c) a vivência em sala de aula ultrapassa a formação acadêmica.

Como disse anteriormente, estamos em contato com a profissão professor desde nossa alfabetização. Estabelecemos vínculos afetivos com nossos professores ao longo de toda a vida. A grande maioria dos alunos de um curso de licenciatura teve uma experiência fascinante com algum professor – possivelmente da área de conhecimento em questão. Isso, junto com possíveis aptidões ou preferência por uma área de conhecimento, mobiliza a escolha pela docência.

Faço um parêntese nesse momento: entendo que esse contexto não é o único e não apago o fato de que a procura pelas vagas de cursos de licenciaturas no Brasil também é marcada por questões socioeconômicas e de desigualdade social. Além disso, mesmo em uma situação que se enquadre nesse contexto, a identidade a ser construída também se pautará em práticas experienciadas antes ou durante a graduação com professores.

Desse modo, no que diz respeito às representações do que é ser um “bom” professor e às atitudes a serem desenvolvidas na atuação docente, a relação entre esse futuro professor e seus professores marcará significativamente sua vivência.

Contudo, a atuação docente não se materializa somente por meio de posturas em sala de aula; esse futuro professor precisa de conhecimento. No

caso de minha tese, especificamente, esse futuro professor precisa de conhecimento sobre linguagens, língua portuguesa, linguística e literatura. É aí que retomo o que mencionei no início desta seção: o papel fulcral da formação inicial.

1.3.2 A Formação Inicial em Letras: o saber do professor

Segundo Brito, Silva e Nunes (2018), os cursos de formação docente no Brasil possuem como marco inicial o ano de 1835, quando as “escolas normais” foram criadas para preparar os professores do chamado ensino primário. O objetivo da época era atender à demanda da Educação Básica de formar os imigrantes europeus.

Ainda no século XIX, a formação de professores começou a ser pensada oficialmente no país, em meio às grandes mudanças que a sociedade brasileira vivenciava, ocasionada, principalmente, pelas estruturas do Estado Novo (BRITO; SILVA; NUNES, 2018, p. 121), ou seja, as reformas educacionais acompanhavam as projeções nos campos econômico, político e social:

O projeto de reformas educacionais era parte destacada do projeto de civilização que propugnava a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado; a homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional; a construção do Estado Nacional. Criar universidades e formar o professor secundário fazia parte dessa estratégia. (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2002, p. 19)

A educação foi, nesse período, estratégia para oferecer a uma parcela pequena da população o acesso ao conhecimento científico e cultural que propunha o Estado.

Para isso, as leis começaram a ser estabelecidas na criação, manutenção e direcionamento dos cursos. Por meio do Decreto-Lei n.º 1.190, de 04 de abril de 1939, vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia, estabeleceu-se que os estudantes de cursos de Bacharelado que quisessem se tornar licenciados deviam cursar um ano de Didática para que fossem

habilitados a atuar na Educação Básica. Lembrando que isso só se formalizava nas cidades, já que, nas zonas rurais ou regiões distantes das grandes cidades, a maior parte dos professores não tinha formação universitária.

Na década de 1990, a “democratização” da educação e, conseqüentemente, o aumento do número de alunos, resultado do êxodo rural da década de 1970 e do fim do regime militar da década de 1980, condicionaram o aumento de professores. Mas a formação de professores ficava à mercê da população, ou seja, não havia políticas públicas de formação de professores, e sim uma política que forçava que essa formação acontecesse de modo particular. Então, exigia-se a formação, mas isso não era oferecido.

Com a reestruturação e expansão das universidades federais e a ampliação das ofertas de cursos nas universidades federais a partir do 2º mandato do Governo Lula, iniciam-se políticas públicas de incentivo para a formação inicial ou continuada de professores. Nesse período, destacam-se algumas medidas: a criação do REUNI (BRASIL, 2007), ampliando as ofertas de cursos de licenciaturas e bacharelados; a publicação do Decreto n.º 6.755/2009 (BRASIL, 2009), instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica junto à CAPES, na busca por fomentar a formação de professores atuantes da Educação Básica. Infelizmente, em 2016, esse Decreto foi revogado, o que indicou enfraquecimento nas políticas de formação docente.

Nesse contexto, é possível perceber que o caminho político e o contexto sócio-histórico influenciam na execução de ações relacionadas à formação docente. E isso também se manifesta na criação dos cursos e de seus currículos, afinal, que tipo de formação o Estado quer promover? Será que ele deseja preparar esse futuro professor para atuar de que maneira?

Meus questionamentos se desenrolam porque a construção desta tese foi realizada de modo integral em meio a uma política neoliberal que massacrou a educação brasileira, por isso apresento um contexto formalizado em decretos, políticas e diretrizes que foram se modificando ao longo da história, até chegarmos ao momento atual. Todos esses movimentos acabam atuando diretamente na elaboração dos currículos e, conseqüente, na

composição estrutural das disciplinas e propostas pedagógicas mensuradas no Projeto Pedagógico de Curso.

Aproprio-me da definição de “currículo” apresentada por Silva (2012), ao considerar que se trata de um conjunto de experiências de conhecimento oferecido aos estudantes, o que já se torna uma grande responsabilidade por parte dos atores relacionados a elaborá-lo. Contudo, essa definição seria simples se, em torno dela, não houvesse tantas disputas políticas, culturais e econômicas. A construção do currículo está, historicamente, marcada por inúmeras propostas que condicionam as escolhas dos cursos das universidades brasileiras. Desse modo, os currículos são determinados pelas condições sociais. É o que afirmam Cerny, Quadros e Barbosa (2009, p. 9):

Se o currículo for considerado apenas como uma listagem de conteúdos que todos os sujeitos devem saber, deixa-se de lado uma questão fundamental: o encobrimento das realidades de poder e de conflito que fornecem as condições para a existência de qualquer currículo.

O rigor científico e a teorização sempre estiveram presentes, permitindo o saber acadêmico em seu espaço genuinamente seguro. Mas algumas mudanças foram basilares na formação docente a partir de alguns documentos norteadores que direcionam o olhar para a prática e para a relação estabelecida entre educação e comunidade. São eles: a LDB (BRASIL, 1996); a Resolução CNE/CP n.º 01, de 2002 (BRASIL, 2002); a Resolução CNE/CP n.º 2, de 2002 (BRASIL, 2002); as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada área da formação docente e a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015); o Decreto n.º 8.752/2016 (BRASIL, 2016); a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que, apesar de ser direcionada à Educação Básica, impacta na formação docente; e a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Todos os documentos mencionados tiveram, em seus momentos de publicação e execução, poder de formação. A exemplo, a partir da Resolução do CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), a questão da prática no currículo foi revista, ampliando a distribuição de horas para essa finalidade. O mesmo ocorreu e está ocorrendo com os demais documentos.

A própria publicação da BNCC (BRASIL, 2018) e, posteriormente, a da BNC-Formação (BRASIL, 2019) geraram mudanças significativas nos currículos. Isso, a início de conversa, é problemático, afinal sabemos que a proposta desses dois documentos impacta o projeto de uma educação inclusiva, crítica e de qualidade, já que a política neoliberal está presente nos ideais da proposta educacional dos últimos anos.

Mas, apesar das limitações estabelecidas pelas diretrizes, o olhar crítico dos integrantes de cada curso de formação docente pode auxiliar em currículos que construam realmente uma formação inicial e uma formação continuada que sigam:

[...] no sentido de preparar os docentes com conhecimento e condições didáticas de realizar as intervenções necessárias no seu espaço de atuação, possibilitando uma prática pedagógica fundamentada no princípio da dialogicidade, com propósito de uma educação fundamentada nas dimensões da ação e reflexão. (BRITO; SILVA; NUNES, 2018, p.127)

Nesse sentido, quando falo de um projeto de educação inclusiva, crítica e de qualidade, refiro-me, também, à preparação dos professores que atuarão nesse projeto, ou seja, é preciso olhar para a formação docente sob essas três dimensões. Obviamente, a formação inicial ainda não dá conta de tudo que visa ao fortalecimento de uma educação reflexiva e situada, mas ela precisa, minimamente, apresentar condições para que o futuro professor consiga mensurar, em sua prática, a criticidade e ser capaz de analisar cada contexto em que atua e as ações que devem ser realizadas.

Espera-se que as reflexões sobre currículo considerem as questões sobre sua prática de modo crítico. Moreira (2001, p. 2) diz que:

Se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que docentes e estudantes constroem e reconstróem conhecimentos, se cabe aos docentes participação ativa no processo de planejar e desenvolver tais experiências, não ocorre desenvolvimento curricular se não ocorrer simultaneamente o desenvolvimento do professor e, com ele, o aperfeiçoamento das práticas escolares. Logo, não se pode pensar currículo sem se pensar o professor e a sua formação.

Esse processo de construção só é possível se houver um diálogo entre as dimensões política, cultural e acadêmica, no sentido de compreender que a sociedade é pluralmente cultural e se configura em práticas locais e globais ao mesmo tempo. Não há como construir sentido em uma prática pedagógica se a vivência real não for considerada. O autor sustenta meu posicionamento, ao dizer que:

Trata-se, também, de pensar currículo e formação de professores em uma sociedade cada vez mais multicultural, em uma sociedade em que a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea. (MOREIRA, 2001, p. 3)

Considerar esse caráter culturalmente plural da sociedade em uma formação docente implica respeitar, valorizar e incorporar essa pluralidade desde as políticas públicas e diretrizes até o planejamento e a execução de ações em sala de aula. Isso é um projeto de educação que deve fazer parte das discussões políticas, sociais e acadêmicas. Por esse motivo, a formação inicial pautada em uma Pedagogia de Multiletramentos se integra à necessidade real de uma educação situada. Entretanto, como estabelecer diálogo entre teoria e prática e formar professores que consigam olhar para a realidade escolar? O caminho se inicia no Estágio Supervisionado, percurso este que olharei a seguir.

1.3.3 O Estágio Supervisionado: o saber-fazer do professor

Os saberes são elementos indissolavelmente ligados à formação e à prática em sala de aula. Mas, mais do que desenvolver um saber teórico, a formação do professor se constrói na capacidade crítica de refletir sobre as práticas pedagógicas e a identidade docente (NÓVOA, 1995).

Desse modo, o Estágio, além de ser um espaço para relacionar teoria e prática, propicia o entendimento e a construção de sua identidade como docente. Para Barreiro e Gebran (2006), o projeto de Estágio Supervisionado

deve ser construído na articulação do curso de formação inicial com a Educação Básica.

Nesse contexto, as fases de Estágio – observação da escola, observação e atuação na sala de aula, planejamento, aplicação das propostas e relatório de estágio –, apontadas por Barreiro e Gebran (2006, p. 92), precisam possibilitar que o discente consiga pensar e articular sua proposta prática a partir da vivência da escola.

Na prática, o Estágio é uma etapa obrigatória nos cursos de licenciatura, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996), pela Resolução CNE/CP n.º 02 de 2015 e pelo Parecer do CNE de 2019, documentos que têm ampliado a carga horária de atividades de Estágio e orientado a execução da atividade do discente de licenciatura na escola.

Para realizar o Estágio Supervisionado Obrigatório, o discente deve entrar em contato com uma instituição de Educação Básica conveniada à universidade, apresentando sua intenção de realizar o Estágio junto a ela. Caso a escola aceite a realização do Estágio, os documentos obrigatórios da IES precisam ser preenchidos e assinados por todas as instâncias e pessoas envolvidas, garantindo a segurança e a autorização das práticas que serão realizadas. Após o processo burocrático, o aluno do curso de graduação poderá, então, iniciar suas observações e/ou regências, sempre sob a orientação de um professor do curso e sob a supervisão do professor-regente.

Durante esse processo, o futuro professor entra em contato com os documentos da escola e materiais didáticos, dialoga com o professor sobre os conteúdos e a turma e, então, começa a conhecer os alunos. Essas etapas são muito importantes para o professor em formação, afinal, é na sala de aula e no diálogo estabelecido com a escola e com o professor-regente que ele constituirá sua percepção sobre o que e como poderá desenvolver o planejamento e a execução de sua prática.

Após a realização das etapas de observação e/ou regência, o aluno deverá produzir um relatório final, com descrições e análises, que será enviado ao orientador de estágio, responsável pela avaliação final. Cada IES possui sua regulamentação, no que diz respeito à condução de inscrição e documentação para a realização do Estágio, bem como no que concerne aos elementos que

comporão esse relatório final. Contudo, o objetivo dessa produção discente é de caráter reflexivo a respeito de sua própria prática.

Embora a sistematização do Estágio seja importante, meu foco, neste trabalho, é pensar o Estágio como forma de articulação entre teoria e prática de modo reflexivo. Desse modo, após essa breve contextualização de como o Estágio é efetivado, volto à discussão central, pautada na relação estabelecida entre o conhecimento adquirido na universidade e a prática em sala de aula na Educação Básica e a sociedade.

Além disso, a construção identitária desse futuro professor também se materializa na realização do Estágio e, principalmente, no espaço dessa prática: a sala de aula.

A identidade é uma construção social e cultural (IZA *et al.*, 2014) que corresponde à capacidade de realizar atribuições. No caso específico da identidade docente, a formação inicial e o Estágio Supervisionado se tornam palco dessa construção, já que é nesses dois “espaços” que o futuro professor irá experienciar a docência e as suas particularidades enquanto ser social e profissional.

Para Coracini (2000), o conceito de identidade está relacionado ainda às práticas da infância, quando nos reconhecemos ao “olhar” o outro e enxergar suas singularidades. Desse modo, a construção da identidade não se limita a um tempo específico. Isso é contínuo e perpassa os espaços e as situações nas quais nos inserimos.

Na construção da identidade docente, isso não é diferente. Nakagome (2012) afirma que ser professor não é uma definição garantida pelo ingresso na universidade ou pelo diploma. Trata-se de um processo gradativo que se transforma a cada nova situação: aprendizagens, práticas, estágios, vivências, que fazem com que a reflexão sobre o “eu” profissional acompanhe sua história e as transformações experienciadas. Não há como separar as experiências pessoais das profissionais na formação identitária; ambas as vivências interferem no estabelecimento dessa identidade ou de sua ressignificação.

Nesse sentido, o Estágio se torna, como já mencionei, um importante espaço para a construção da identidade docente, especialmente como um início da percepção individual desse futuro professor ao olhar para o outro

(seus professores e professor-regente) e para si mesmo na realização de suas primeiras atuações docentes.

Nascimento e Suassuna (2020, p. 213) revisitam Silvestre e Placco (2011) e afirmam que esse “componente humanizador da formação” é fundamental para desenvolver “instrumentos intelectuais que facilitem o processo de autorreflexão da prática docente, e funciona como oportunidade de refletir criticamente sobre a educação e a realidade social mais ampla”.

Os estágios funcionam, portanto:

[...] como base para a construção de saberes especializados por parte do futuro professor, além de permitirem a vivência de experiências concretas que podem contribuir para a construção da sua identidade enquanto profissional. (NASCIMENTO; SUASSUNA, 2020, p. 13)

O desafio está no que foi posto pelas autoras e se estende a uma questão que envolve a formação inicial e a realidade: os componentes curriculares da formação inicial nem sempre vão ao encontro da Educação Básica brasileira, o que faz com que, muitas vezes, o estagiário não consiga colocar em prática aquilo que aprendeu no curso. Isso não deixa de se tornar um processo importante para a formação docente, ou seja, o encontro com as dificuldades e com a percepção da realidade da sala de aula:

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio enquanto atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14)

Desse modo, é preciso compreender que a práxis docente na função de transformar a realidade precisa contemplar elementos que possibilitem isso. Freire (1996, p. 22) nos mostra que: “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. As palavras de Freire (1996) dialogam com a proposta reflexiva da

Pedagogia dos Multiletramentos, ao proporcionar uma transformação de sentido ocasionada, inclusive, pelos processos de conhecimento.

Ao partir dos processos de conceituar, experienciar, analisar e criar, o professor pode alcançar novas formas de desenvolver conhecimentos em salas de aula que estejam associados aos contextos escolares.

Além disso, a formação inicial pautada nessa Pedagogia insere os futuros professores em contextos contemporâneos, evidenciando a necessidade de um trabalho realmente alicerçado nas culturas plurais – locais ou globais – que hibridizam múltiplas linguagens e semioses, bem como evidenciam as práticas sociais mediadas por tecnologias digitais. E isso ocorre, não porque a BNCC (BRASIL, 2018) ou a BNC-Formação (BRASIL, 2019) apontam como princípios de ensino de linguagens, mas porque a realidade vivenciada pela sociedade nos impõe mudanças significativas na percepção das práticas vivenciadas e dos textos que circulam socialmente.

E, para refletir a respeito da formação inicial do professor, apresentarei, no próximo capítulo, o percurso metodológico de meu estudo, de forma a possibilitar a caracterização e a descrição de minha pesquisa e das etapas percorridas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Entender o enquadramento de uma pesquisa é o primeiro passo para a compreensão da razão de sua existência e da colaboração que ela poderá exercer na sociedade. Pensando nisso, neste capítulo, objetivo tecer considerações sobre o caráter científico do meu estudo, apresentando suas delimitações, escolhas e o percurso desenvolvido ao longo do curso de doutoramento em Estudos da Linguagem.

Antes da reflexão, é importante destacar que, segundo Cervo (2007), Denzin (2006) e Flick (2004), a pesquisa se firma como um estudo qualitativo, de caráter descritivo-interpretativo e documental.

Como o alicerce teórico e o objeto investigativo orientam-se pela Pedagogia dos Multiletramentos na formação docente em Letras, o estudo se enquadra no campo da Linguística Aplicada.

Tais explanações são necessárias para compreender de forma geral o percurso que escolhi para descrever os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

As atuais pesquisas em Linguística Aplicada permitem-nos observar que o objeto de pesquisa desse campo é a linguagem como prática social, tanto no ensino-aprendizagem quanto no ensino de língua estrangeira. Segundo Menezes, Silva e Gomes (2009, s/p), a Linguística Aplicada (LA) nasceu:

[...] como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência.

No Brasil, o campo expandiu-se por meio da criação dos cursos de pós-graduação que continham linhas de pesquisa ou áreas de concentração em Linguística Aplicada. Tanto o Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de

Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo quanto o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas foram os responsáveis pela formação de linguistas aplicados e pela disseminação das pesquisas em LA.

Posteriormente, a criação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em 1990, também se tornou essencial para estabelecer a LA como ciência reconhecida no Brasil.

Apesar de sua relação direta com a linguagem, a pesquisa em LA, hoje, se relaciona também com as áreas das Ciências Humanas, especialmente com a Antropologia e com as Ciências Sociais. Moita Lopes (2006, p. 22) afirma que a área precisa:

dialogar com teorias que têm levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais, na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras hipóteses.

Isso porque, ao se falar em um campo que integra ciência e trabalho, a compreensão de questões de ordem sociocultural, política e histórica é fundamental. As mudanças na ciência e na sociedade contemporânea exigem um olhar sobre o mundo e sobre o modo como as linguagens se constituem e se firmam como práticas sociais, impactando diretamente a educação e a vida das pessoas.

Fabrício (2006) levanta um posicionamento importante ao considerar as possibilidades investigativas que a LA tem compreendido:

É por tal razão que a LA se encontra em momento de revisão de suas bases epistemológicas, a reboque da compreensão 1) de que, se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva; 2) de que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social; 3) de que há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos. (FABRÍCIO, 2006, p. 48)

A reflexão construída por Fabrício (2006) nos remete à questão fundamental da Pedagogia dos Multiletramentos, que é, justamente, observar a construção de sentidos, as práticas discursivas e as manifestações culturais em diversos campos de atuação, mas, principalmente, o modo como essas configurações atravessam a prática docente/discente.

E, para tomar tais aspectos como ponto de investigação, há de se pensar em critérios que permitam essa exploração. Moita Lopes (2006) reitera que, apesar de a pesquisa de caráter quantitativo fazer parte da Linguística Aplicada, notamos uma tendência para o uso de abordagens e métodos qualitativos.

Segundo Lüdke (1986), é cada vez mais forte a presença das pesquisas qualitativas nos estudos que envolvem a educação. Emergente das pesquisas realizadas nas áreas da Antropologia e das Ciências Sociais, atualmente, o caráter qualitativo das pesquisas tem adentrado também em trabalhos que envolvem escolas e universidades, ou seja, em ambientes/situações que envolvem a educação.

André (1995, p. 16) aponta que a abordagem qualitativa de pesquisa surgiu no final do século XIX, quando

[...] os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Além de designado como uma pesquisa qualitativa, meu estudo possui caráter descritivo-interpretativo e documental.

Para Cervo (2007, p. 62), a pesquisa descritiva

desenvolve-se, principalmente, nas ciências humanas e sociais, abordando aqueles dados e problemas que merecem ser estudados, mas cujo registro não consta de documentos. Os dados, por ocorrerem em seu *habitat* natural, precisam ser coletados e registrados ordenadamente para seu estudo propriamente dito.

Nesse contexto, meu estudo se enquadra como uma pesquisa descritiva, uma vez que necessita do exame de inúmeros aspectos que representam o universo investigado. É interpretativo, ainda, porque objetiva investigar os diversos aspectos existentes na realidade a ser descrita. Para uma pesquisa construída por meio de um mapeamento em contexto estadual de ensino superior, a interpretação contextualizada dos documentos das instituições e das entrevistas realizadas com os docentes se torna fundamental, pois, só desse modo, as hipóteses levantadas e os questionamentos sobre o objeto de estudo serão examinados com detalhamento.

Contudo, mais do que a necessidade de uma descrição precisa dos dados coletados em uma pesquisa, ao adotar uma perspectiva interpretativista, escolhi um percurso baseado nas relações estabelecidas entre sujeito, contexto sócio-histórico e pesquisador.

Esse processo, sob o olhar dialógico bakhtiniano, segundo Freitas (2007), consolida a coerência estabelecida entre teoria, percurso metodológico, coleta e análise de dados, uma vez que se presume que a explicação dos fatos esteja alicerçada nas materializações presentes nas condições de produção dos sujeitos-participantes. A autora reitera que:

Fazer pesquisa não consiste simplesmente em descrever a realidade, mas em explicá-la, isto é, na busca de aprender os sentidos construídos pelos sujeitos, importa a compreensão das forças fundamentais que os constituíram, de seus determinantes. (FREITAS, 2007, p. 6)

Isso evidencia o preceito bakhtiniano de que o ponto de vista social de cada integrante da sociedade é constituído de acordo com sua própria existência e interação com os outros. Essa premissa aponta para uma questão importante na construção de uma pesquisa: tanto o participante quanto o pesquisador modificam suas existências à medida que interagem e dialogam sobre um determinado contexto.

Assim, neste processo, o pesquisador e suas relações com o sujeito investigado, segundo Rey (1999), passam a ser os principais protagonistas da investigação e os instrumentos deixam de ter o lugar protagônico que lhes outorgava a

investigação tradicional. Eles são apenas um meio para possibilitar a expressão, a construção do discurso do sujeito. (FREITAS, 2007, p. 7)

Como esse encontro de sujeitos-participantes com visões, conhecimentos, vozes e vivências particulares se consolida na pesquisa, há, a partir disso, uma resignificação da realidade, tanto do sujeito-participante e do contexto observado quanto do pesquisador, que retorna à sua posição de observador com uma nova experiência gerada por esse mergulho nas realidades que investiga.

2.2 CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

2.2.1 O Mapeamento

A primeira consideração importante que faço sobre o surgimento desta investigação é a de que, inicialmente, ela tinha um foco totalmente diferenciado. Em 2018, quando ingressei no programa de Doutorado em Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Londrina, meu objetivo era investigar a Educação a Distância. Os objetivos envolviam a Pedagogia dos Multiletramentos na formação inicial em Letras-EaD. Na época, a diretoria da Universidade na qual leciono incentivava a pesquisa, e vários projetos investigavam a natureza da EaD dentro da IES. Com as mudanças no cenário político nacional, advindo de um novo governo, somadas a uma mudança de diretoria também na IES, as pesquisas foram reduzidas, e meu estudo não poderia ser aplicado. Sem autorização da instituição de ensino, meu trabalho não poderia seguir com as questões éticas de um estudo científico e necessitou passar por reformulações.

Durante as orientações, tinha de estabelecer um novo lócus de investigação. Não daria para ser no contexto da Educação a Distância, pois poucas universidades públicas possuem o curso de Letras, e talvez o acesso a essas instituições não fosse possível. Nesse percurso de (in)definições, pensei, inicialmente, em investigar a instituição na qual o programa se insere, mas

considerarei que investigar somente essa instituição, com a qual tenho um grande vínculo afetivo, não seria o ideal para o meu problema de pesquisa.

Foi por esse motivo que pensei na possibilidade de realizar um mapeamento de Pedagogias de Multiletramentos desenvolvidas nas universidades públicas paranaenses. Para isso, defini que os *campi* principais dessas universidades se tornassem coparticipantes. Delimitei, também, os instrumentos e os dados que seriam coletados: documentos das instituições (Projetos Pedagógicos dos Cursos e Manuais de Estágio, se houvesse) e entrevistas com docentes.

A escolha pelo mapeamento das universidades públicas paranaenses se deu por dois motivos: i) pela acessibilidade a professores de todas as instituições; ii) devido ao bom desempenho das instituições nas avaliações do MEC e em *rankings* nacionais de melhores universidades, evidenciando a qualidade de seus cursos.

O Ensino Superior no Estado do Paraná tem se tornado cada vez mais referência, e, especificamente sobre a questão dos multiletramentos, desde a publicação das Diretrizes Curriculares do Estado (PARANÁ, 2008) para a Educação Básica, esse assunto vem “pairando” sobre a formação docente (inicial e continuada). Desse modo, investigar esse lócus pode apresentar caminhos a serem seguidos para possibilitar que Pedagogias de Multiletramentos ecoem na formação inicial e, posteriormente, na Educação Básica de modo efetivo.

A questão da acessibilidade foi um fator que tornou possível a realização desse mapeamento: como antigos colegas de projetos de pesquisa da Universidade Estadual de Londrina atuam em várias universidades públicas, a possibilidade de que todas pudessem se tornar coparticipantes era muito grande. Os contatos que faltavam consegui por intermédio dos próprios docentes-participantes ou de outros colegas professores que estudaram ou tinham algum vínculo com as universidades. Das 12 IES públicas do Paraná, obtive respostas e aceites de nove instituições. IFPR, UNILA e UFFS não retornaram os contatos, por isso não pude integrá-las. A UFPR e a UNIOESTE chegaram a integrar, inicialmente, o estudo, mas, pelo fato de a delimitação da pesquisa e os critérios de análise estarem relacionados a professores que

atuassem com o estágio, as duas universidades foram retiradas da pesquisa, inclusive, por sugestão da banca no Exame de Qualificação.

O número de *campi* de algumas universidades também era uma questão a ser observada. Ainda no período de entrevista, cheguei a contatar alguns professores e coordenadores de *campi* adjacentes a algumas instituições, mas a demanda da tese, com um número muito grande de entrevistas a serem realizadas, transcritas e analisadas, me fez refletir sobre mantermos os *campi* principais.

Aproveito este espaço para dizer que, apesar de toda a demanda excessiva de trabalho de todos os professores durante a pandemia, todos os participantes, sem nenhuma exceção, foram extremamente gentis e solícitos ao responderem a meus *e-mails* e mensagens instantâneas e ao colaborarem com este estudo.

Subjetivamente, a escolha pelo Paraná, além da facilidade, me reserva o meu próprio contexto de vida e de construção profissional. Nascida e criada no Estado, mais especificamente na cidade de Cambé, meu contato com as universidades públicas paranaenses ocorre desde a graduação. Participei de congressos em várias delas, mantive contato com professores de algumas dessas universidades e sempre acompanhei a preocupação e a seriedade com que todas essas instituições conduzem a formação inicial de seus alunos⁸. Além disso, instituições como a UEL, a UEM e a UFPR sempre são citadas como algumas das melhores universidades do país. Seria essa uma forma de investigar o ensino de qualidade.

Reitero que o objetivo desta pesquisa jamais foi ou é criticar as práticas conduzidas brilhantemente por seus profissionais; pelo contrário, trata-se de evidenciar que Pedagogias de Multiletramentos ecoam na formação inicial em Letras por meio uma soma de fatores que contribuem para sua existência ou não nas Instituições de Ensino Superior. E, mais do que isso, construir uma reflexão que possa ser uma base para a inserção de uma pedagogia que dialoga diretamente com a concepção interacionista de linguagem e com as questões sócio-históricas e culturais vivenciadas no Brasil.

⁸ Falo especificamente da formação inicial, pois esse é meu objeto de estudo e minha área profissional.

Enquanto o projeto era reformulado, iniciei os contatos com profissionais das instituições. Em cada uma das sete universidades paranaenses participantes, consegui contato de um professor e de seu respectivo coordenador ou chefe de departamento, os quais autorizaram a condução do estudo, encaminhando, inclusive, os documentos de autorização necessários para a submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa.

Como todo esse processo já estava sendo realizado no início da pandemia por Covid-19, estabeleci, por meio dos contatos com os docentes, que conduziríamos as entrevistas via *meet* (recurso disponível no *Google for Education*) de acordo com as datas em que os profissionais estivessem disponíveis.

Com os dados, as autorizações e as entrevistas agendadas, passei para a elaboração do roteiro de perguntas. Esse roteiro, cujo detalhamento e especificações serão apresentados no próximo capítulo, foi elaborado com vistas aos objetivos específicos deste estudo. No total de 10 itens, as questões especificam os pontos essenciais a serem investigados: os multiletramentos como conceito/teoria; as práticas de multiletramentos na formação inicial; a Pedagogia dos Multiletramentos no estágio; e a concepção interacionista de linguagem na formação do professor.

As entrevistas foram realizadas ao longo de dois meses, atendendo às necessidades de horários e datas dos entrevistados. As gravações em videochamada foram autorizadas por todos e transcritas por mim, durante o período de coleta de dados.

Nessas entrevistas, foram respeitadas todas as normas de conduta ética na pesquisa: autorização para a gravação, apresentação da pesquisa, espaço para as respostas dos entrevistados, repetição em caso de não compreensão da pergunta, liberdade para responder ou não às questões, tudo para garantir segurança aos participantes.

Após a transcrição das entrevistas, iniciei a leitura e análise dos dados. Além das entrevistas, realizei a leitura dos Projetos Pedagógicos e dos Manuais de Estágio de cada curso investigado.

A seguir, apresentarei o processo de escolha dos sujeitos-participantes da pesquisa e do tratamento dos dados.

2.2.2 Sujeitos-Participantes da Pesquisa e Instituições Coparticipantes

Como já apresentado brevemente na descrição da pesquisa, trata-se de um estudo de caso que se constrói no recorte de sete instituições públicas paranaenses. São elas (em ordem alfabética):

- Universidade Estadual de Londrina (UEL);
- Universidade Estadual de Maringá (UEM);
- Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG);
- Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO - *Campus* Guarapuava);
- Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP - *Campus* Jacarezinho);
- Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - *Campus* Apucarana);
- e
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - *Campus* Curitiba).

Já no que diz respeito aos sujeitos-participantes da pesquisa, eles se dividem em sete docentes (um representante de cada instituição coparticipante). Como forma de manter sigilo sobre a identidade dos participantes da pesquisa, criei códigos e codinomes para cada um deles. O código representa o número da instituição, em ordem aleatória, e os codinomes homenageiam grandes escritores da literatura brasileira. Estes são os codinomes/sujeitos-participantes da pesquisa:

- IES 1 - **João** é professor há mais de trinta anos. Atualmente, é coordenador de estágio em sua instituição e atua na área da Linguística Aplicada.
- IES 2 - **Clarice** é professora há mais de vinte anos. Já trabalhou inúmeras vezes com estágio supervisionado, PIBID, projetos de pesquisa, e atua na área da Linguística Aplicada.

- IES 3 - **Raquel** é professora há mais de vinte anos. Atualmente, é coordenadora do curso de Letras de sua instituição, atua com o PIBID e com residência pedagógica na área de Linguística Aplicada.
- IES 4 - **Lygia** é professora há mais de dez anos. Atualmente, é professora do curso de Letras e atua diretamente com estágio supervisionado e na área de Linguística Aplicada.
- IES 5 - **Cecília** é professora há mais de dez anos. Atualmente, é coordenadora do curso de Letras e já teve vasta experiência na Linguística Aplicada e com o estágio.
- IES 6 - **Cora** é professora há mais de dez anos. Atualmente, atua diretamente com o estágio e com as disciplinas de ensino de Língua Portuguesa.
- IES 7 - **Conceição** é professora há mais de quinze anos. Atualmente, é professora do curso de Letras, atua com estágio, projetos de pesquisa, PIBID, residência pedagógica e na área de Linguística Aplicada.

A escolha por tais profissionais se deu a partir dos seguintes critérios: i) que os professores fossem da Linguística Aplicada; ii) que eles tivessem experiência com estágio supervisionado; iii) que estivessem na instituição desde a implementação da última matriz do curso. Tais escolhas partem do princípio de que poderiam fornecer mais informações sobre o percurso das diretrizes nacionais da educação superior, bem como de todas as sugestões, mudanças e adaptações realizadas no que diz respeito ao estágio e às disciplinas – principalmente a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação, do ano de 2015, com a inserção de horas práticas a mais nos cursos de Licenciatura.

Seus perfis, ainda que com algumas nuances, caminham para uma característica comum: professores com experiência na Educação Básica antes de se tornarem efetivamente docentes do Ensino Superior. Isso fortalece a relação estabelecida entre universidade e escola, além de permitir reflexões e conduções diferentes aos professores em formação.

2.2.3 Instrumentos e Procedimentos para Coleta e Análise de Dados

Como já apresentado, utilizei como instrumentos de pesquisa duas fontes de dados: documentos institucionais e entrevistas com docentes. Acredito que os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os Manuais de Estágio nos permitem observar o discurso e o currículo das instituições, de modo a buscar como ecoa a Pedagogia dos Multiletramentos, e contribuem, também, para confirmar aquilo que é apresentado na fala dos docentes.

Primeiramente, ao lembrar que meu foco está na formação inicial em Letras, alguns fatores precisam ser considerados:

- a) Todo curso de licenciatura é regido por normas federais estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais;
- b) A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também é considerada um importante documento, uma vez que é responsável pelas ideias norteadoras que conduzem a Educação Básica – lugar de atuação dos futuros professores em formação.

Desse modo, não há como não considerarmos essas normativas no processo de análise dos dados, uma vez que são elas que orientam a elaboração e condução de documentos, matrizes e práticas na formação docente.

No que diz respeito aos instrumentos adotados para meu estudo, é importante considerar que todas as instituições possuem seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), documento no qual são encontradas todas as informações sobre o perfil do egresso, as justificativas socioculturais que permeiam a implementação do curso de graduação na universidade, a matriz curricular, as especificações das disciplinas, as ações de extensão e de pesquisa, tudo está presente nesse documento.

Por isso, a leitura dele foi o primeiro passo para eu conhecer o universo particular de cada instituição coparticipante. Do contexto e da necessidade de cada curso às escolhas das disciplinas e tratamento dado ao estágio supervisionado e às práticas pedagógicas, olhar para o PPC possibilita buscar

indícios sobre seu percurso de elaboração, concepções – ainda que atreladas às diretrizes nacionais – e escolhas feitas para o currículo, disciplinas e abordagens de teorias estabelecidas entre a instituição, o seu corpo docente, os documentos oficiais e as teorias do universo das Letras.

O segundo instrumento, cuja relevância deve ser destacada, é a entrevista.

A entrevista científica é definida como “uma interação social profissional, metódica, planejada, com papéis definidos e dotada de objetivos claros” (MINAYO, 1996, p. 23). Contudo, por esse caráter dialógico, está condicionada a fatores objetivos e subjetivos típicos das relações humanas.

Nesse caso, é importante compreender o entrevistado:

não como um indivíduo neutro, mas como um sujeito implicado em todas as respostas, um sujeito envolvido em relações de poder, que balizam suas omissões ou ênfases ao longo de seu discurso. (SKALINSKI JÚNIOR, 2011, p. 177)

Adotei a entrevista com os docentes por se tratar de um instrumento que permite uma abordagem, ao mesmo tempo, ampla e específica acerca do objeto investigado. Por meio dela, é possível observar as nuances de cada contexto investigado e perceber as relações estabelecidas entre linguagem e atuação docente. Além disso, os docentes permitem maiores esclarecimentos sobre o objeto investigado que somente os documentos não dariam conta. O critério básico que justifica a aplicação de técnicas de entrevista é, justamente, “o levantamento de dados relevantes que não seriam alcançados sem que se envolvessem seres humanos como fonte de informações verbais” (SKALINSKI JÚNIOR, 2011, p. 174).

Além disso, ainda que um único docente representante não seja capaz de expor todas as especificidades de seu contexto, sua representação é dialógica e permite um recorte do local a ser investigado. Isso porque:

as enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia,

classe, momento histórico e social. (FREITAS, 2007, p. 29)

Por isso, tomei a entrevista semiestruturada como mecanismo para coleta dos dados e para interagir com os docentes. Skalinski Júnior (2011) aponta que a entrevista semiestruturada é muito valiosa para pesquisas qualitativas, uma vez que a combinação de perguntas abertas e fechadas oportuniza ao entrevistado uma liberdade maior de poder discorrer sobre um assunto, mas com um foco determinado pela mediação do entrevistador.

Diferentemente da entrevista aberta, na qual o entrevistador apresenta o tema e torna mais livre o posicionamento do entrevistado, na semiestruturada, o entrevistador condiciona a execução das perguntas, podendo alterar sua ordem, superar as dificuldades do entrevistado em algum momento, retomando ou realizando a pergunta de outro modo para que ele possa respondê-la, tornando o momento da entrevista mais dialógico, o que garante uma maior afetividade e, conseqüentemente, favorecendo que o entrevistado se sinta mais à vontade para discorrer sobre o assunto sem policiamentos ou polidez. Todos esses fatores elencados tornam a interação mais familiar, garantindo informações detalhadas e até mais sinceridade no processo de investigação.

Para tentar garantir uma eficácia maior na condução da entrevista, uma sugestão recorrente da literatura é a de que seja possível realizar uma validação prévia do roteiro. Desse modo, são sugeridos vários testes para avaliar se as perguntas estão claras, se atendem aos objetivos propostos e se a ordem aplicada possui uma coerência relacionada ao objeto de pesquisa. Pensando nisso, o roteiro de perguntas de meu estudo foi previamente aplicado com dois docentes, também universitários e atuantes em cursos de Letras.

Conduzi a aplicação do teste pela mesma ferramenta que seria utilizada com os sujeitos-participantes da pesquisa, a fim de verificar questões comunicacionais também, como, por exemplo, qualidade do áudio, qualidade do vídeo, aproximação entre entrevistador e entrevistado e apreciação geral das questões.

Na primeira entrevista, realizada com uma professora, verifiquei que os elementos tecnológicos estavam adequados, apresentando qualidade no áudio

e no vídeo. Duas considerações foram tecidas por ela na condução do roteiro: i) algumas perguntas estavam muito longas, o que dificultava a memória do que havia sido solicitado; e ii) a ordem das perguntas também precisava ser revista. Pensando nisso, reformulei essas perguntas, garantindo que elas ficassem um pouco “menores”. Ainda assim, algumas delas precisavam ser contextualizadas, a fim de orientar a resposta dos entrevistados. Por esse motivo, considerei útil empregar a ferramenta do *chat* disponível na plataforma *meet* como um recurso a favorecer a condução das respostas, já que o entrevistado poderia ler a pergunta que estava sendo feita.

Após essa reformulação e adequações na condução da entrevista, apliquei o segundo teste, com outro professor, utilizando a ferramenta *chat* e as mudanças no roteiro. Dessa vez, não houve nenhum problema de compreensão das perguntas, pois, quando necessário, ele relia a pergunta para retomar o ponto a ser discutido.

Essa validação prévia foi muito importante, pois tornou a coleta dos dados mais eficiente e sem problemas na obtenção das respostas, garantindo menos lacunas e uma certa “garantia” para obter todas as respostas.

Um fator importante na utilização da ferramenta *meet* é que, além de auxiliar na própria condução das entrevistas, a gravação fica salva no *Drive* do *Google* automaticamente e garante a documentação “natural” dos dados. Como aponta Flick (2004), essa naturalização na coleta dos dados deve ser destacada, porque é uma tentativa de tornar a interação estabelecida como uma conversa que aproxime o entrevistador e o entrevistado, ocasionando respostas menos controladas.

Para realizar a transcrição das entrevistas, utilizei ferramentas digitais para um primeiro momento. Os aplicativos de transcrição de áudio utilizados foram: *Transcrição Instantânea* e *Google Docs*. Grosso modo, esses recursos permitem uma transcrição automática dos áudios, contudo, não possuem a eficácia na qualidade e na exatidão dos textos, afinal, a fala é muito mais dinâmica que a tecnologia. Assim, após essa primeira parte auxiliada pelas ferramentas digitais, finalizei as transcrições, garantindo que elementos específicos da linguagem oral também fossem observados: revezamentos, intervalos, finais de frases, pausas, truncamentos, sigilo dos dados,

sentimentos e entonações específicas da língua falada. Todos esses elementos favorecem a interpretação e a geração de hipóteses e inferências, aspectos importantes a serem considerados no processo de análise dos dados que seria realizada posteriormente.

A interpretação de dados é o “cerne da pesquisa qualitativa” (FLICK, 2004, p. 188). Isso indica que o método de análise deve estar associado aos objetivos do estudo e, principalmente, às perguntas de pesquisa construídas no início da investigação.

Pensando em meu contexto de investigação, considere a análise qualitativa de conteúdo como basilar para examinar, principalmente, as entrevistas e os documentos institucionais.

Ao elencar a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) como método analítico desta tese, considere um de seus aspectos essenciais, que é o emprego de categorias. Mayring (1983), que desenvolve um processo para a realização de análise de conteúdo, aponta que essa metodologia implica fases a serem executadas: i) definição do material a ser analisado; ii) análise da situação/contexto da coleta de dados; iii) caracterização formal do material e sua forma de documentação; iv) direcionamento e recorte do que se pretende interpretar; v) vínculo a uma teoria existente; vi) estabelecimento associativo das categorias às questões de pesquisa.

Trata-se de um processo criterioso, o qual é constituído pelo processo de validação e consolidação das perguntas de pesquisa e objetivos traçados na investigação. Após essas etapas de coleta, documentação e estabelecimento de critérios de análise, o procedimento metodológico da análise de conteúdos segue três técnicas: a) a abreviação da análise de conteúdo; b) a análise explicativa do conteúdo; e c) a análise estruturadora do conteúdo.

Discorrerei, brevemente, sobre elas, conforme sistematiza Flick (2004).

Na primeira técnica, a qual é chamada de *abreviação da análise de conteúdo*, Flick (2004) aponta que é o momento no qual o material é parafraseado, havendo a seleção de trechos e, até mesmo, cortes de partes que são igualmente apresentadas, permitindo que essas observações sejam condensadas ou até resumidas.

Na *análise explicativa do conteúdo*, o observador caminha para o esclarecimento de trechos que possam apresentar incoerências, contradições e ambiguidades. Para tanto, o analista deve utilizar elementos do contexto que permitam essa operação de esclarecimento e inferência.

Por fim, na *análise estruturadora do conteúdo*, como o próprio nome já diz, há uma busca por estruturas formais no material analisado. Mayring (1983) chama esse processo de tipificação, que garante a observação de escalas, ou seja, significados presentes na estrutura do texto analisado, de modo que o emprego da linguagem verbal conduza ao processo de compreensão e à geração de observações específicas que só são permitidas pela elaboração dos enunciados do falante.

Associei ao método de análise de conteúdo uma abordagem interacionista bakhtiniana, que, conforme Freitas (2007), considera as condições de produção dos sujeitos-participantes e lócus de pesquisa, possibilitando uma aproximação maior com a realidade.

Como observamos pelas considerações teóricas dos autores citados, o estabelecimento de critérios de análise é uma etapa essencial para a análise de conteúdo. Para explicitar melhor a escolha das categorias, retomo, a seguir, as perguntas elencadas no início do projeto da pesquisa:

- 1) A formação inicial em Letras está construindo uma reflexão teórico-prática sobre Pedagogias de Multiletramentos?
- 2) O conceito de multiletramentos e o entendimento da Pedagogia dos Multiletramentos estão sendo considerados nas representações e nos documentos dos cursos de Letras?
- 3) Se a Pedagogia dos Multiletramentos ecoa no curso de Letras, isso é apropriado pelos alunos e reflete na atuação desse discente na realização de suas práticas pedagógicas no Estágio?

Essas três indagações, inclusive já explicitadas na introdução desta tese, representam um olhar específico sobre pontos a serem considerados sobre a presença de Pedagogias de Multiletramentos, uma vez que seria possível compreender como os preceitos teórico-práticos do Grupo Nova

Londres têm chegado às formações docentes. Afinal, desde a publicação das Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), passando por inúmeras publicações de linguistas aplicados e consagrando as práticas de multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), não há como negar a relação intrínseca dos pressupostos teórico-práticos da Pedagogia dos Multiletramentos com a concepção interacionista de linguagem.

Assim, com base nesses três questionamentos que deram origem aos objetivos específicos de minha investigação, especifiquei três categorias para a análise dos dados, conforme evidencia o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Categorias de análise

Origem	Categoria
Pergunta de pesquisa 1	Ecos das Pedagogias de Multiletramentos nos cursos de Letras
Pergunta de pesquisa 2	Concepções docentes do conceito de multiletramentos
Pergunta de pesquisa 3	Materializações dos multiletramentos na representação docente e nas orientações do Estágio Supervisionado de Letras

Fonte: elaborado pela autora.

A primeira categoria, mais abrangente, se associa à primeira pergunta de pesquisa: trata-se da busca por práticas, ações e orientações que possam ser observadas nos documentos oficiais e na entrevista com os docentes. Digo que ela é ampla porque trata da Pedagogia dos Multiletramentos de forma geral, aparecendo ou não, de uma forma ou de outra, na formação inicial em Letras das universidades coparticipantes.

A segunda categoria, de origem um pouco mais teórica e com um recorte bem específico, pretende responder à segunda pergunta de pesquisa. Essa questão merece um destaque porque ela considera alguns fatores importantes, como: o conhecimento teórico-prático do que são multiletramentos e a execução de sua pedagogia; se as multiplicidades de linguagens e culturas estão sendo consideradas; e como isso tem chegado à universidade. Falo em

destacar essa pergunta porque ela perpassa particularidades importantes nas veredas da formação inicial e reúne a discussão findada na relação teoria e prática, universidade e escola, por meio da abordagem da pluralidade cultural.

A terceira categoria possui seu recorte vinculado à terceira pergunta de pesquisa, ao trazer as particularidades atribuídas ao Estágio Supervisionado. O olhar sobre a etapa de estágio é justificado pela possibilidade de refletir aqui acerca de um momento de atuação dos professores em formação inicial. Trata-se de uma importante etapa de um curso de licenciatura e que, mesmo diante de vários fatores que serão considerados na análise e que retratam a realidade de sala de aula de forma diferente do que esperado, é o primeiro contato do graduando com a sua profissão na prática. É ali que ele irá colocar em prática as teorias, metodologias, reflexões, tudo que foi construído ao longo do percurso de sua formação. Por esse motivo, imergir no Estágio Supervisionado, ainda que não exclusivamente, permite algumas indagações.

Essas categorias foram pensadas para permitir uma observação macro e micro, partindo de considerações que perpassam, desde teorias da linguagem e da Linguística Aplicada até os documentos oficiais que regem a Educação Básica e o Ensino Superior, na tentativa de propor uma reflexão sobre Pedagogias de Multiletramentos que ultrapassem os recursos tecnológicos digitais em contexto formativo.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 O PERCURSO DA COLETA E ANÁLISE

Creio que seja importante reiterar as escolhas e os caminhos que esta pesquisa tomou, especialmente na coleta e análise de dados.

Devido ao contexto pandêmico no qual nos encontrávamos em 2020, as entrevistas com os docentes das instituições coparticipantes foram realizadas de forma remota, por meio do recurso *Meet*, da plataforma *Google for Education*. A escolha por tal plataforma se deu por minha familiaridade com o recurso, visto que já o explorava em minha atuação docente na Educação Básica, além, é claro, de fazer parte do contexto de ensino remoto de grande parte das universidades integrantes.

Como se trata de um recurso multimodal, optei por realizar a gravação em vídeo, além de utilizar o *chat* da ferramenta para disponibilizar as perguntas do roteiro semiestruturado, visto que isso possibilitaria uma compreensão maior da pergunta por parte dos sujeitos-participantes a cada entrevista.

Como a pesquisa em educação envolve seres humanos, o projeto de tese foi submetido à avaliação pelo CEP - Comitê de Ética e de Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina. Após sua aprovação, com o Parecer n.º 4.909.897, iniciei as entrevistas, todas agendadas previamente com os docentes, buscando atender aos seus melhores horários e disponibilidade, uma vez que era um período de muitas tarefas – isso somado ao contexto da pandemia que exigiu ainda mais dos profissionais.

Após a realização das entrevistas, realizei as transcrições, os contatos com os coordenadores de curso das universidades coparticipantes para solicitar os documentos, tais como o Projeto Pedagógico do Curso e documentos adjacentes ao Estágio Supervisionado (caso tivessem), e a observação dos dados.

Como minha tese está centrada nos modos como ecoa a Pedagogia dos Multiletramentos na formação inicial em Letras, a condução do mapeamento das universidades paranaenses se consolida em três principais alicerces que determinamos como categorias investigativas: i) ecos das Pedagogias de

Multiletramentos nos cursos de Letras; ii) concepções docentes do conceito de multiletramentos; iii) materializações dos multiletramentos na representação docente e nas orientações do Estágio Supervisionado de Letras. As três categorias estão alinhadas às perguntas de pesquisa desta tese, o que também orientou a elaboração do roteiro de entrevista, a respeito da qual falarei a seguir.

3.1.1 A Entrevista Semiestruturada

O roteiro de entrevista foi elaborado tendo em vista as perguntas de pesquisa que pretendia responder nesse estudo. Para isso, conforme as próprias categorias de análise já apontaram, busquei questionamentos que investigassem pontos distintos sobre a presença de Pedagogias de Multiletramentos na formação inicial em Letras. Para isso, separei quatro abordagens que poderiam ser respondidas a cada questionamento realizado:

- a) reflexões de cunho normativo sobre a presença da Pedagogia dos Multiletramentos no Projeto Pedagógico do Curso ou nas matrizes curriculares;
- b) orientações específicas de estágio voltadas à Pedagogia dos Multiletramentos;
- c) questões práticas da atuação do professor diretamente com os discentes acerca dos multiletramentos; e
- d) conhecimentos teóricos dos docentes, observando o (re)conhecimento da abordagem dos multiletramentos tanto no aspecto multimodal e tecnológico quanto no cultural.

Apresento, a seguir, o Quadro 3, “Roteiro de perguntas e objetivos investigados”, o qual exhibe as relações entre os objetivos a serem alcançados e as perguntas elaboradas para a coleta de dados:

Quadro 3 - Roteiro de perguntas e objetivos investigados

Objetivos investigados				
a) Reflexões de cunho normativo sobre a presença da Pedagogia dos multiletramentos no PPC ou nas matrizes curriculares b) Orientações específicas de estágio c) Questões práticas da atuação do professor diretamente com os discentes d) Conhecimentos teóricos				
Perguntas	Objetivo A	Objetivo B	Objetivo C	Objetivo D
1) O curso de Letras, em algum momento da grade curricular, focaliza a Pedagogia dos Multiletramentos? (se sim) Como isso vem sendo feito?	X			X
2) Nas últimas reformulações da grade curricular ou do Projeto Pedagógico do Curso foram discutidas propostas, disciplinas ou ações que, de alguma forma, contemplassem os multiletramentos? (se sim) O que mais lhe chamou a atenção nas discussões?	X		X	
3) Você considera que o Estágio Supervisionado deva destacar algum aspecto específico do ensino de língua ou de linguagens? Por quê?		X	X	X
4) Durante a realização do Estágio, há algum direcionamento específico para promover, de alguma forma, os multiletramentos?	X	X	X	X
5) Os alunos, durante o Estágio, oferecem espaço para o professor regente contribuir no seu planejamento ou em estratégias pedagógicas?		X		X
6) Você se lembra de alguma prática de multiletramentos desenvolvida durante o		X	X	X

Estágio no curso?				
7) Normalmente, quando se fala de multiletramentos, em geral se pensa imediatamente nas tecnologias digitais, e se desconsidera a pluralidade cultural ou as culturas locais. Como você enxerga essa questão da cultura plural e local na Pedagogia dos Multiletramentos?			X	
8) Como pluralidade cultural e as culturas locais têm sido trabalhadas no curso de Letras?	X		X	X
9) Na sua opinião, os alunos estão realmente considerando os multiletramentos quando vão para a sala de aula no Estágio?		X	X	X
10) Quais são, na sua opinião, as principais preocupações desses futuros professores durante a sua atividade no Estágio?		X		X

Fonte: Elaborado pela autora.

A definição desses objetivos específicos para cada pergunta vai ao encontro dos objetivos gerais e específicos de minha pesquisa, uma vez que as relações estabelecidas entre teoria, prática e diretrizes caminham para uma atuação e uma formação específica na licenciatura em Letras.

A seguir, iniciarei a nossa análise diante dos dados coletados nos documentos institucionais e nas entrevistas com os docentes.

3.1.2 Os Cursos de Letras Investigados

No que diz respeito aos cursos de Letras investigados, cada um possui suas particularidades. Para isso, no Quadro 4, a seguir, apresento informações básicas sobre o contexto de análise e as IES:

Quadro 4 - Cursos de Letras investigados na pesquisa

IES	Curso/Habilitação	Ano do PPC
UEL	Letras Português	2017
UEM	Letras Português	2017
UENP	Letras Português e Espanhol	2019
UEPG	Letras Português e Francês	2015
UNESPAR	Letras Português	2019
UNICENTRO	Letras Português	2020
UTFPR	Letras Português	2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Trago essas informações gerais para possibilitar a visualização dos tipos de cursos de Letras que foram analisados e a data da publicação de seus Projetos Pedagógicos de Cursos, o que me permite fazer constatações importantes ao longo da análise.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE NOS APRESENTA A PESQUISA

Neste capítulo, trazendo a apresentação da análise interpretativa dos dados, efetuo a divisão em três etapas: 1) ecos das Pedagogias de Multiletramentos nos cursos de Letras; 2) concepções docentes do conceito de multiletramentos; e 3) Materializações dos multiletramentos na representação docente e nas orientações do Estágio Supervisionado de Letras. Tais etapas, que retomam categorias de análise específicas, já descritas previamente, constituem o tecido da análise.

Para chegar a essas categorias, fiz duas atividades exploratórias: a leitura dos documentos institucionais e a leitura das transcrições das entrevistas, separando, em quadros, trechos dos documentos ou das entrevistas que permitiam minha reflexão acerca de cada categoria na busca das respostas às perguntas de pesquisa. Desse modo, organizei a apresentação de minhas constatações da seguinte forma:

1) Ecos das Pedagogias de Multiletramentos nos cursos de Letras:

- como, de modo geral, a pedagogia dos multiletramentos é mencionada nos documentos ou nas entrevistas;
- disciplinas específicas de multiletramentos;
- disciplinas amplas que inserem o conceito na ementa, mas não são específicas.

O objetivo dessa primeira etapa é apresentar como ecoa a Pedagogia dos Multiletramentos tanto nos documentos institucionais (PPC, matriz curricular) quanto na fala dos entrevistados.

2) Concepções docentes do conceito de multiletramentos:

- domínio conceitual do que são multiletramentos;
- a associação dos multiletramentos à questão tecnológica;
- gêneros multimodais;
- referência à pluralidade cultural.

Nessa segunda parte, meu objetivo é verificar de que modo os conceitos de multiletramentos estão sendo assimilados e considerados. Ainda que os documentos também permitissem essa constatação, meu foco, aqui, é na fala dos professores e na sua representação. A divisão foi feita da forma apresentada porque, nas entrevistas, essas foram as principais abordagens mencionadas. Desse modo, intento verificar o que predomina mais e, principalmente, se a questão da pluralidade cultural é mencionada ou não.

3) Materializações dos multiletramentos na representação docente e nas orientações do Estágio Supervisionado de Letras:

- orientações gerais: manuais, professores, documentos;
- multiletramentos nas práticas dos alunos durante o Estágio;

- diálogo entre universidade e escola;
- iniciativo aos alunos para praticar pedagogias de multiletramentos;
- preocupação com o caráter dialógico-interacionista da linguagem na prática docente.

Por fim, a terceira parte apresenta minha busca por evidências de que os multiletramentos estão ou não inseridos na prática pedagógica do estágio, dialogando com o que se propõem os documentos e a fala/representação dos entrevistados. A escolha por tais categorias também é fruto da observação de pontos importantes do estágio e do estabelecimento da relação teoria-prática e universidade-escola.

É por meio dessa tecitura textual que a argumentação de minha tese se constrói, começando, a seguir, com a observação dos cursos de Letras para verificar se e como Pedagogias de Multiletramentos se consolidam na formação inicial.

3.2.1 Ecos das Pedagogias de Multiletramentos nos Cursos de Letras

Como o objetivo dessa primeira etapa é apresentar como ecoa a Pedagogia dos Multiletramentos tanto nos documentos institucionais (PPC, matriz curricular) quanto na fala/representação dos entrevistados, apresento, no Quadro 5, a organização das informações constatadas:

Quadro 5 - Ecos dos multiletramentos nos PPC e nas entrevistas

IES	Aspectos gerais		Disciplinas específicas	
	PPC	Entrevista	PPC	Entrevista
1	<p>PPC menciona que as “tecnologias são recorrentes tanto no âmbito do acesso a informações como nas técnicas didáticas”.</p> <p>Disciplina optativa</p>	<p>“Olha não, não trabalha, e o que nós temos são trabalhos pontuais, que abordam a questão das tecnologias.”</p>	<p>“Multiletramentos, Linguagens e Mídias”</p>	

	<p>“Letramento semiótico”: A escola como agência de multiletramentos; letramento multissemiótico; práticas pedagógicas com gêneros discursivos multimodais e sincréticos.</p> <p>Texto multissemiótico aparece na disciplina “Estratégias de Leitura”</p>			
2	<p>Presume-se que se trabalha em “Linguística Aplicada”.</p>	<p>“Eu acho que se fala em uma coisa de multiletramentos, será na Oficina de Leitura e Produção Textual onde se trabalha com algum gênero textual dessa esfera. Mas especificamente sobre pedagogia de multiletramentos, ainda não.”</p>		
3	<p>Na descrição do PPC, por meio de práticas que envolvam multimodalidade e multiculturalismo.</p> <p>Disciplinas: “Cultura e Ensino de Línguas”</p> <p>“Tecnologias de Informação e Comunicação e Ensino de</p>	<p>“Não tem uma disciplina específica que trate dessa questão, né? [...] Mas a temática é contemplada nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e nas disciplinas de Prática, acaba tendo uma abordagem, mas nada, assim,</p>	<p>Disciplina eletiva: “Multimodalidade e Multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa”</p>	<p>“Nós temos disciplinas específicas que tratam especialmente dos multiletramentos. Vão tratar a questão dos gêneros multissemióticos e da pedagogia dos multiletramentos. Não é uma disciplina obrigatória, é uma</p>

	Línguas”	muito sistematizado.”		disciplina optativa, acho que é eletiva, melhor dizendo.”
4	<p>“Seminários Temáticos” trazem a abordagem de multiculturalismo.</p> <p>“Estudos de Letramentos”</p>		<p>Disciplina flexibilizada: “Multiletramentos”</p>	<p>“Com a disciplina flexibilizada foi possível, então, que as áreas de línguas ofertassem as suas disciplinas e uma delas é multiletramentos. [...] porém essa disciplina nem sempre é oferecida.”</p>
5	<p>Em “A interação em ambientes virtuais de aprendizagem de línguas”, aparece um tópico de multiletramentos.</p>	<p>“Na grade antiga, nós tínhamos a disciplina de TICs, mas na grade nova, a gente achou que, depois de discussões, todas essas perspectivas deviam perpassar as disciplinas de modo geral. Então, cada disciplina tem que pensar, em algum momento, algo para trabalhar com multiletramentos.”</p>		<p>“A gente tomou muito cuidado para não privilegiar uma perspectiva teórica. [...] Eu lembro que houve muita discussão sobre multiletramentos, letramento, letramentos, novos letramentos, embora a gente não tenha ninguém no curso que se dedique especificamente ou que tenha feito pesquisas muito específicas nesta área.”</p>
6	<p>“Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa: multiculturalismo e multimodalidade”</p> <p>A questão da linguagem multimodal aparece nos objetivos do curso.</p>	<p>“Dentro da disciplina de Linguística Aplicada nós trabalhamos tanto letramento quanto a questão do multiletramentos, dos projetos de letramento, mas não que enfoque totalmente o curso na questão</p>		

		da Pedagogia do multiletramentos.”		
7	<p>Aparece no perfil do egresso, apontando que algumas práticas contribuem para o multiletramentos do aluno: “elaborar e analisar livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, contribuindo para seus multiletramentos”.</p> <p>“Projeto integrador: Multimodalidade e ensino não-presencial”</p>	<p>“Nós temos uma disciplina que chama mesmo Multiletramentos e o objetivo dela é olhar para os multiletramentos. Mas, além disso, temos outras disciplinas ao longo do curso que têm um olhar voltado para essas questões. Por exemplo, a própria Linguística Aplicada, ela vai aprofundar alguma coisa, né?”</p>	“Multiletramentos”	

Fonte: Elaborado pela autora.

Constituída como um dos principais objetivos do mapeamento de minha pesquisa, a observação de se/como ecoam as Pedagogias de Multiletramentos na formação inicial em Letras das universidades paranaenses se inicia com o traçado do **panorama geral do curso de Letras**, contemplando os documentos institucionais (Projetos Pedagógicos dos Cursos e Manuais de Estágio) e a entrevista realizada com cada sujeito-participante.

A fim de estabelecer a reflexão sobre os dados encontrados, no Quadro 6, trago uma síntese que reúne aspectos das entrevistas com os sujeitos-participantes e dos PPC, sobre como as Pedagogias de Multiletramentos ecoam em cada Universidade:

Quadro 6 - Síntese dos ecos dos multiletramentos nos PPC e nas entrevistas

IES	Menções à Pedagogia dos Multiletramentos
1	Na IES 1, existe uma disciplina específica de “Multiletramentos, Linguagens e Mídias”, a qual aponta para aspectos importantes a respeito dos multiletramentos como suas características e a relação com as novas práticas contemporâneas. Contudo, ela não menciona a Pedagogia dos Multiletramentos como pedagogia, e sim como conceitos. Em aspectos gerais, o texto do documento menciona o papel das novas tecnologias digitais na formação e atuação do futuro professor, e isso também é encontrado na fala do sujeito-participante, quando ele menciona trabalhos pontuais com a questão da tecnologia. A disciplina optativa de “Letramento Semiótico” aponta a escola como agência de multiletramentos, abordando a questão das linguagens que constituem as práticas sociais, gêneros multimodais e linguagens sincréticas, assim como o texto multisemiótico aparece na disciplina “Estratégias de Leitura”.
2	Na IES 2, não existem disciplinas que abordam especificamente os multiletramentos, nem como conceito, nem como pedagogia. Presume-se que se trabalha em “Linguística Aplicada”, pela descrição de temas contemporâneos. No PPC, não há menção aos multiletramentos. Isso é afirmado por meio da fala da sujeito-participante, dizendo que se fala uma coisa ou outra na “Oficina de Leitura e Produção Textual” por meio de gêneros multimodais, apenas.
3	Na IES 3, encontramos, na fala da sujeito-participante, a afirmação de que há uma disciplina específica de multiletramentos, trata-se da disciplina eletiva: “Multimodalidade e Multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa”. Contudo, não é uma disciplina obrigatória, então, nem todos os alunos terão essa etapa em sua formação. De forma geral, o PPC apresenta, em sua descrição do perfil do aluno e objetivos do curso, práticas que envolvam multimodalidade e multiculturalismo. Há menção aos multiletramentos também nas disciplinas de “Cultura e Ensino de Línguas” e “Tecnologias de Informação e Comunicação e Ensino de Línguas”. A fala da participante também indica que, de alguma forma, as disciplinas de prática também consideram os multiletramentos, mas nada está sistematizado ou posto no documento.
4	Na IES 4, há uma disciplina optativa de multiletramentos que aparece tanto nos documentos quanto na fala da sujeito-participante. Contudo, como ela confirma, a disciplina não é ofertada todos os anos, e também há de se contar com a inscrição dos alunos, ou seja, não está como elemento obrigatório da formação docente. Disciplinas gerais apontam a questão da multimodalidade e do multiculturalismo, tais como: “Seminários Temáticos” e “Estudos de Letramentos”.
5	Na IES 5, não há uma disciplina específica de multiletramentos, mas o conceito aparece como tópico na disciplina “A Interação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem de Línguas”. Na fala da sujeito-participante a respeito da presença das Pedagogias de Multiletramentos, há a justificativa de que o curso não quis privilegiar nenhuma perspectiva teórica e que cada disciplina precisa pensar, em algum momento, em trabalhar com multiletramentos, mas isso não está sistematizado nem referenciado no PPC. Além disso, há menção de uma disciplina antiga de TIC, favorecendo a abordagem tecnológica na questão dos multiletramentos.

6	Na IES 6, não há disciplinas específicas. Os multiletramentos são mencionados nos objetivos do curso em desenvolver estratégias no uso da linguagem multimodal; e na disciplina de “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa”, na qual a questão da multimodalidade e a do multiculturalismo são consideradas. Isso é confirmado na fala da sujeito-participante.
7	Na IES 7, há uma disciplina específica intitulada “Multiletramentos” e que integra a grade de formação específica. Além disso, os multiletramentos são mencionados no perfil do egresso ao apontar competências necessárias para “elaborar e analisar livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, contribuindo para seus multiletramentos”. A disciplina: Projeto integrador: multimodalidade e ensino não-presencial também pontua questões sobre o tema. A sujeito-participante frisa, em sua fala, que ainda que os multiletramentos não integrem oficialmente as demais disciplinas, algumas delas têm um olhar para isso, citando, como exemplo, Linguística Aplicada.

Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, observei, por meio da leitura dos documentos e da análise das entrevistas, que as universidades paranaenses têm inserido, de alguma forma, a Pedagogia dos Multiletramentos em seus contextos formativos, mas isso tem sido feito de modo fragmentado ou apenas como um conceito em disciplinas.

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), percebi que a Pedagogia dos Multiletramentos ecoa em dois espaços: nas ementas das disciplinas e nas descrições dos projetos de pesquisa⁹, mencionados, inclusive, pelos docentes durante suas falas ou observados no PPC.

Em grande parte dos documentos, os multiletramentos aparecem como elementos isolados, abordados dentro de uma disciplina mais ampla que não tem como eixo principal a Pedagogia dos Multiletramentos. Em contrapartida, quando aparecem no título dos projetos de pesquisa ou das disciplinas, percebemos seu destaque, mostrando que há foco nessa teoria/pedagogia.

Nas falas dos docentes entrevistados, isso não é diferente. Ainda que todos tenham mencionado a importância dos multiletramentos, poucos trouxeram como central a reflexão acerca da Pedagogia dos Multiletramentos.

Nos PPC das instituições coparticipantes, percebemos que a menção aos multiletramentos é tímida. Apenas duas, das sete Instituições de Ensino

⁹ Apesar de mencionar, aqui, os projetos de pesquisa, o fato de os multiletramentos aparecerem nos títulos dos projetos ou em descrições não me fornece dados suficientes para a análise, tais como: números de participantes, tipo de participação, trabalhos e pesquisas realizadas, etc.

Superior (IES) investigadas, apresentam em seus PPC referências diretas da Pedagogia proposta pelo GNL ou aos multiletramentos. No DOC - IES 3, identifiquei práticas que envolvam multimodalidade e multiculturalismo no percurso formativo do aluno e, no DOC - IES 7, os multiletramentos são considerados no perfil do egresso, ao ser instituído na consolidação de competências como: *“elaborar e analisar livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem que visam contribuir para seus multiletramentos.”*

Quando os entrevistados se referem ao processo de multiletrar no curso de Letras, suas considerações aparecem de duas formas: i) **disciplinas específicas**, com o termo *multiletramentos* presente, inclusive, no título da disciplina; e ii) **disciplinas variadas que, de alguma forma, abordam o conceito de multiletramentos** em um ou outro momento, como mencionado por Raquel (IES 3):

Não tem uma disciplina específica que trate dessa questão, né? [...] Mas a temática é contemplada nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e também nas disciplinas de Prática, acaba tendo uma abordagem, mas nada, assim, muito sistematizado. (Raquel - IES 3)

E também por Clarice (IES 2):

*Eu acho que se fala em uma coisa de multiletramento será na **Oficina de Leitura e Produção Textual** aonde se trabalha com **algum gênero textual dessa esfera**, né? Mas especificamente sobre pedagogia de multiletramentos, ainda não. (Clarice - IES 2)*

As duas primeiras perguntas do roteiro de entrevista que permitiram conduzir essa observação foram:

Questão 1) O curso de Letras, em algum momento da grade curricular, focaliza a Pedagogia dos Multiletramentos? (se sim) Como isso vem sendo feito?

Questão 2) Nas últimas reformulações da grade curricular ou do Projeto Político do Curso, foram discutidas propostas, disciplinas ou ações que,

de alguma forma, contemplassem os multiletramentos? (se sim) O que mais lhe chamou a atenção nas discussões?

Contudo, apesar de não integrar a discussão dos PPC das IES investigadas, os *multiletramentos* se consolidam na matriz curricular dos cursos por meio de algumas disciplinas.

Quantitativamente falando, dos sete sujeitos-participantes, quatro afirmaram ter, em suas matrizes e grades curriculares, a inserção dos multiletramentos. Contudo, ao realizar a leitura das matrizes e ementas das disciplinas dos cursos investigados, observei que seis instituições trazem, ainda que minimamente, os multiletramentos em suas grades curriculares. Digo minimamente, porque percebo duas situações distintas na composição das disciplinas: existem universidades que possuem disciplinas específicas de multiletramentos ou dispõem, em suas grades, disciplinas que trazem, de modo secundário, alguma reflexão acerca dos multiletramentos.

Separei, Quadro 7, a seguir, por IES, as disciplinas específicas e as disciplinas gerais que mencionam os multiletramentos. Para essa separação, utilizei a ementa presente nos PPC analisados:

Quadro 7 - Disciplinas sobre multiletramentos nos cursos de Letras

IES	Disciplinas específicas	Conceitos em disciplinas gerais
1	<ul style="list-style-type: none"> • Multiletramentos, Linguagens e Mídias 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguística Aplicada • Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa • Letramento Semiótico • Estratégias de Leitura
2		<ul style="list-style-type: none"> • Linguística Aplicada¹⁰
3	<ul style="list-style-type: none"> • Multimodalidade e Multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologias de Informação e Comunicação • Cultura e Ensino de Línguas
4	<ul style="list-style-type: none"> • Multiletramentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguística Aplicada • Seminário Temático • Estudos de Letramentos
5		<ul style="list-style-type: none"> • A Interação em Ambientes Virtuais e a Aprendizagem de Línguas

¹⁰ Coloquei a disciplina de Linguística Aplicada pela interpretação de sua ementa, mas reitero que ela não menciona diretamente a Pedagogia dos Multiletramentos.

6		<ul style="list-style-type: none"> • Aplicativos para Uso em Sala de Aula • Linguística Aplicada
7	<ul style="list-style-type: none"> • Multiletramentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem e Tecnologia • Leitura em Diferentes Mídias • Projeto Integrador: Multimodalidade e Ensino Não Presencial • Projeto Integrador: Tecnologia e Trabalho Docente

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados demonstram que os cursos estão trabalhando com a abordagem dos multiletramentos ainda de modo reduzido, visto que a maior parte das disciplinas nas quais aparecem não é específica.

Para melhor visualização de como isso ocorre, retomo um fragmento da fala da Professora Raquel¹¹ (IES 3), no qual ela comenta sobre a presença dos *multiletramentos* no curso:

*Não tem uma disciplina específica que trate dessa questão, né? Na grade em vigor, a que foi implantada em 2014 e que ainda está em andamento até terminar a que tá hoje no segundo ano. Mas a **temática** é contemplada nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e nas disciplinas de Prática, acaba tendo uma abordagem, mas nada, assim, muito sistematizado, somente sobre isso. Então tem, há comentários, mas não tem uma abordagem específica. (Raquel - IES 3)*

O excerto evidencia o caso mais regular dentre as instituições investigadas: a presença do termo *temática* para abordar a Pedagogia dos Multiletramentos evidencia que se trata de um papel secundário na disciplina. Não há, como a própria sujeito-participante diz, uma sistematização, um momento específico na disciplina para construir essa reflexão acerca dos multiletramentos. Contudo, apesar de mencionadas durante a realização da entrevista, algumas disciplinas não trazem, nem na ementa, nem na bibliografia, referências à Pedagogia dos Multiletramentos, conforme mencionado no Quadro 7.

¹¹ Lembrando que esse é apenas o codinome atribuído à professora da IES 3. Para manter sigilo, todos os sujeitos-participantes foram designados com um codinome referente a nomes de autores da literatura brasileira, conforme mencionado no Capítulo 2 desta tese.

A escolha pelo termo *temática*, adotado pela professora Raquel (IES 3) (*Mas a temática é contemplada nas disciplinas de metodologia do ensino de Língua Portuguesa e nas disciplinas de Prática [...]*), mostra que a preocupação com os multiletramentos não alcança o nível teórico a ponto de se tornar necessário colocar no “coração” da disciplina, que é a sua ementa, as reflexões acerca dessa Pedagogia. No dicionário, a palavra *temática* se refere à “reunião dos temas e/ou assuntos que definem uma obra” (HOUAISS; VILLAR, 2005). Desse modo, ao escolher essa palavra para se referir aos estudos dos multiletramentos, a sujeito-participante posiciona essa teoria como um assunto a ser tratado dentro de vários outros que contemplam uma ementa, e não como uma Pedagogia.

A cargo de conhecimento, no PPC, cada disciplina apresenta sua ementa, que nada mais é do que um resumo com os assuntos essenciais que serão abordados ao longo do período em que o componente curricular será ofertado. Esses assuntos são considerados como a essência basilar da disciplina, visto que são eles que conduzirão as estratégias e o planejamento das aulas, das atividades e das avaliações.

A escolha das disciplinas, bem como da construção de suas ementas, passa por estágios diferentes, garantidos pelas normativas de execução de um curso de Ensino Superior, assegurando que tanto o Núcleo Docente Estruturante (NDE) quanto o Colegiado estejam à frente desse processo.

O NDE, segundo a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), constitui-se de um grupo de, ao menos, cinco professores pertencentes ao corpo docente do curso que participam do processo de elaboração, consolidação e atualização do Projeto Pedagógico do Curso, sempre de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação.

Junto ao NDE, o Colegiado também possui função especial na condução de um curso de graduação. Trata-se de um órgão, formado por docentes e discentes¹² de um curso de graduação, cuja principal função é executar as

¹² Tanto os docentes quanto o discente que fazem parte de um colegiado de um curso de graduação integram o órgão por meio de eleições, organizadas pelo coordenador de curso juntamente a uma comissão designada por ele. Esse processo também é regido pelas normativas do CONAES.

ações definidas pelo NDE, garantindo que o Projeto Pedagógico seja implementado e discutido a respeito de questões específicas do curso no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão.

Trago estas informações porque o que desejo pontuar é que, mesmo diante da autonomia que cada professor tem de construir suas disciplinas, as ementas que as constituem também são perpassadas pelas discussões desses dois órgãos acadêmicos, ou seja, a definição dos temas que compõem as disciplinas é realizada antes e continuamente durante a elaboração e a execução do Projeto Pedagógico do Curso. E é preciso problematizar uma questão importante: a concepção do que são multiletramentos impacta diretamente na fala dos sujeitos-participantes, bem como na consolidação dessas práticas nos documentos institucionais. Então, por mais que tenha percebido que a relação estabelecida entre os pressupostos teórico-práticos da Pedagogia dos Multiletramentos tenha relação direta com a formação de cada docente do curso de Letras, o olhar colaborativo do grupo também influencia nessa concepção, o que se reflete, ao menos, nos documentos e matrizes curriculares.

Ademais, outras disciplinas também dispõem do conceito de multiletramentos em sua ementa. Além da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e das disciplinas específicas de práticas, outras, também citadas pelos sujeitos-participantes da pesquisa (Clarice - IES 2; Lygia - IES 4; Conceição - IES 7), que trazem brevemente discussões sobre a Pedagogia, foram: Leitura e Produção Textual e Linguística Aplicada. Isso mostra a relação intrínseca entre a Pedagogia dos Multiletramentos e as reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa, nas quais destacam-se os gêneros multimodais, e isso não é gratuito.

Desde que a BNCC (BRASIL, 2018) foi publicada, tanto em sua primeira versão, de 2016, quanto a versão posteriormente homologada, em 2018, as discussões sobre gêneros multimodais se ampliaram. Apesar de os gêneros multimodais não serem exclusividade do advento das novas tecnologias, percebo que o avanço delas gerou uma primazia muito grande por discussões e estudos que envolvessem as ferramentas tecnológicas e, ainda, os gêneros multimodais.

No mesmo caminho, a Linguística Aplicada, assim como todos os estudos sobre ensino de linguagens, acabou assumindo um papel importante nas políticas públicas de educação brasileira, ao participar efetivamente da elaboração de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação. (TILIO, 2019).

Desde a criação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases, na década de 1970, a educação passa por transformações teórico-práticas, o que desencadeia a transformação científica voltada à educação também. No caso específico sobre a educação linguística, isso não seria diferente.

Desse modo, para entendermos o surgimento de pesquisas e, conseqüentemente, da Pedagogia dos Multiletramentos no contexto brasileiro, precisamos compreender o contexto normativo do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Como já mencionado em meu estudo, na década de 1990, tivemos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Nesse documento, a abordagem *dos multiletramentos* ainda não existia. Cronologicamente, não seria possível mesmo que isso ocorresse, uma vez que o manifesto do GNL foi publicado em 1996 (GNL, 1996), período no qual os PCN (BRASIL, 1997) já estavam em fase de finalização e revisão para serem publicados. Dessa forma, não haveria tempo hábil para que eles fossem considerados nas discussões da LA.

Em um estudo publicado por Hissa e Sousa (2020), os autores fomentam que, mesmo não utilizando o termo *multiletramentos* ou mencionando os estudos do letramento – que também eram iniciados em contexto brasileiro –, as ideias trazidas nos PCN voltados ao Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999) – aproximam-se de alguns pressupostos da pedagogia proposta pelo GNL, especialmente no que se refere ao que os PCN chamam de “três domínios da vida”: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva:

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva,**

visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (BRASIL, 1999, p. 15, grifos nossos)

Na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996), esses três domínios mencionados pelos PCNEM (BRASIL, 1999) se configuram, como já dito, em “três domínios de nossa existência”: vida profissional, vida pública e vida privada, evidenciando que os contextos sócio-históricos vivenciados no mundo ainda não estavam intrinsecamente associados ao processo de se fazer educação.

Essas relações estabelecidas tanto pelos PCNEM (BRASIL, 1999) quanto pelo manifesto do GNL (1996) desencadearam-se por um contexto pós-Guerra Fria, no qual as formas de trabalho se tornam cada vez mais colaborativas e que exigem do profissional um perfil diferenciado. Apesar de eu já ter mencionado essa nova configuração social e profissional no Capítulo 1 desta tese, vale salientar esse aspecto pós-fordista, uma vez que foi uma das principais alavancas para os avanços das tecnologias e, conseqüentemente, da transformação do trabalho e dos conteúdos escolares na percepção do aluno/cidadão que a escola desejava formar para a vida plena em sociedade em todos os domínios já mencionados pelos documentos e pelo GNL (1996).

Contudo, em 2006, o Ministério da Educação lançou um novo documento norteador para o Ensino Médio: as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCEM. Nesse documento (BRASIL, 2006), a discussão sobre Linguagens e suas Tecnologias avança, e o olhar para as linguagens no plural se torna mais forte, o que aproxima ainda mais a realidade social da escola e as diretrizes norteadoras da Pedagogia dos Multiletramentos.

O termo *multiletramentos* aparece, então, pela primeira vez, em documentos oficiais, mas devemos fazer um adendo: a discussão apresentada pelas OCEM (BRASIL, 2006) focaliza os multiletramentos ligados ao ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente o ensino de Língua Inglesa.

Nas OCEM (BRASIL, 2006), a terminologia empregada para designar as novas práticas em língua materna é “letramentos múltiplos”:

Nesse contexto, a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar **letramentos múltiplos**. (BRASIL, 2006, p. 27, grifos nossos)

Então, a partir dessa reflexão acerca das novas formas de interagir socialmente por meio da linguagem, entendo que o que se propõe a desenvolver na escola são letramentos múltiplos, utilizando-se da multiplicidade de linguagens e de contextos culturais, assim como se designam as práticas de multiletramentos.

Com o avanço das discussões em Linguística Aplicada e, paralelamente, das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a elaboração e a publicação da BNCC (BRASIL, 2018) levaram a Pedagogia dos Multiletramentos a se destacar nas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa no documento, não apenas pela presença dos domínios da vida pública, do trabalho e da vida privada – considerados nos campos de atividade humana designados pela BNCC e pelos gêneros multimodais sugeridos – mas, principalmente, pela configuração das competências e habilidades que, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, se constroem na base da autonomia/autoria, criatividade, colaboração e ressignificação: ideias basilares da Pedagogia dos Multiletramentos.

É evidente que, ao integrar a BNCC (BRASIL, 2018), a Pedagogia dos Multiletramentos começa a ganhar notoriedade nacional na educação linguística, mas, na prática, essa é uma abordagem ainda considerada de forma secundária, principalmente quando o termo *multiletramentos* está arraigado no uso de ferramentas digitais, e não no entendimento de que as práticas sociais são (multi)culturais além de multimodais em sua essência.

Contudo, se a Pedagogia dos Multiletramentos, conforme aponta o GNL (1996), estivesse realmente presente nos documentos da década de 1990, não teríamos avançado significativamente no ensino de linguagens, assim como a teoria dos gêneros discursivos? Essas mesmas ideias presentes na BNCC já não teriam sido mobilizadas há duas décadas?

Trago essa reflexão porque atribuir somente aos documentos oficiais o avanço da educação é uma mera ilusão, especialmente ao considerarmos os contextos políticos nos quais esses documentos norteadores são elaborados. Como afirmo ainda no capítulo teórico desta tese, todo gênero discursivo é perpassado por suas condições de produção, constituídas por elementos históricos, sociais, econômicos e políticos. Os Parâmetros, assim como todos os documentos elaborados posteriormente, destacando a BNCC, possuem objetivos políticos. Desse modo, discursivamente falando, é um avanço feroz apontar nos PCN o “tríplice universo” das relações sociais, quando a realidade da educação brasileira era minimizar o número de analfabetos no país e começar um processo de democratização da educação.

Não estou conduzindo esse pensamento ao fato de que os documentos oficiais não possuem potencial na construção dos currículos e práticas docentes; quero apenas considerar importante a reflexão crítica sobre como tais textos foram produzidos e implementados nas agências escolares. Ao contrário, os documentos oficiais se tornam basilares, ora pela obrigatoriedade estabelecida pelo Ministério da Educação, ora pela presença de teorias e pedagogias presentes neles.

E, apesar de as concepções tecidas pelo GNL (1996) estarem em consonância com o que vivenciamos em nosso país, a discussão acerca da Pedagogia dos Multiletramentos ainda não é prioridade na agência dos cursos de Letras.

A fim de investigar se as discussões a respeito do assunto integravam as universidades, lancei o seguinte questionamento:

Questão 2) Nas últimas reformulações da grade curricular ou do Projeto Político do Curso, foram discutidas propostas, disciplinas ou ações que, de alguma forma, contemplassem os multiletramentos? (se sim) O que mais lhe chamou a atenção nas discussões?

Considero importante iniciar a reflexão sobre esse aspecto porque ele diz mais sobre a representação docente do que sobre os cursos de Letras e, ainda que as duas questões estejam intrinsecamente associadas, penso ser

necessário ressaltar que, aqui, a subjetividade de cada participante também integra o discurso.

As IES investigadas, de modo geral, apontam para discussões referentes à Pedagogia dos Multiletramentos, ainda que a BNC-Formação não tivesse sido incorporada à reformulação dos currículos e a BNCC estivesse em período de publicação de suas versões. Essas discussões são alicerçadas em dois movimentos sociais e, conseqüentemente, pedagógicos: o avanço das tecnologias digitais e o surgimento ou transformação dos gêneros que se tornam cada vez mais multimodais.

É o que evidencia a fala da sujeito-participante Clarice (IES 2), ao mencionar que as discussões ocorrem por motivos diversos:

É isso que eu tô falando, isso aí tá mais nas discussões ainda, nas últimas discussões que a gente fez, né? A gente pensou em oferecer algumas disciplinas obrigatórias, mas aí depois parece que não avançou muito nisso e não aconteceu lá no projeto político pedagógico. Ainda não, mas quando a gente discute sobre essas questões, né, que fica mais na questão de trabalhar o gênero discursivo. [...] Essas discussões vieram por causa do vestibular, não pra implementação de matriz. Daí a gente aproveitou para falar dessa questão dos estágios e surgiu a necessidade de contemplar os gêneros multimodais. (Clarice - IES 2)

Ao considerar que a discussão é motivada especialmente pelo vestibular da instituição, a sujeito-participante evidencia um posicionamento recorrente da ênfase dada aos multiletramentos: a questão da multimodalidade – que caminha muito alinhada ao fato de os multiletramentos remeterem diretamente ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Afinal, o vestibular estava adaptando suas provas para que gêneros multimodais fossem contemplados, e não uma posição ativa, criativa, colaborativa, conforme aponta a Pedagogia dos Multiletramentos.

Mesmo sem alicerçar a discussão no vestibular, outras instituições trouxeram a multimodalidade como protagonista do processo de inserção dos multiletramentos ao curso de Letras. No caso de Cora (IES 6), a motivação está, inclusive, relacionada ao contexto pandêmico:

O que mais chama atenção é justamente o fato de que essa pandemia vem bem ao encontro da nova perspectiva curricular: a questão de como que é multimodalidade. Como que os projetos que nós estamos trabalhando dentro do novo currículo trazem a questão justamente do multiletramento em sala de aula. Nós trabalhamos várias vezes com vários gêneros dentro dos textos multimodais não só agora, dentro desse novo currículo. (Cora - IES 6)

Mais uma vez, a associação dos multiletramentos especificamente à multimodalidade presente nos textos que circulam socialmente se sobrepõe, ainda que se estabeleça uma relação direta entre as práticas sociais e as pedagógicas, uma vez que o contexto de pandemia nos obrigou a atuar por meio de um ensino remoto que, por consequência, possibilitou que mais gêneros multimodais integrassem a vida e a educação.

Em contrapartida, a IES - 7 evidencia, na fala da sujeito-participante Conceição, uma discussão antiga, anterior, inclusive, à BNCC, já consolidando os aspectos tecnológicos e de multiletramentos para alinhar as propostas da universidade, do curso e da linha de pesquisa oferecida pelo curso de Mestrado oferecido pela mesma universidade.

Contudo, o que verifiquei com os dados é que, quando os multiletramentos são considerados, as discussões realizadas nas universidades pesquisadas apontam para a necessidade de inclusão desse tema nas disciplinas dos cursos, como vemos nos excertos a seguir:

Sim, na implantação, na construção do novo PPC, nós temos disciplinas específicas que tratam especialmente dos multiletramentos. Vão tratar a questão dos gêneros multissemióticos e da pedagogia dos multiletramentos. (Raquel - IES 3)

Então, pensar que existe uma disciplina já específica para essa temática, tratando dessa temática, eu acho interessante, porém essa disciplina nem sempre é oferecida, [...] então, pode ser que em 2015 tenha havido a oferta de multiletramentos, em 2016, não teve. 2017, 2018 também não. (Lygia - IES 4)

Em suas falas, as sujeitos-participantes Raquel (IES 3) e Lygia (IES 4), nos apontam que o principal aspecto de se considerar os multiletramentos é na inserção do tema nas disciplinas. Isso reitera minha constatação de que é nas

disciplinas do curso de Letras que a Pedagogia dos Multiletramentos encontra espaço na formação dos alunos, destacando a importância da elaboração dos currículos dos cursos de Letras no sentido de contemplarem propostas e pedagogias que dialoguem com a concepção dialógico-interacionista de linguagem.

Ainda que, na pergunta 2¹³, tenha apontado outras possibilidades de discussões, são as disciplinas do curso que se tornam ponto de reflexão ou de escolhas pelos docentes do curso quando o assunto é a presença ou não de uma perspectiva teórica.

A fala de Cecília (IES 5), demonstra, também, dois aspectos importantes a respeito da presença ou não dos multiletramentos no curso de Letras. A sujeito-participante diz:

*A gente tomou muito cuidado para **não privilegiar uma perspectiva teórica**, né, para você não assumir uma determinada terminologia que tivesse que falar: “não, tem que trabalhar com essa perspectiva teórica, com essa fundamentação e coisa e tal”. Eu lembro que a gente até ficou...houve muita discussão sobre multiletramento, letramento, letramentos, novos letramentos, né, que a gente acabou discutindo, embora a gente não tenha ninguém no curso que se dedique especificamente ou que tenha feito pesquisas muito específicas nesta área. (Cecília - IES 5)*

Destaco esses dois pontos da fala da sujeito-participante porque evidenciam duas questões basilares em uma implementação de currículo, discussão de grade curricular ou presença ou não de teorias: primeiramente, a questão de privilegiar ou não teorias e, em segundo lugar, a formação do professor que integra esse curso de Letras.

Começo, então, problematizando essa que seria a principal preocupação de um currículo de Letras: que ele dê conta de contemplar todas as teorias que permeiam a formação em Letras e que integram a atuação desse futuro professor, ou seja, que ele veja minimamente teorias que perpassam os conteúdos que fazem parte do currículo da Educação Básica, além, é claro, de

¹³ “Nas últimas reformulações da grade curricular ou do Projeto Político do Curso, foram discutidas propostas, disciplinas ou ações que, de alguma forma, contemplassem os multiletramentos? (se sim) O que mais lhe chamou a atenção nas discussões?”

estabelecer relação com a prática pedagógica com disciplinas da chamada formação geral, como Filosofia, Antropologia, Didática, Psicologia da Educação, entre outras, e, ainda, com a questão do ensino de Língua Portuguesa e Literatura (e língua estrangeira, se for o caso).

A questão a ser pensada é: se a Pedagogia dos Multiletramentos não possui uma disciplina própria ou nem aparece nas disciplinas do curso de Letras, é porque ela ainda não é vista como uma necessidade para a formação do futuro professor de linguagem.

O segundo ponto que destaco na fala de Cecília (IES 5) é o fato de que, possivelmente, a discussão em sua instituição não tenha se ampliado porque o curso não possui *“ninguém no curso que se dedique especificamente ou que tenha feito pesquisas muito específicas nesta área”* (Cecília - IES 5).

Essa sinalização feita pela sujeito-participante é um ponto que evidencia o papel da formação inicial e continuada na construção da identidade docente. Não há como desconsiderar que o caminho formativo do professor é perpassado por escolhas influenciadas por outras veredas que se cruzam em sua atuação profissional.

A construção dessa identidade docente é fruto do que se pode estudar, conhecer e pesquisar, seja na graduação, seja na pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*, além, é evidente, da prática pedagógica. Nesse sentido, torna-se clara a presença de disciplinas no curso de Letras que contemplam teorias que estão sendo ensinadas há tantos anos e que, timidamente, as teorias “novas” sejam contempladas dentro de disciplinas que possam tecer relações com conceitos diferentes, como é o caso das disciplinas da área de Linguística Aplicada, mas que ocorre também nas disciplinas de literatura que também precisam se transformar.

E o fato é que, num grupo de professores que precisam decidir quais são as teorias, disciplinas, conceitos e práticas que serão postas em um curso de Letras, existe uma subjetividade implícita que está associada ao saber-fazer desse professor que deseja que a teoria estudada por ele há anos ainda faça parte do currículo de Letras, alicerçado em uma ideia de que as teorias “tradicionais” não podem faltar no currículo. Isso justifica o fato de que, no período de 2005 a 2008, por exemplo, em minha graduação em Letras, tive

disciplinas que vinculavam ainda a gramática como protagonista no ensino de Língua Portuguesa, mas não havia espaço para Análise do Discurso, Semiótica, Estudos dialógicos-enunciativos, Estudos do Letramento e até mesmo os gêneros discursivos que já estavam sendo discutidos na Educação Básica há quase dez anos.

Qual o motivo dessa não abertura? Seria uma ordem de chegada cronológica que não permitia mais que as teorias “novas” pudessem fazer parte desse contexto? Ou eram consideradas ainda por muitos docentes/pesquisadores como modas que eventualmente passariam?

A identificação equivocada da Pedagogia dos Multiletramentos como um tema presente somente dentro da Linguística Aplicada pode ser o condutor de posicionamentos que enxergam os multiletramentos como uma possível “moda”, e não como uma teoria aplicada às salas de aula. Evidenciada por publicações populares, como os livros de Roxane Rojo¹⁴, bem como pela presença dos gêneros multissemióticos nos documentos norteadores da Educação Básica, como as OCEM (BRASIL, 2006) e a BNCC (BRASIL, 2018), a Pedagogia dos Multiletramentos não é uma tendência passageira, uma vez que, ao partir de uma concepção interacionista-dialógica de linguagem, os multiletramentos integram a nossa realidade social e escolar.

Considero importante destacar esse aspecto presente no uso da palavra **moda** no contexto em que foi utilizado porque, historicamente, as teorias linguísticas não aplicadas sempre tiveram uma valorização superior às aplicadas. Entendo que isso se dá por inúmeros fatores.

O primeiro deles é a questão temporal. As correntes linguísticas se materializavam como teorias científicas em tempos nos quais a necessidade de se compreender a sistematização das línguas era fundamental para entender a sociedade, a comunicação e a significação.

O segundo fator está relacionado à separação que continuamente ocorreu entre teoria e prática. A grande e tão desejada ponte entre teoria e prática sempre foi um movimento distante, ocasionado pela concepção social e científica de que o ensino era um movimento específico da Pedagogia ou da

¹⁴ *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, publicado em 2009; *Multiletramentos na escola*, publicado em 2012; e *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*, publicado em 2013.

área de Letras. Por esse motivo, existem cursos exclusivos de Linguística, especialmente em instituições mais tradicionais, como a USP e a Unicamp, por exemplo, as quais possuem cursos de Linguística e de Letras, com perfis de alunos e de atuações diferentes.

Um terceiro fator, que se relaciona aos dois anteriormente mencionados, é o surgimento da Linguística Aplicada e a sua consolidação como uma área científica. O primeiro curso independente de Linguística Aplicada aconteceu na Universidade de Michigan, em 1946. De acordo com Menezes, Silva e Gomes (2009), tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos, a LA tratava da aplicação de uma “abordagem científica” ao ensino de línguas estrangeiras.

No Brasil, como já discutido nesta tese, a LA expandiu-se por meio da criação dos cursos de Pós-graduação, pelo surgimento da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em 1990, e pela publicação de diversas obras. O livro *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, de Moita Lopes, em 2006, por exemplo, é resultado, inclusive, dessa movimentação teórica e dos debates ocorridos, possibilitando reflexões importantes no diálogo entre a Linguística Aplicada e as demais áreas do conhecimento humano. Nas palavras do autor, uma obra como essa representa ir “além da discussão sobre a diferença entre aplicação de linguística e linguística aplicada, no interesse de construir novos modos de teorizar e fazer LA” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Porém, não foi um caminho tranquilo, a famosa “pedra no caminho” mencionada por Drummond também esteve presente nesse percurso que, hoje, resultou em uma área científica de grande importância aos estudos da linguagem. Afinal, a relação estabelecida entre os saberes que os linguistas construíram cientificamente a respeito da linguagem e o uso da linguagem socialmente construído têm um lugar comum de atuação: a escola.

A escola é a junção do saber com o saber fazer que só é possível, na área da linguagem, por meio dessa associação. Mas, como dito anteriormente, por conta da distinção historicamente situada entre teoria e prática, os “assuntos” da Linguística Aplicada foram e continuam sendo considerados em grande parte somente pelos próprios linguistas aplicados.

Como a Linguística Aplicada avançou primeiramente nos campos das línguas estrangeiras e como as obras acerca da Pedagogia dos

Multiletramentos só foram traduzidas recentemente para a Língua Portuguesa, incluindo a principal publicação, o artigo publicado em Harvard e chamado de manifesto, cujo título é “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais”, traduzido em 2021, há uma informação bastante importante: os cursos de Letras que possuem habilitação em língua estrangeira acabam integrando mais em seus estudos as questões de multiletramentos do que as licenciaturas exclusivamente em Língua Portuguesa. Isso mostra, aparentemente, que a relação dos multiletramentos com a língua estrangeira está mais consolidada.

Observamos, a exemplo, o apontamento de Lygia, ao falar sobre as disciplinas do curso de Letras da IES 4:

Bom, nós temos três cursos de letras: letras Português-Francês, Português-Inglês e Português-Espanhol e no currículo desses três cursos nós temos, no segundo ano, a disciplina de Prática, Prática 2, que é a prática voltada, então, para o ensino da língua estrangeira. E como nós temos um curso que tem as duas habilitações, então, no segundo, a prática é dedicada, é voltada para língua estrangeira e aí, sobretudo nesse ano, os multiletramentos são, sim, trabalhados. (Lygia - IES 4)

Essa construção, mais presente nos cursos que possuem habilitação em língua estrangeira, ocorre por duas situações: a) a presença de uma língua estrangeira nos coloca diante de várias situações de multiculturalismo, estabelecendo a valorização de práticas locais, populares e não canônicas; e b) as inter-relações estabelecidas entre as culturas dos diferentes países que se materializam na aprendizagem de línguas torna a prática docente mais plural naturalmente.

No âmbito da Pedagogia dos Multiletramentos, convém dizer que ambas as situações apontadas integram os objetivos tecidos pelo GNL (1996) no que se refere à pluralidade cultural, mas isso se consolida na prática docente quando observamos os fatores sociais inerentes à questão do ensino de línguas – materna e estrangeiras. O primeiro fator, já mencionado brevemente nesta seção, aponta para as diretrizes brasileiras de educação, que incorporou a Pedagogia dos Multiletramentos mais rapidamente ao ensino de Língua

Inglesa. E o segundo é a própria realidade social que se reflete na educação. A multimodalidade, bem como a pluralidade cultural, ainda caminhava a passos lentos nessa relação entre vivência cotidiana e sala de aula.

Em 2006, quando as OCEM (BRASIL, 2006) foram publicadas, os multiletramentos já se materializavam nas práticas de Língua Inglesa de forma completa: trazia-se a nomenclatura e os vieses teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos. Já no primeiro parágrafo do documento (BRASIL, 2006), incluem-se fundamentos basilares da perspectiva do GNL (1996):

As orientações curriculares para Línguas Estrangeiras têm como objetivo: retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, **multiletramentos**, **multimodalidade**, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p.87)

Além de aparecer como uma abordagem teórica a ser explorada pelos professores da Educação Básica brasileira no que diz respeito à heterogeneidade de linguagens que configuram práticas sociais multimodais, as Orientações de Língua Estrangeira (BRASIL, 2006) apontam, também, para a existência de uma relação entre culturas globais e locais nas práticas de linguagem contemporâneas que não podem ser desconsideradas em contextos de ensino-aprendizagem. O documento aponta que:

a nova concepção de **heterogeneidade da linguagem e da cultura**, que promove os conceitos de “letramento” e de “comunidades de prática”, também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática. Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola. (BRASIL, 2006, p. 108)

Desse modo, ao observar a discussão proposta pelas OCEM (BRASIL, 2006), percebo um dos objetivos da elaboração do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996): uma educação que inclui saberes, contextos, comunidades e vivências diferentes na construção teórico-prática dos saberes associados às diferenças culturais e multissemióticas.

Além disso, os temas propostos para um ensino de línguas estrangeiras destacam a associação entre global e local, característica de uma Pedagogia de Multiletramentos. Temas como cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores e diferenças regionais/nacionais enaltecem o caráter plural da vida em sociedade.

O segundo fator que fortalece ainda mais uma abordagem de Pedagogias de Multiletramentos nos cursos que possuem habilitação em língua estrangeira é o multiculturalismo, marcado em aspectos fronteiriços e de imigração.

O Paraná, por exemplo, recebe cada vez mais imigrantes de outros países, e o nosso país, de forma geral, continuará recebendo não só dos países vizinhos da América do Sul, como de outros, por situações econômicas ou de conflitos, como é o caso da guerra entre Rússia e Ucrânia.

Isso implica o ingresso de crianças em escolas cuja língua materna é a Língua Portuguesa, o que torna emergencial a escola ser inclusiva em todos os sentidos, o que pressupõe a Pedagogia dos Multiletramentos, caso seja realmente considerada em contexto escolar.

Entretanto, ainda que a BNCC (BRASIL, 2018) traga apontamentos sobre as práticas de multiletramentos na Educação Básica, isso só se tornará efetivo se houver uma formação docente que instaure essa prática na identidade e vivência dos professores.

Mas esse percurso, além da motivação científica e acadêmica, é gerenciado por dois outros fatores essenciais para se pensar nos currículos e teorias presentes nos cursos: a demanda social da Educação Básica; e as políticas públicas desenvolvidas e transformadas a cada novo governo e suas escolhas.

De modo geral, percebo a intenção das universidades em inserir as práticas de multiletramentos no contexto de formação inicial em Letras, ainda

que brevemente e por meio de um diálogo estabelecido entre os estudos dos gêneros discursivos/textuais e a presença de TDIC como ferramentas pedagógicas, uma vez que esses elementos se fazem presentes tanto nas Diretrizes Curriculares para o curso de Letras quanto na BNCC (BRASIL, 2018).

Mas as condições propostas para que tudo isso seja contemplado em uma formação inicial requer olhar para as normativas.

Hoje, o perfil do egresso e a proposta do Projeto Pedagógico do Curso estão alicerçados nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Parecer CNE/CES n.º 492/2001 e Resolução CNE/CES n.º 18, de 13 de março de 2002), nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial em Nível Superior e para Formação Continuada (Resolução CNE n.º 02/2015), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e, também, na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n.º 2/2019). Essas diretrizes acometem as escolhas e as definições de grades curriculares, ementas e ações de ensino-aprendizagem.

Contudo, os Projetos Pedagógicos dos Cursos são anteriores à publicação da BNCC e da BNC-Formação, o que indica que muitas das propostas relacionadas às Pedagogias de Multiletramentos, especialmente no perfil de alunos que se modifica diante dos processos de conhecimento, ainda não foram consideradas nessas matrizes. Ainda assim, os professores, acompanhando a movimentação em torno dos multiletramentos, foram eficientes em possibilitar que minimamente essa teoria/pedagogia fosse contemplada.

Compreendo, desse modo, que a composição do PPC, bem como da elaboração das matrizes curriculares, segue as resoluções propostas à época e até antecede discussões materializadas na BNC-Formação e na BNCC. Também considero que, dentro da própria estrutura tradicional criada pelos cursos de Letras, não se permite que os multiletramentos se tornem protagonistas diante de todas as abordagens existentes. Meu objetivo, inclusive, não é afirmar que todas as outras teorias devam ceder seus lugares para a Pedagogia dos Multiletramentos. O que pretendo, com este estudo, é

mostrar que se trata de uma Pedagogia que precisa adquirir seu próprio espaço numa concepção mais ampla no tratamento pedagógico do saber e, principalmente, na transformação da prática do futuro professor que modificará também a prática de seus alunos da Educação Básica. Trata-se de um ciclo iniciado na formação em Letras e que segue seu curso nas veredas da atuação e da construção da identidade docente, elaborada individual e coletivamente.

Entendo a Pedagogia dos Multiletramentos como uma teoria ampla e que contempla tantas multiplicidades de olhares em sua essência, que até mesmo outras teorias dialogam com os aspectos científicos e com o fazer educação. Essa complexidade, característica de nossa sociedade, que também é plural e complexa em seu dialogismo, é capaz de garantir o que todos os documentos e estudos apontam no que concerne à docência: relação teórico-prática.

Mas, para que isso se torne possível, o entendimento da teoria e de seus conceitos é basilar. Por isso, a etapa seguinte de análise se consolida na apropriação dos conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos pelos sujeitos-participantes desta pesquisa, bem como o que se materializa nos documentos oficiais das instituições coparticipantes.

3.2.2 Concepções Docentes do Conceito de Multiletramentos

Desde o início desta pesquisa, em 2018, quando minha tese ainda tinha outro direcionamento e outro contexto de observação, um questionamento surgiu: por que, quando se fala em multiletramentos, muitos professores e pesquisadores se referem exclusivamente ao uso de tecnologias em sala de aula? Não que isso não esteja implicado na discussão, mas essa unilateral concepção do conceito relacionado às tecnologias nas práticas pedagógicas está muito mais ligada ao letramento digital, se tivesse que lhe atribuir um campo de estudo. De todo modo, um de meus objetivos era investigar esse percurso teórico-prático para entender o porquê dessa frequente atribuição dos multiletramentos somente à questão tecnológica.

Essa indagação caminhou comigo pelos anos seguintes, quando participava de eventos que tratavam do assunto, lia artigos, mas ainda

continuava a esbarrar nesse aspecto. Em alguns momentos, ainda, ao menos a questão da multimodalidade aparecia em resposta aos meus questionamentos. Nesse período, participei, também, de dois minicursos com a professora Dr.^a Roxane Rojo, nos quais ela, de maneira brilhantemente didática, mostrava o trabalho com a Pedagogia dos Multiletramentos, um grande aprendizado que trazia como palavras-chave: gamificação, tecnologias digitais, culturas marginais, culturas locais, hibridismo, multimodalidade, gêneros discursivos, práticas sociais, escola, comunidade, globalização. Considero importante destacar essas palavras – que defini como centrais nos minicursos de Rojo – porque, como visto, a palavra **tecnologia** aparece uma única vez, em meio a várias outras também importantes para um ensino de linguagens.

No ano de 2019, com o objetivo de reformular meu projeto de tese e de me aprofundar na principal teoria que embasa meus estudos, retomei as obras de Rojo (2012; 2013) e de Cope e Kalantzis (2009) para compreender que minha curiosidade inicial era, de fato, um dado importante sobre a condução desse conceito. A constatação foi a de que muitas falas, textos e aplicações não estão considerando o termo *multiletramentos* em sua completude. Entendo que a tecnologia é vista por Cope e Kalantzis (2009) como um modo de ser e de estar no mundo, e essa relação acarreta uma configuração muito mais multimodal das mídias que configuram nossa sociedade, mas a questão cultural, fulcral para o desenvolvimento dessa “nova” Pedagogia, estava sendo totalmente marginalizada, quiçá lembrada pelos educadores/pesquisadores. Talvez seja por isso, inclusive, que essa nova forma de fazer educação no mundo seja considerada por muitos como uma “moda”, assim como também se pensou a respeito da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2010)¹⁵.

Veiculada, principalmente, via Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a concepção interacionista de linguagem foi um “divisor de águas” para os estudos da linguagem e, principalmente, para a Linguística Aplicada, ainda na década de 1980, com a teoria bakhtiniana circulando no país, sem esquecer de mencionar a publicação de *O texto na sala de aula*

¹⁵ Nas décadas posteriores à publicação dos PCN (BRASIL, 1997), houve muita resistência ao trabalho via gêneros discursivos, da mudança da gramática tradicional para a análise linguística; reflexões feitas a partir dos preceitos bakhtinianos.

(GERALDI, 1984) e *Portos de Passagem* (GERALDI, 1991), do professor João Wanderley Geraldi.

Mesmo diante da grandeza teórico-prática, os gêneros discursivos foram obscurecidos em vários espaços do ensino-aprendizagem da língua(gem). Chegaram aos livros didáticos, muitas vezes, descontextualizados, foram levados aos cursos de formação continuada de forma equivocada e, ainda hoje, podem ser incompreendidos por uma grande parcela de profissionais da educação.

Adentro nessa retomada breve sobre os gêneros discursivos porque, ao desconsiderar os multiletramentos na prática pedagógica, estamos desconsiderando a prática social real. E não seria esse o objetivo de um ensino interacionista de linguagem?

Ao pensar a respeito da linguagem como forma de interação social, considero, principalmente, suas condições de produção, marcadas histórica e socialmente na constituição de cada enunciado concreto que, por sua vez, reflete as relações de linguagem e de cultura no mundo. Desse modo, não há como deslocar uma prática social real de suas raízes culturais, assim como não se pode deixar de lado as multimodalidades de linguagem presentes.

E, como a própria Pedagogia dos Multiletramentos já apurou, as mudanças decorrentes da globalização suscitam novas práticas sociais, novas culturas, novas percepções na e sobre a linguagem em sociedade, acarretando novas configurações nas dimensões do trabalho, da vida e da escola. Por esse motivo, considerar as diversas culturas que se conectam à materialização das múltiplas linguagens é uma prática pertinente e urgente na abordagem escolar e, conseqüentemente, na formação docente.

Para iniciar minha apreciação diante do que é posto pelos documentos das IES investigadas e pelas entrevistas com os sujeitos-participantes, no Quadro 8, a seguir, apresento uma descrição que construí com o objetivo de verificarmos o entendimento do que são multiletramentos para as

universidades em foco, materializando esse conceito em seus PPC e nas falas dos sujeitos-participantes¹⁶.

Quadro 8 - Síntese das concepções de multiletramentos nos PPC e nas entrevistas

IES	Concepções apresentadas
1	Nos documentos desta IES, os aspectos relacionados aos multiletramentos se apoiam na questão da multimodalidade e no uso de tecnologias. Isso pode ser observado tanto nas disciplinas quanto no PPC. Na fala de João, percebemos que o conceito transita nos três aspectos: multimodalidade das práticas sociais, a tecnologia e a questão da pluralidade cultural, especialmente no que se refere ao hibridismo. Contudo, isso só é mencionado após as perguntas que trazem os termos referentes à questão cultural.
2	Nos documentos da IES 2, a questão da multimodalidade é mencionada timidamente nas disciplinas. Já no que diz respeito à fala da sujeito-participante, os gêneros multimodais se tornam protagonistas ao se referir aos multiletramentos. A questão cultural só é discutida quando as perguntas direcionam a essa reflexão.
3	Nos documentos da IES 3, os três aspectos dos multiletramentos são mencionados: a multimodalidade presente nos gêneros que circulam socialmente, a tecnologia como ferramenta e a questão do multiculturalismo como prática a ser considerada na vivência do futuro professor. Já na fala de Raquel, seu destaque é dado à questão das linguagens multissemióticas, mencionando as tecnologias e a pluralidade cultural somente nas questões referentes ao tema.
4	Nos documentos da IES 4, as três abordagens comumente inerentes aos multiletramentos são mencionadas nas disciplinas e no PPC. Na fala de Lygia, os três aspectos também são considerados, contudo, também condicionada pelas questões que trazem o tema de pluralidade cultural.
5	Nos documentos da IES 5, a multimodalidade e o uso de tecnologias aparecem tanto na descrição do PPC quanto nas disciplinas. A questão da pluralidade cultural não aparece, assim como na fala de Cecília, que só permite a reflexão a respeito da questão cultural após as perguntas específicas. Sua fala dá ênfase à questão tecnológica e multimodal.
6	Nos documentos da IES 6, multimodalidade e tecnologia são presentes, o mesmo ocorre na fala da sujeito-participante, que também destaca esses dois aspectos, deixando a pluralidade cultural à margem, sendo resgatada somente após as perguntas referentes ao tema.
7	Nos documentos da IES 7, os três aspectos compõem o PPC, nas disciplinas e nos objetivos e competências a serem alcançados pelo futuro professor. Na fala de Conceição, isso se repete de modo, inclusive, mais específico. Além de mencionar os três aspectos desde o início da entrevista, Conceição estabelece relações entre os processos de conhecimento apresentados por Cope e Kalantzis (2015) e as práticas realizadas em sua universidade. Essa foi a única instituição que menciona a pluralidade cultural antes das perguntas específicas do tema.

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁶ Reitero que, assim como em determinados momentos da análise anterior, sabemos e diferenciaremos as representações trazidas pelos docentes que não representam o saber de toda uma universidade, e sim um recorte pontual para a investigação.

O que o levantamento dos dados do presente estudo mostrou é que, apesar de todos os sujeitos-participantes considerarem de extrema relevância a questão da cultura plural e local, somente um mencionou a multiplicidade cultural em suas entrevistas até a questão número sete do roteiro já apresentado.

Justifico que a ocorrência desse questionamento somente ao final da entrevista teve como objetivo averiguar se os professores compreendiam o conceito de multiletramentos e o que representa a Pedagogia dos Multiletramentos, confrontando o que eles haviam comentado anteriormente no que se refere à presença ou não da Pedagogia do GNL. Compreendo que, numa entrevista entre pares, principalmente, há um policiamento e uma manutenção do discurso para atender às expectativas do entrevistador de modo positivo. Desse modo, somente após os questionamentos sobre a presença de práticas de multiletramentos nos cursos de Letras e no Estágio é que realizei as seguintes perguntas:

Questão 7) Normalmente, quando se fala de multiletramentos, em geral se pensa imediatamente nas tecnologias digitais, e se desconsidera a pluralidade cultural ou as culturas locais. Como você enxerga essa questão da cultura plural e local na Pedagogia dos Multiletramentos?

Questão 8) Como a pluralidade cultural e as culturais locais têm sido trabalhadas no curso de Letras?

A primeira dessas perguntas, de cunho reflexivo, possui, de certa forma, uma representação teórica do conceito de *multiletramentos*. A escolha pelos termos, inclusive, foi constituída por Rojo (2013), que, revisitando Cope e Kalantzis (2009), destaca o conceito de multiletramento com ênfase no emprego do prefixo “multi”, o qual aponta tanto para a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias quanto para a multiplicidade de culturas nas práticas de letramento contemporaneamente desenvolvidas, contexto em que ganha ênfase a abordagem da multimodalidade. Ao longo desta tese, já reafirmei que gêneros multimodais sempre existiram, como a canção, as histórias em quadrinhos, os videoclipes, entre outros gêneros que já fazem

parte da sociedade há muito tempo, mas que, quando levados à sala de aula, nunca tiveram suas linguagens não verbais sendo consideradas na produção de sentido. Exemplos disso são os gêneros verbo-visuais, cujo foco sempre está presente na interpretação e nos recursos verbais, deixando-se de lado, grande parte das vezes, a construção gráfica; ou a canção, repartida em letra e melodia e tendo essa última parte pouco espaço em abordagens escolares.

Com a tecnologia protagonizando cada vez mais casos de multimodalidade, o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e a acessibilidade relativamente maior à internet permitiram um olhar diferenciado acerca das linguagens que configuram os gêneros multimodais.

Sabemos que as **tecnologias** têm surgido para tornar a vida das pessoas cada vez mais confortável e para resolver problemas de caráter de execução, ou seja, realizar atividades em novas configurações que tornam o processo de criação e produção mais rápido. Ao longo do tempo, por meio das revoluções industriais, essas mudanças tecnológicas também alteraram os modos de trabalho e de reflexão científica, uma vez que a redução de tempo e de mão de obra se reduzia cada vez mais.

Dessa forma, se os modos de trabalho se modificam, a escola também, uma vez que é no espaço escolar que os conhecimentos básicos necessários para a vida profissional são compartilhados. Ora, se a tecnologia faz parte do trabalho, ela também deve ser considerada na sala de aula.

Além da questão profissional, muitas pesquisas evidenciaram que, conforme as sociedades foram fazendo uso de tecnologias na vida cotidiana, essas inovações começaram a interferir na comunicação e, até mesmo, na construção dos conhecimentos. Não havia como fugir: mais uma dimensão existente na escola se consolidava com a mediação tecnológica.

Nesse contexto, propostas começaram a desencadear a inserção da tecnologia em sala de aula. Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Parecer CNE/CES n.º 492/2001 e Resolução CNE/CES n.º 18, de 13 de março de 2002), por exemplo, essa discussão surgiu com o termo **informática**. No primeiro documento, a temática surgiu na definição das competências e habilidades do futuro professor de línguas na utilização dos recursos da

informática, enquanto na Resolução de 2002, ao construir objetivos na formação do egresso, aponta a necessidade de aprimorar o “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2002, p. 6).

Mais adiante, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n.º 2/2019), o espaço para a tecnologia se tornou ainda maior, especialmente porque, nesse documento¹⁷ (BRASIL, 2019), consta, também, a Base Nacional Comum para a formação de professores, tecendo pontes com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) da Educação Básica.

Ao construir as competências a serem desenvolvidas no professor em formação, as Diretrizes apontam que é necessário:

Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, **como recurso pedagógico** e **como ferramenta de formação**, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019, p. 13, grifos nossos)

Pela competência citada, podemos avaliar que a tecnologia não é mais uma ferramenta de uso pessoal; ela é **pedagógica**. Essa transformação no espaço ocupado pela tecnologia é que moveu inúmeras pesquisas e propostas para que a Educação Básica oferecesse ao seu público ferramentas para agir em sociedade, dentro e fora da escola, individual e coletivamente, o que vem a se materializar, especialmente com a publicação da BNCC (BRASIL, 2018) e tornar obrigatório que todos os cursos de formação inicial se propusessem a modificar seus projetos pedagógicos e, conseqüentemente, sua grade curricular a partir de 2019.

Isso se materializa nos dados de minha pesquisa, ainda que a BNC-Formação (BRASIL, 2019) e a BNCC (Brasil, 2018) não estivessem sendo

¹⁷ Reitero que os cursos analisados nesta pesquisa ainda não estão atualizados com a BNC-Formação, pois são anteriores à publicação do documento. Mas já menciono essa marca, pois ela demonstra a presença das tecnologias cada vez mais fortemente ligadas à educação.

consideradas pela questão temporal, as mudanças percebidas pelas IES e pelos seus docentes gerou intervenções: ao analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos e as falas dos sujeitos-participantes durante a realização das entrevistas, **a palavra tecnologia aparece de forma unânime.**

Ao observar, a exemplo, no perfil do egresso e nas disciplinas nos Projetos Pedagógicos das Instituições, percebo que o lugar-comum da reflexão sobre o uso tecnológico está concentrado nas competências e habilidades do professor em formação.

Como já mencionei, o Projeto Pedagógico é o principal documento do curso, visto que apresenta todo o percurso de reflexão sobre o contexto no qual a graduação se instaura e como serão desenvolvidos os processos que efetivam o ensino e a aprendizagem.

Também já destaquei que, para a elaboração do PPC, o Núcleo Docente Estruturante do curso de Letras deve se alicerçar nos documentos e pareceres¹⁸ publicados pelo Ministério da Educação. Desse modo, não é gratuito que, nos projetos das universidades coparticipantes, sejam contempladas citações, paráfrases ou competências e habilidades relacionadas ao uso eficiente das tecnologias, destacando, principalmente, o que o futuro professor deverá desenvolver ao longo de sua formação inicial para poder atuar.

Destaco as palavras **utilizar** e **uso** porque elas aparecem em todos os documentos das IES coparticipantes, de modo a caracterizar que é papel do curso de Letras investir em abordagens que façam com que o docente em formação adquira a competência e a reflexão sobre tal uso de novas tecnologias. Essa presença latente em todas as propostas está efetivamente alicerçada nos documentos norteadores, mas, mais do que isso, na percepção que as pesquisas e discussões têm gerado desde o início do século.

Temos, primeiramente, nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial em Nível Superior e para Formação Continuada (Resolução CNE/CP n.º

¹⁸ 1) Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Parecer CNE/CES n.º 492/2001 e Resolução CNE/CES n.º 18, de 13 de março de 2002); 2) Diretrizes Curriculares para Formação Inicial em Nível Superior e para Formação Continuada (Resolução CNE n.º 02/2015); 3) Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica; 4) Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n.º 2/ 2019).

02/2015), a seguinte competência a ser contemplada na formação docente: “ao **uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)** para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 6).

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n.º 2/2019), a competência aparece mais elaborada, trazendo os seguintes apontamentos:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019, p. 13, grifos nossos)

Como essa atualização das Diretrizes se deu após a publicação da BNCC (BRASIL, 2018), a percepção sobre as novas tecnologias se torna mais ampla, especialmente na proposta de **criação**, uma vez que as competências e as habilidades de linguagem tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio já apontam para o papel autônomo do estudante no *design* do conhecimento e das formas de fazer significar o conhecimento socialmente – característica esta, inclusive, presente na Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996):

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (BRASIL, 2018, p. 70)

Esse aprofundamento no olhar e na prática pedagógica do professor na Educação Básica, intercedida pelas novas tecnologias e pelas discussões que têm sido construídas sobre elas, resulta nas competências apresentadas no PPC da IES 7, que, por sua vez, traz várias capacidades diferentes relacionadas à tecnologia em uso, como podemos verificar nesse fragmento retirado do documento:

Utilizar a tecnologia como suporte para aperfeiçoar as reflexões em aula, considerando seu auxílio no entendimento da produção de conhecimento; desenvolver novas tecnologias para a produção do conhecimento, de acordo com as necessidades pedagógicas e sociais nos contextos de formação em que atuarem profissionalmente; vincular a produção de material pedagógico em novas tecnologias à criticidade inerente a um leitor crítico dos textos e do mundo no qual está inserido; assimilar criticamente novas tecnologias, novos conceitos científicos e visualizar aplicações para a área de Letras; trabalhar a tecnologia como ferramental educacional, ampliando as possibilidades de trabalho do professor pesquisador que se forma numa sociedade complexa, carente de materiais tecnológicos de boa qualidade para o ensino de Língua Portuguesa [...] (IES 9 - DOC, grifos nossos)

Aqui, é necessário que apontemos duas questões importantes para compreender esse dado: a) com as discussões a respeito do tema e das Diretrizes de 2015, a forma pela qual se apresentam as tecnologias nas propostas de cursos se ampliou; b) o contexto sócio-histórico de cada IES implica posicionamentos e reflexões diferenciados.

A presença da tecnologia nas disciplinas remete a isso. Novamente, assim como vimos na seção 3.1 desta tese, algumas disciplinas são voltadas especificamente para o uso das tecnologias, outras são disciplinas cujo título não menciona o assunto, mas que aborda de alguma forma essa questão.

As disciplinas que são específicas quanto às novas tecnologias aparecem, como evidencia o Quadro 9, da seguinte forma:

Quadro 9 - Disciplinas sobre tecnologia nos cursos de Letras

Disciplinas específicas de tecnologias

IES	Nome da disciplina
4	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologias de Informação e Comunicação e Ensino de Línguas
5	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório Temático IV de Língua Inglesa: Tecnologia e Educação
6	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicativos para Uso em Sala de Aula
9	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem e Tecnologia • Leitura em Diferentes Mídias • Projeto Integrador: Tecnologia e Trabalho Docente • Projeto Integrador: Multimodalidade e Ensino Não-presencial • Projeto Integrador: Humanidades Digitais e Literatura

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro lugar no qual a tecnologia é mencionada como elemento integrador é o **perfil do egresso**, etapa do PPC na qual o documento apresenta a visão do curso sobre os objetivos profissionais e pedagógicos a serem alcançados pelo professor formado em Letras.

Novamente alicerçados nas Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2015), os projetos redesenham o perfil dos futuros professores considerando as tecnologias como basilares para a profissão, como podemos ver no DOC - IES 3: “*capacidade de atuar como professor, pesquisador e consultor, num processo contínuo de **construção do conhecimento e utilização de novas tecnologias***” (DOC - IES 3, grifos nossos).

Outras instituições, por sua vez, colocam trechos das Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2001), qualificando a presença das tecnologias na formação docente, dizendo que o futuro professor:

deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de **fazer uso de novas tecnologias** e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (PARECER CNE/CES 492/2001, grifos nossos)

Ao trazerem os próprios dizeres do Parecer, as universidades garantem que as resoluções sejam atendidas na elaboração do projeto do curso e, ainda, reiteram as práticas defendidas por tais documentos.

Nos objetivos do curso, as tecnologias também estão presentes, trazidas por meio da contextualização social na contemporaneidade. O DOC - IES 3 afirma: “*A gama abrangente de ações viáveis ao profissional de Letras, na sociedade e para a sociedade, implica, ainda, o uso das novas tecnologias e das mídias eletrônicas*” (grifos nossos).

Contudo, estabeleço um ponto importante a ser considerado no que diz respeito aos documentos norteadores mencionados e que regulamentam os cursos de formação docente: apesar de trazê-los como base para a discussão sobre as tecnologias aplicadas à educação, uma reflexão sobre a constituição e execução desses documentos precisa ser feita: é necessário compreender e trazer para a apreciação os fatores sociais que potencializam sua existência.

Os documentos oficiais são, por si mesmos, “moduladores de práticas” (LIMA, 2010, p. 115), construídos por várias mãos e desenhados para atender, como qualquer gênero discursivo, a um objetivo comunicativo.

Além disso, por ser marcado por contextos de produção específicos, os fatores políticos e sociais de cada época resultam em transformações que tentam “acompanhar” os acontecimentos. Falo em transformação porque, apesar de cada documento possuir objetivos específicos, todos eles dialogam constantemente uns com os outros. A exemplo, a BNCC (BRASIL, 2018) segue aprimorando uma proposta apresentada nos PCN (BRASIL, 1997) no que se refere ao ensino de linguagens: o texto como objeto de ensino, os quatro eixos de ensino de língua (leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística), os gêneros discursivos como materialização das práticas sociais, a gramática contextualizada, entre outros.

Porém, ao passo que duas décadas permitem à sociedade a chegada e a partida de muitas concepções e práticas, mudanças são notáveis: novas tecnologias digitais integram a gama de práticas, linguagens multissemióticas adquirindo um espaço maior nas competências, Pedagogia de Multiletramentos e até mesmo a produção de textos num processo de remixagem; tudo isso se consolida porque, socialmente, tudo isso está presente.

Agora, além dessas questões que mencionei, a elaboração de documentos norteadores da educação tem um poder maior: modificar as estruturas da educação positivamente ou negativamente, e, ao compreender

essa potência transformadora, uma leitura crítica torna-se necessária, especialmente na elaboração de um currículo que atenderá à formação dos professores que atuarão na Educação Básica.

E é isso que tem sido feito, não só pelas IES participantes de meu estudo, mas por grande parte das universidades brasileiras: uma reflexão criteriosa sobre os objetivos dos documentos oficiais atuais e a relação estabelecida com o tipo de educação que as políticas desejam.

Exemplifico trazendo uma análise feita por Lima (2010), na qual a autora contextualiza a criação da Lei de Diretrizes e Bases em 1961:

A primeira LDB, elaborada a partir da década de quarenta e finalizada em 1961, representou a **estratégia da conciliação**, de acordo com as correlações de forças da época. Já nas reformas da LDB, verificou-se a **adequação da lei ao regime de repressão em que se encontrava o país**. Atendeu aos princípios do **capitalismo imperialista**, prevalecendo a lógica do **tecnicismo**. Novamente na elaboração da nova LDB estiveram presentes os interesses em disputa na época. Com a conjuntura favorável, os privatistas, inspirados na ideologia do **neoliberalismo**, impuseram seus princípios na lei. (LIMA, 2010, p. 119, grifos nossos)

A história muda, as propostas mudam. Nesse contexto, todas as diretrizes elaboradas nesse período ou posterior a ele também espelham o que a lógica do mercado e da política da época firmam. Tanto que, ao justificar sua criação e elaboração, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) apontam para uma educação que prepara o aluno para a cidadania e para a sua atuação autônoma em sociedade e mensurando a urgência em desenvolver um currículo que garanta a qualidade na educação. O foco é o ensino.

Na BNCC (BRASIL, 2018), o foco não é mais no ensino, e sim na aprendizagem, trazendo reflexões para que essa autonomia do aluno, agora ampliada e mediada por estratégias que serão apontadas no documento, seja alcançada. Contudo, não há espaço para a diversidade. Ainda que essa palavra seja recorrente no documento, a elaboração de currículos diante da BNCC não permite heterogeneidade; sua criação foi, inclusive, uma proposta de padronização da Educação Básica para todo o país baseada em uma

concepção tecnicista e instrumentalizadora, retrocedendo mais de 40 anos de trabalho.

A BNC-Formação (BRASIL, 2019), alicerçada nas propostas da BNCC (BRASIL, 2018), é um documento elaborado em meio a uma política neoliberal, o que por si só já demonstra o desmonte de uma formação crítica e que realmente considere a vivência real, e evidenciando, ainda, que:

[...] as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 681)

Justificando que a preparação dos jovens, atualmente, é focada no mercado de trabalho, os documentos utilizam-se da desconstrução inadequada de concepções de linguagem e de pedagogias.

É o que ocorre, principalmente, com a Pedagogia dos Multiletramentos. Por relacionar-se com estratégias para atuação na vida pública, no trabalho e na vida privada, muitas vezes, ela é admitida nos documentos oficiais como base para essa formação para o mercado de trabalho que leve o aluno a ser colaborativo, criativo, que conheça linguagens diversas, culturas diversas, mas que, de forma muito superficial, não permite que ele integre realmente todas essas vivências, ou seja, voltamos à década de 1980, às práticas pedagógicas não situadas.

Contudo, discursivamente falando, a BNCC (BRASIL, 2018) nos apresenta os conceitos basilares da Pedagogia dos Multiletramentos, só que em uma roupagem diferente da que propõe oficialmente o GNL (1996).

Desse modo, reitero que minha análise considera os aspectos referentes ao tema que abordo nessa discussão, mas sabendo da importância da resistência ao papel que esses documentos obrigatórios exercem na elaboração dos currículos e à forma como as discussões e as aprovações foram realizadas nos Conselhos de Educação do país.

Mas as discussões acadêmicas e educacionais seguiam ainda as normativas de 2015 e evidenciavam as mudanças sociais que integram a

educação. Desse modo, além da reflexão a respeito das tecnologias, a materialização das práticas sociais também se tornou impactante na percepção dos objetos de ensino de linguagens.

No PPC da IES 5, a contextualização apresentada traz, inclusive, a citação de Duboc (2015, p. 666), na qual ela diz:

De uma sociedade tipográfica, cujos processos de significação pautavam-se prioritariamente no uso da linguagem verbal reproduzida em mídias impressas, passamos a uma sociedade pós-tipográfica cuja **produção de sentido** passa a fundamentar-se em **usos complexos e variados de modos semióticos** nunca antes vislumbrados, processo este que complexifica a própria ideia de linguagem e de texto na contemporaneidade. (grifos nossos)

O texto da autora permite associar as relações estabelecidas entre a tecnologia e a forma como se materializam os discursos nesse novo terreno semiótico. Afinal, com o avanço nos usos das tecnologias para comunicação, intensifica-se a produção de **textos constituídos por várias linguagens, ou seja, de caráter multimodal**.

Bakhtin (2010), em seu livro *Estética da Criação Verbal*, comenta o caráter dinâmico da linguagem e, conseqüentemente, dos enunciados que a materializam. Por esse motivo, temos, inclusive, a classificação dos gêneros em primários e secundários, sendo esses últimos evoluções e transformações recorrentes de grupos sociais em constante mudança.

Nessa perspectiva, os gêneros se tornaram mais multimodais, as mídias comunicacionais abraçaram o ciberespaço, e, nesse processo, as múltiplas linguagens e semioses configuram novas formas de interação social que adentraram na escola num ensino que concebe a linguagem nas mais diversas situações comunicativas de cada campo de atividade humana.

Como já mencionei na etapa 3.1 desta tese, a BNCC (BRASIL, 2018) tem sido fundamental para que a multimodalidade tenha ganhado tanta notoriedade. Contudo, as reflexões geradas pelas discussões da academia e das obras publicadas podem ter sido basilares para pensar na elaboração das disciplinas dos cursos de Letras e consolidado o conceito de *multimodalidade* pelos sujeitos-participantes.

Quando questionei os sujeitos-participantes a respeito de os multiletramentos serem contemplados no curso, seis, dos sete sujeitos-participantes, mencionaram que os multiletramentos eram contemplados, referindo-se especificamente à multimodalidade. No Quadro 10, a seguir, apresento as definições mensuradas:

Quadro 10 - Definições de multimodalidade apresentadas nas entrevistas

Sujeitos-participantes	Definições de multimodalidade
João (IES 1)	Esse universo de hibridismos, eu tô usando a palavra hibridismo com recorrência porque eu acho que é um conceito do Nestor Canclini, e aí vai a questão cultural e vai a linguagem e vai a pedagogia junto.
Clarice (IES 2)	Mas será que a gente não pode encontrar uma crônica num outro contexto, com outra linguagem que não seja a verbal ? Vamos pesquisar?
Raquel (IES 3)	Alguns, sim, alguns trabalharam com gêneros multissemióticos que envolviam diversas linguagens , orientaram os alunos no uso dessas tecnologias, construíram algumas atividades dessa forma. [...]E como a BNCC focaliza muito os gêneros multissemióticos , então a gente tem trabalhado um pouco com a questão desses gêneros, como trabalhá-los, né?
Lygia (IES 4)	Acho que sim, a gente trabalha com sequência didática, os gêneros textuais, pensando lá no Schneuwly, Dolz, aquela proposta, mas aí acabam surgindo, né? outros gêneros que dialogam com o gênero escolhido.
Cecília (IES 5)	É muito provável que esses alunos tenham que trabalhar com questões, com gêneros multissemióticos , com outras perspectivas.
Cora (IES 6)	Nós estamos trabalhando dentro do novo currículo que traz a questão justamente do multiletramento em sala de aula, nós trabalhamos várias vezes com vários gêneros multimodais, textos multimodais , não só agora, dentro desse novo currículo. [...] Então, agora, os professores precisam ter contato com gêneros, por exemplo, digitais.
Conceição (IES 7)	[...] Porque a BNCC, ela tem uma visão bastante afirmativa das tecnologias e ela tem uma visão bastante afirmativa dos multiletramentos. Então, a gente acabou percebendo que os nossos alunos saem muito mais preparados para trabalhar com essas questões porque ela está dentro do curso, né? É mais natural que eles acabem pensando até quando eles vão fazer o trabalho de conclusão de curso. Eu tenho quatro alunos de TCC, um trabalhou com HQ, né? Mas Gráfico Móvel, não só tirinha. A outra tava trabalhando com videoclipe, o outro tava trabalhando com documentário e a outra trabalhou com livro-imagem. Então, a gente vai observar que a questão da multimodalidade ela perpassa também os interesses dos alunos, como eles têm durante o

	<p>curso disciplinas que o ajudem a pensar sobre isso, eles acabam depois trazendo, elaborando um projeto que esteja voltado também para essas questões aí do multiletramentos. Então, o multiletramento acaba perpassando nos campos da vida dele, inclusive quando ele sai daquelas disciplinas.</p> <p>[...] E a questão da multimodalidade, você não tem como falar disso, sem pensar que a linguagem é multimodal e essa enunciação vai se dar de forma conjunta com diferentes modos. Então, a gente observa que isso é visto em uma disciplina específica com os multiletramentos e ela acaba sendo perpassada por outras questões.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Vejo que as palavras destacadas se repetem em várias falas, remetendo ao que a literatura e a BNCC (BRASIL, 2018) apontam a respeito da multimodalidade. Contudo, vale a pena destacar que, na Pedagogia dos Multiletramentos, o conceito aponta para duas multiplicidades. Tomemos o texto de Rojo (2012) como exemplo:

O conceito de multiletramento 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, grifos nossos)

Nesse fragmento, presente em seu capítulo introdutório do livro *Multiletramentos na Escola*, Rojo (2012) deixa clara a importância de se atribuir aos estudos de multiletramentos a diversidade cultural e a diversidade de linguagens. Utilizo as obras reconhecidas na área, porque elas apontam para os dois aspectos de multiplicidade, até mesmo porque o GNL (1996) enfatiza que o que mobilizou a elaboração do manifesto e, conseqüentemente, a discussão sobre uma Pedagogia dos Multiletramentos foi, justamente, o contexto cultural que implicou mudanças nas linguagens e nos recursos tecnológicos presentes na prática pedagógica.

Poderíamos pensar que, ao considerarmos um gênero multimodal, estamos incorporando suas condições de produção e, **automaticamente**, a diversidade cultural, mas isso não pode ser avaliado desse modo. Ao olhar

para a BNCC (BRASIL, 2018), o seu foco é direcionado, principalmente, ao caráter multissemiótico das linguagens, o que pode gerar a ênfase dada especificamente à questão multimodal, ao que está materializado no texto.

Isso acaba sendo até mesmo confuso, porque, além de a BNCC (BRASIL, 2018) apresentar a ideia de que devemos tornar nossos alunos *designers* de sua prática de linguagem, presente na Pedagogia dos Multiletramentos, ela fala sobre a questão cultural presente nos multiletramentos:

Da mesma maneira, **imbricada à questão dos multiletramentos**, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a **diversidade cultural**. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2018, p. 70, grifos nossos)

É esse cuidado que precisamos ter em relação à BNCC (BRASIL, 2018): não se trata aqui de um documento teórico elaborado em caráter reflexivo, e sim um projeto de se estabelecer como lei um currículo mínimo para todo o Brasil, desconsiderando todos os contextos culturais, sociais, econômicos e linguísticos existentes no grande território brasileiro.

Um documento de caráter homogeneizador não teria como considerar a diversidade cultural. Ainda que ela seja citada nas competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018), o lugar que isso ocupa não é o real espaço cultural que vemos em situações diversas no Brasil.

Tílio (2019) analisa coerentemente os aspectos que perpassam o documento, ao questionar qual é o significado da diversidade cultural para o documento em questão:

O ponto 6 fala em “**valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais**”, mas diversidade de vivências culturais é diferente de vivências culturais. Além disso, a diversidade de vivências culturais parece secundária à vivência de saberes. Mais ainda, tais diversidades parecem só interessar se for para o indivíduo “apropriar-se de conhecimentos e experiências que

Ihe possibilitem **entender as relações próprias do mundo do trabalho** e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania”. Ou seja, o foco é no chamado “**mundo do trabalho**”. (TÍLIO, 2019, p. 15, grifos nossos.)

A BNCC (BRASIL, 2018) segue os mesmos alicerces teórico-práticos desenvolvidos pelos documentos anteriores, como os PCN (BRASIL, 1997) e as OCEM (BRASIL, 2006). Trata do ensino de língua materna sob uma concepção interacionista de linguagem, de acordo com os preceitos bakhtinianos; propõe ao texto o protagonismo na prática em sala de aula, mas, ao considerar as práticas de multiletramentos em sua trajetória reflexiva, ela acaba por deixar à margem a questão cultural e enfatizar a multimodalidade das linguagens, ou como ela chama: o caráter multissemiótico dos textos, embora a abordagem não seja realmente dialógica e reflexiva.

E é nesse ponto que recaímos novamente em uma discussão antiga sobre o ensino de língua materna, que é a partida da realidade do aluno rumo à construção de saberes. Uma proposta de currículo mínimo e homogêneo não tem como propiciar práticas voltadas ao contexto real de cada sala de aula.

O objetivo dessa reflexão sobre a BNCC (BRASIL, 2018) é, justamente, constatar que a abordagem dos multiletramentos nesse documento seria perfeita, se a execução dessas práticas fosse garantida.

Associada aos elementos que configuram os gêneros multimodais e às múltiplas linguagens e mídias, a relação com a cultura plural e sua forma de significar consolida os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos.

Quanto à exploração dos dados da pesquisa, algumas constatações podem ser validadas:

- a) o conceito de *multiletramentos* apresentado pelos professores entrevistados está vinculado ao que se apresenta na BNCC (BRASIL, 2018);
- b) grande parte dos estudos e abordagens teórico-práticas considera os multiletramentos somente do ponto de vista da multimodalidade e da tecnologia;

- c) ainda há desconhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos pelos professores formadores entrevistados;
- d) pouco se sabe ou se aborda, nos cursos de Letras, sobre pluralidade cultural, culturas locais, diversidade cultural no ensino de linguagens quando questionamos os professores ou analisamos os documentos institucionais.

Como a questão conceitual da Pedagogia dos Multiletramentos é central em minha tese, discutirei cada uma dessas constatações individualmente, ainda que elas dialoguem entre si.

Ainda que, nos documentos das IES investigadas, a BNCC (BRASIL, 2018) e a BNC-Formação (BRASIL, 2019) ainda não tenham sido consideradas, a concepção dos multiletramentos para os sujeitos-participantes está alinhada aos documentos.

Em várias entrevistas, a referência à BNCC (BRASIL, 2018) e aos termos empregados nesse documento surgiram. Para materializar melhor esse dado, no Quadro 11, apresento alguns excertos de entrevistas que comentarei a seguir:

Quadro 11 - Referências à BNCC e a seus termos nas entrevistas

Sujeitos-participantes	Definições de multimodalidade
Clarice (IES 2)	[...] A necessidade de contemplar os gêneros multimodais , essa questão do multiletramento especificamente, né?
Raquel (IES 3)	E como a BNCC focaliza muito os gêneros multissemióticos , então a gente tem trabalhado um pouco com a questão desses gêneros, como trabalhá-los, né.
Cecília (IES 5)	É muito provável que esses alunos tenham que trabalhar com questões, com gêneros multissemióticos , com outras perspectivas que não aquilo que eles estavam acostumados com os semestres anteriores.
Conceição (IES 7)	Porque a BNCC , ela tem uma visão bastante afirmativa das tecnologias e ela tem uma visão bastante afirmativa dos multiletramentos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Reitero, inclusive, que meus grifos foram realizados para observar os termos mais recorrentes nas falas dos sujeitos-participantes ao se referirem à

Pedagogia dos Multiletramentos: **multissemiótico, BNCC, documentos oficiais, multissemiose, tecnologias, gêneros multimodais e linguagens** (no plural).

Os excertos evidenciam a associação da fala dos docentes à BNCC (BRASIL, 2018) na constituição dos objetos de ensino, especialmente se relacionados ao multiletramentos. Apesar de ter observado, nas entrevistas, que vários docentes possuem um conhecimento mais aprofundado sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, em outros casos, há o desconhecimento da teoria ou, ainda, o atravessamento do discurso imposto, pela BNCC (BRASIL, 2018), a todos os profissionais e pesquisadores da educação.

Entendo a configuração desses atravessamentos¹⁹, principalmente se recorrer ao fato de que, em uma hierarquia social no campo educacional, a BNCC (BRASIL, 2018), representando o Ministério da Educação, ocupa primeiro lugar. Desde sua implementação, currículos, livros didáticos, projetos políticos das escolas, tudo tem sido modificado para atender às demandas desse documento e às concepções nele veiculadas

Isso não seria diferente nos cursos de Licenciatura, uma vez que são eles os responsáveis pela formação dos professores que atuarão nas escolas de Educação Básica, que, por sua vez, possuem a BNCC (BRASIL, 2018) como diretriz. Desse modo, entendo a necessidade de os professores (em formação e em atuação) construírem uma reflexão teórico-prática focada na BNCC (BRASIL, 2018), ainda que de maneira crítica, mas que dialogue com as teorias adjacentes que configuram as discussões ali propostas.

Reconheço, nesse contexto, ser fundamental o aprofundamento da compreensão da Pedagogia dos Multiletramentos por parte dos docentes, justamente porque somente na apropriação dos saberes da proposta do GNL (1996) é que as lacunas da questão cultural serão preenchidas na prática docente ou, ainda, terão o mesmo lugar de destaque que é dado à multimodalidade.

¹⁹ Empristo o termo “atravessamentos”, presente na Análise do Discurso de linha francesa, para afirmar que somos interpelados por conceitos, ideologias, práticas e teorias que fazem parte das condições de produção que se apresentam nas diversas interações sociais e materializações discursivas. No caso específico mencionado no texto desta tese, a BNCC (BRASIL, 2018) é um documento norteador da Educação Básica, e, por isso, suas propostas acabam se tornando atravessamentos em nossa formação teórico-prática.

Não se trata, aqui, de uma definição do que é mais importante, mas de um entendimento amplo sobre as práticas sociais e sua configuração híbrida, que faz com que tanto multimodalidade quanto pluralidade cultural local estejam intrinsecamente associadas.

Toda prática discursiva, multimodal ou não, se configura em uma ou várias culturas, que devem ser consideradas nas condições de produção e de recepção dos textos que materializam as interações sociais. Vejamos o que Conceição (IES 7), ao falar sobre pluralidade cultural, aponta:

*Até porque, assim, essa **multiculturalidade** também fica mais **evidente com as novas tecnologias**, né? Porque tem a **questão do local**, mas tem também do **Global**. Porque eu consigo agora, **a partir das novas tecnologias, conhecer outras culturas** que eu não conhecia antes sem as novas tecnologias. (Conceição - IES 7)*

Ao olhar para a fala de Conceição (IES 7), confirmo o que anuncia Bakhtin (2010): o quanto as relações culturais estão indissolúvelmente ligadas ao todo de uma situação comunicativa. Desse modo, práticas de multiletramentos envolvem questões tecnológicas, multimodais e culturais em sua produção de sentidos.

Quando dialogamos com os preceitos bakhtinianos, os quais apontam que a atividade humana emana na e pela linguagem, de que modo estamos efetivamente considerando isso em nossas práticas pedagógicas? E, ainda, de que modo as culturas que nos cercam, ainda que não se configurem como de nossa propriedade ou participação, estão permeadas nas nossas práticas em sala de aula?

O contexto do Estado do Paraná, recebendo imigrantes de zonas de conflitos civis, não é o único; regiões fronteiriças como o Norte e o Centro-Oeste do Brasil acolhem venezuelanos a todo momento devido à crise política e econômica de seu país. Na região Sul, vemos paraguaios, argentinos, uruguaios e brasileiros – no caminho oposto – integrando os comércios, as vagas de emprego e a participação social. Isso implica o que chamamos de multiculturalidade e, também, a questão da translinguagem.

Refiro-me à translinguagem como forma de repensar a linguagem em sua forma heterogênea e construída em uma organização mais ampla e no seu uso mais fluido. De acordo com Scholl (2020, p. 2), o termo é empregado para referir-se “à prática pedagógica de empregar as duas línguas do bilíngue na sala de aula de forma fluida e dinâmica”, sendo utilizado por linguistas aplicados (Canagarajah, Blommaert, Pennycook, Wei), considerando que as línguas são “entidades histórica, ideológica e politicamente definidas”. Desse modo, entendo que as culturas estão se deslocando e integrando-se umas às outras de modo dinâmico, assim como as sociedades e as línguas.

Na materialização dessas interações socioculturais, a linguagem exerce seu papel dialógico e eficiente: configurando os textos-enunciados que vão circular nos mais diversos campos de atividade humana e chegar à sala de aula. Ou, ao menos, esse deveria ser o caminho realizado.

A questão da prática cultural em contexto de aprendizagem também é objeto de ensino da Linguística Aplicada, e, para pensar a respeito dessa problemática, apresento um excerto da entrevista com João (IES 1), na qual ele comenta sobre esse aspecto específico presente na abordagem teórico-prática de nossos pesquisadores dos estudos da linguagem:

Eu fico contente, uma vez eu vi, foi a primeira vez que eu vi uma linguista aplicada citando Nestor Canclini, que foi exatamente o texto da Roxane. Caramba! Finalmente as pessoas estão se aproximando dos estudos antropológicos! E o Brasil tem um nome fortíssimo que é o Renato Ortiz e quase ninguém fala do cara, um ícone dos estudos antropológicos, uma referência internacional e ninguém fala nada sobre ele. Agora, se a gente trabalha com linguística aplicada e a gente pensa a linguística aplicada como um campo interdisciplinar, a questão antropológica é muito importante e junto com ela essa questão que você chama aqui de cultura plural e local. É hoje um dos grandes desafios do mundo no campo da linguagem: é articular essas nuances da pluralidade e dar conta dessa intercomunicação plural e ao mesmo tempo de trabalhar identidade no local. E as tecnologias digitais, elas avançam sobre esse cenário sobre esse universo de uma forma muito clara. (João - IES 1)

Em sua fala, João (IES 1) conduz nosso olhar para a área na qual minha pesquisa está inserida: a Linguística Aplicada. Sua fala constitui um diálogo com o que vários linguistas aplicados vêm dizendo desde a década de 1990:

uma Linguística Aplicada Interdisciplinar e que tenha como foco a vivência real da linguagem.

Ao citar os nomes de Nestor Garcia Canclini e de Renato Ortiz, o sujeito-participante elenca a importância das culturas híbridas em nossa sociedade e, mais ainda, ao nosso contexto de educação. Garcia Canclini (2008, p. 161) já afirmava:

[...] as identidades dos sujeitos formam-se agora nos processos Inter étnicos e internacionais, entre **fluxos produzidos pelas tecnologias** e as corporações multinacionais; intercâmbios financeiros globalizados, repertórios de imagens e informação criados para serem distribuídos a todo o planeta pelas indústrias culturais. Hoje imaginamos o que significa serem sujeitos não somente desde a cultura em que nascemos, mas, desde uma **enorme variedade de repertórios simbólicos e modelos de comportamento**. Podemos cruzá-los e combiná-los [...]. Os sujeitos vivem trajetórias variáveis, indecisas, modificadas uma e outra vez. Viver em trânsito, em escolhas que mudam e são inseguras, com remodelações constantes das pessoas e suas relações sociais, parece conduzir a uma construção mais radical [...]. As certezas das teorias sobre o indivíduo e a sociedade são postas entre sinais de pergunta pela recomposição das ordens socioculturais que alcançam a todos. (grifos nossos.)

Não se trata exclusivamente de uma abordagem teórica, mas de um conceito que se reflete diretamente na prática do professor. Resgato Pimenta e Ghedin (2008), ao considerar sua afirmação sobre o modo como teoria e prática se entrelaçam na docência. Os autores dizem:

Assim, a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os **saberes teóricos propositivos se articulam**, pois, **aos saberes da prática**, ao mesmo tempo **ressignificando-os e sendo por eles ressignificados**. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para **compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais**, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles **intervir, transformando-os**. (PIMENTA; GHEDIN, 2008, p. 26, grifos nossos)

Desse modo, a possibilidade de ressignificar os contextos nos quais a atuação docente se insere por meio de uma abordagem mais próxima do que foi proposto pelo GNL (1996) a respeito da Pedagogia dos Multiletramentos só será efetivada quando, primeiramente, o conceito for compreendido, bem como ressignificado a cada realidade.

O que quero dizer é que, com a teoria dos multiletramentos elencada em sua formação inicial em Letras, o futuro professor vivenciará, ao longo do curso, de modo teórico e prático, o papel de *designer* de significados que, como propõe o GNL (2021, p. 108), é a possibilidade de criar novos futuros e novas práticas que materializem as culturas e as linguagens que fazem parte de nossa realidade social. Assim, também é associada a própria vivência do (re)*design*, favorecendo que os alunos da Educação Básica também construam suas novas possibilidades de experimentalizar a linguagem em sua prática, transformando-a por meio de inúmeras possibilidades colaborativas, criativas e autônomas, consolidando o cerne da Pedagogia dos Multiletramentos.

Pensando nisso, avanço em minha análise na última categoria, referente à observação da Pedagogia dos Multiletramentos na prática de Estágio Supervisionado nas universidades coparticipantes.

3.2.3 Materializações dos Multiletramentos na Representação Docente e nas Orientações do Estágio Supervisionado de Letras

O Estágio Supervisionado é uma etapa importante para a formação do professor, uma vez que é nessa fase acadêmica que ele consegue mensurar a prática dos conhecimentos apreendidos. Desse modo, trata-se de um passo essencial a ser analisado no contexto de minha pesquisa, observando se ecoam práticas de multiletramentos no processo de atuação desse futuro docente.

O Quadro 12, a seguir, traz de forma concisa se há abordagens específicas na orientação do estágio, seja nos documentos seja na fala dos sujeitos-participantes.

Quadro 12 - Abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos nas orientações de Estágio

IES	Documentos	Entrevistas
1	Não há	A pergunta é para além do meu trabalho, é isso? Porque tem um olhar específico para promover os multiletramentos? Não, não há.
2	Não há	Nesses 2 últimos anos aí que eu tenho projeto, eu tenho tentado focar para isso, sabe, escolher os gêneros que estão dentro dessa esfera, nesse campo multimodal, mais perto do aluno do ensino médio, do aluno do ensino fundamental.
3	Não há	Então, o que a gente tem feito bastante, a gente aborda o estudo da BNCC. [...] E como a BNCC focaliza muito os gêneros multissemióticos, então a gente tem trabalhado um pouco com a questão desses gêneros, como trabalhá-los, né?
4	Não há	Acho que sim, a gente trabalha com sequência didática, os gêneros textuais, pensando lá no Schneuwly, Dolz, aquela proposta, mas aí acabam surgindo outros gêneros que dialogam com o gênero escolhido. Isso acontece, mas assim, já tive o contato com a prática dos professores dos outros colegas e percebo que sim, vejo em língua portuguesa isso muito forte, que aquilo foi trabalhado no segundo ano, multiletramentos é trabalhado no segundo ano, então quando eles estão no quarto ano para fazer o estágio de língua estrangeira, acaba que essa disciplina do segundo ano interfere na prática desses alunos sim.
5	Não há	Eu acho que pensar na questão dos multiletramentos seria mais pro quarto ano, porque a gente promove oficinas preparatórias, é o momento em que o aluno tem mais liberdade. O que que acontece em sala de aula, a aula é muito curta, você tem que trabalhar muito rápido. No quarto ano, eles têm a tarde toda com a turma, e assim, a gente começa 13:30 e vai até às 16:30, mas nós temos autonomia para criar a proposta então eles conseguem, a gente tanto como Professor orientador, quanto os alunos, eles conseguem pensar em estratégias mais amplas
6	Não há	Sim. Todos nós trabalhamos com todos os eixos que traziam os Parâmetros. Esse ano, nós optamos dentro do departamento por fazer 30 horas de observação. Mas sempre nós trabalhamos multiletramento pensando não apenas a parte da tecnologia como você disse, esse é o ponto principal, mas fazer com que o aluno seja um sujeito ativo, que ele se constrói no momento em que ele participa e que ele interage em todos os momentos em que ele está sala de aula. E o multiletramento, no sentido de construção do saber mesmo, da pluralidade cultural, pra ele conhecer vários gêneros, dele se tornar sujeito do seu dizer.
7	Não há	Não, não. Não tem. Os alunos são livres para

		preparar, para pensar, mas algumas vezes a gente percebe que eles acabam selecionando, alguns deles acabam selecionando, né?
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Observo que, apesar de os Manuais de Estágio não incorporarem estratégias específicas na condução de Pedagogias de Multiletramentos, a fala dos professores se torna bem positiva, mas, antes de problematizar os pontos encontrados, apresento, no Quadro 13, uma breve descrição geral do que foi constatado na observação dos documentos de estágio e nas entrevistas com os sujeitos-participantes:

Quadro 13 - Síntese da análise da presença dos multiletramentos nas orientações de Estágio

IES	Referências aos multiletramentos
1	Nos documentos da IES 1, não há referências específicas a um trabalho com multiletramentos no Estágio. Na fala do sujeito-participante, isso também é mencionado, mas, apesar de não haver uma orientação específica a respeito dos multiletramentos, os professores têm discutido e minimamente reconhecido do que se trata ao passo que publicações como a de Rojo auxiliam nesse processo. O sujeito-participante considera que o PIBID veio para fortalecer a relação entre escola e universidade e possibilita que os multiletramentos apareçam mais.
2	Enquanto, nos documentos, não há menção aos multiletramentos, a sujeito-participante afirma que, em sua prática como orientadora de estágio, os multiletramentos se materializam. Nesse caso, ela está falando sobre gêneros multimodais que acabam sendo sugeridos por ela ou pelos alunos durante a elaboração dos materiais e do planejamento das aulas. Afirma, ainda, que é um processo de convencimento, pois eles, normalmente, querem fugir quando o assunto é tecnologia.
3	Apesar de não haver direcionamentos nos documentos de estágio, a fala da sujeito-participante é bem positiva no trabalho com os multiletramentos. Seu foco está na presença das linguagens multissemióticas, e destaca que isso é possível principalmente por meio dos programas PIBID e Residência Pedagógica.
4	Não há menção aos multiletramentos nos documentos. Contudo, a sujeito-participante afirma que os multiletramentos fazem parte do Estágio e das orientações. Quando ela menciona essa questão, foca especificamente na questão de gêneros textuais, de modo que é perceptível seu foco na questão da multimodalidade discursiva. Diz também que, apesar de existirem práticas de multiletramentos, isso é menos comum, pois eles ainda têm resistência às novas tecnologias.
5	Não há direcionamentos específicos para o trabalho com multiletramentos nos documentos. Embora isso apareça de forma afirmativa na fala da sujeito-participante, o foco está em gêneros multimodais ou práticas que envolvam novas tecnologias digitais, como

	o exemplo da gameficação.
6	Nos documentos, não há menção aos multiletramentos, mas a fala da sujeito-participante é bastante afirmativa. Contudo, apesar de considerar que os multiletramentos fazem parte dos estágios, ela não aprofunda seu posicionamento, diz que a questão cultural é abordada, mas apresenta o contrário quando todos os exemplos mencionados focalizam a questão de linguagens multimodais ou suportes tecnológicos digitais.
7	Ainda que tanto os documentos quanto a fala da sujeito-participante caminhem para a não realização de orientações específicas no trabalho com os multiletramentos, na prática descrita por ela, isso se efetiva. É importante considerar que os alunos possuem liberdade para a atuação no Estágio, mas que isso vem aparecendo, impactado por disciplinas anteriores e escolhas dos alunos. A sujeito-participante também afirma que o PIBID, bem como a Residência Pedagógica, possibilita que isso aconteça de uma forma mais natural.

Fonte: Elaborado pela autora.

O que observo, **de modo geral**, é que, dentre os sujeitos-participantes, cinco disseram que há um direcionamento para práticas de multiletramentos no Estágio, enquanto dois afirmaram que isso não ocorre. Contudo, percebo que não há menção à Pedagogia dos Multiletramentos nos documentos orientadores. Então, revela-se que, se a Pedagogia dos Multiletramentos está sendo inserida no contexto do Estágio, essa escolha é apenas do professor-orientador, não é uma orientação prescrita em documentos.

Ao serem questionados, os sujeitos-participantes deixam claro que o incentivo ou construção de trabalhos que contemplem os multiletramentos normalmente são orientações ou sugestões do docente responsável pelos estagiários, ou seja, a Pedagogia dos Multiletramentos só fará parte do contexto do estagiário se ele demonstrar interesse em trabalhar com essa perspectiva ou se o professor da disciplina de Estágio Supervisionado propuser essa Pedagogia. Isso condiciona uma instabilidade, visto que são inúmeros professores que cuidam de estagiários, e cada um possui direcionamentos distintos para a elaboração dos materiais, observação e regência em sala de aula, além, é claro, dos demais fatores que dificultam ou influenciam o desenvolvimento de uma Pedagogia dos Multiletramentos na sala de aula.

Então, para compreender a prática do Estágio e sua relação com os multiletramentos, subdividi essa categoria em quatro etapas de análise:

- a) Como são realizadas as orientações individuais (disciplinas e orientações) e coletivas (documentos) dos professores a seus estagiários;
- b) Se acontecem/aconteceram práticas relacionadas à Pedagogia de Multiletramentos realizadas pelos alunos durante o estágio (exemplos);
- c) Como ocorre o diálogo entre escola e universidade no que se refere aos conteúdos e estratégias utilizadas pelos estagiários na elaboração dos materiais e na ministração das aulas;
- d) A existência ou não de iniciativa por parte dos alunos por práticas que desenvolvam multiletramentos.

Em relação às **orientações gerais**, tenho, como documento norteador dessa prática, o Manual de Estágio. Trata-se de um documento obrigatório e regulamentador, cujo objetivo é garantir que os graduandos estejam equiparados de acordo com as legislações da IES para poderem realizar seu Estágio de forma válida e segura. Nesses documentos, encontram-se desde as normas da instituição para a escolha do local de realização, carga horária obrigatória e regras gerais, até os documentos e prazos de entrega para que o graduando possa realizar seu estágio.

Todas as instituições coparticipantes possuem seu Manual de Estágio, e eles são apresentados de duas maneiras: i) sob a forma de manual geral da instituição, trazendo regras e procedimentos que todos os alunos de cursos de licenciaturas devem realizar; ii) sob a forma de manuais específicos do curso de Letras, apresentando todos os critérios, etapas e documentos que devem ser elaborados e entregues.

Ainda que possuam especificidades, ambos os documentos focalizam aspectos documentais e regulamentadores do Estágio. Não há reflexão teórico-prática, nem sugestões ou critérios que sinalizem como os discentes devem proceder em sua atuação em sala de aula. Esses documentos são de caráter burocrático, sistemático, e não pedagógico.

Somente na IES 5, o manual, com o regimento, etapas e todos os elementos burocráticos que uma Universidade precisa apresentar a seus

alunos, encontrei algumas orientações mais específicas para a observação e regência. Por exemplo, ao mencionar o roteiro de análise de material didático – uma das etapas obrigatórias da observação em sala de aula –, o manual sugere observações específicas de cada eixo de ensino, reflexões sobre gêneros discursivos, literatura, etc., e nos conteúdos e abordagens utilizados pela professora da turma.

Gêneros: Quais gêneros cada unidade trabalha (Há um gênero predominante que resultará numa produção)? A proposta de gêneros visa à leitura, à análise linguística e à produção de textos? Qual recebe maior ênfase? II. Oralidade: Há seções/unidades/atividades/gêneros específicos para o trabalho com a oralidade? III. Leitura: há atividades destinadas à leitura que conduzam à interpretação do texto e também dos mecanismos de textualidade? IV. Escrita: como o material apresenta as propostas de escrita? Há análise e reflexão das propostas de produção? V. Categorias gramaticais, classes de palavras, morfologia, sintaxe VI. Literatura: descreve os caminhos que o autor(es) do MD utilizam para o desenvolvimento dos aspectos literários do livro. VII. Considerando os campos acima, qual recebe maior ênfase? Essa ênfase é coerente com a série a que o livro se destina? Há articulação entre eles? VIII. Caso tenha acesso ao livro do professor, ou o livro do estudante apresenta a proposta do MD, responda: os conceitos teórico-metodológicos em que os autores norteiam-se, são, de fato, transpostos? IX. Variação linguística: o livro aborda esse conceito? De que forma? (DOC - IES 5)

Então, ainda que de um modo amplo, a IES 5 consegue consolidar algumas orientações específicas no documento de Estágio, apontando os elementos básicos do ensino de língua materna que devem ser vistos, seguindo os eixos da BNCC (BRASIL, 2018) e a concepção de linguagem que rege a prática de ensino de LP nos documentos norteadores do ensino superior²⁰.

Contudo, ainda que o DOC - IES 6 contenha orientações particulares para a atuação no ensino de Língua Portuguesa, elas não mencionam a Pedagogia dos Multiletramentos ou abordagens que possam ser atreladas a

²⁰ 1) Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Parecer CNE/CES n.º 492/2001 e Resolução CNE/CES n.º 18, de 13 de março de 2002); 2) Diretrizes Curriculares para Formação Inicial em Nível Superior e para Formação Continuada (Resolução CNE n.º 02/2015); 3) Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

essa teoria. O que é evidenciado é uma relação dialógica entre as discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa e sua prática: com discussões sobre os gêneros discursivos e perguntas que permitem que os alunos possam identificar a concepção de linguagem associada aos materiais didáticos ou práticas docentes realizadas durante a observação da atuação do professor da turma.

No que diz respeito às **orientações individuais** das IES, verifiquei que elas costumam ser dialógicas e que tanto o discente quanto o docente se propõem a discutir as possibilidades, os métodos e os recursos viáveis para a condução do Estágio.

Para verificar de que modo os docentes enxergam a presença das práticas de multiletramentos no Estágio, lancei o seguinte questionamento:

Questão 4) Durante a realização do estágio, há algum direcionamento específico para promover, de alguma forma, os multiletramentos?

Fica evidente, pela fala de todos os sujeitos-participantes, que o caráter pedagógico, as metodologias, as abordagens teóricas e a associação entre teoria e prática, partem do corpo docente, mais especificamente do orientador/supervisor de Estágio. Isso evidencia uma singularidade já detectada nas observações anteriores: a formação dos docentes implica diretamente a presença ou não de uma dada teoria, seja no currículo e nas disciplinas, seja na prática de Estágio do futuro professor, o que indica que a formação continuada dos docentes, bem como suas áreas de pesquisa, construídas ao longo de seus percursos acadêmicos, está diretamente ligada à incorporação ou não de Pedagogias de Multiletramentos em sua prática como docente e orientador de Estágio.

Durante a entrevista com os sujeitos-participantes, ao questioná-los a respeito de haver direcionamentos específicos para promover, de alguma forma, os multiletramentos (questão número 4), observei o seguinte dado: das sete universidades coparticipantes, somente duas afirmaram não haver uma orientação específica para os multiletramentos, apesar de não apagar a

presença dos multiletramentos, uma vez que a justificativa é a liberdade de escolha dos alunos:

Não, não. Não tem. Os alunos são livres para preparar, para pensar, mas algumas vezes a gente percebe que eles acabam selecionando, né? Um outro dia eu estava dando essa disciplina, um projeto de multimodalidade e de intermedialidade, e um aluno disse que vai fazer o TCC dele, que vai discutir o videogame. E ele se interessou por esse tema quando ele fez o estágio. [...] Ele disse: “professora, eu fiquei impressionado como os alunos ficaram totalmente ligados naquelas questões que eu estava falando”. O estágio teve muito sentido pra eles. Era uma prática situada. (Conceição - IES 7)

Ao analisar a resposta de Conceição (IES 7), considero que, apesar de – como ela menciona – não haver uma orientação específica para os multiletramentos no Estágio (“*Não, não. Não tem. Os alunos são livres para preparar, para pensar.*”), todo o contexto formativo que a universidade proporciona por meio das disciplinas gerou o entendimento dos alunos sobre as necessidades e interesses para essa prática. Ao mencionar que “*Era uma prática situada*”, Conceição (IES 7) traz consigo a evidência de uma Pedagogia de Multiletramentos.

Quando falo da Pedagogia dos Multiletramentos no Capítulo 1 desta tese, apresento os quatro elementos elencados pelo GNL (1996) como fundamentais para o desenvolvimento de uma Pedagogia de Multiletramentos: experienciar, conceituar, analisar e aplicar. Ao afirmar que a prática realizada pelo aluno, ao escolher seu objeto de estudo e de ensino, foi uma prática situada, Conceição (IES 7) dialoga com o princípio do trabalho docente proposto pela Pedagogia dos Multiletramentos: o que se ensina e se aprende surge das experiências e das linguagens que fazem parte do mundo dos alunos. Desse modo, o exemplo apresentado pela sujeito-participante aponta que a vivência da sala de aula, por parte do estagiário, é uma etapa importante para que ele possa conhecer seus alunos e entender quais são os modos de significação que fazem sentido para eles num contexto de ensino-aprendizagem de linguagens. É por esse motivo que o PIBID ou a Residência Pedagógica têm surtido um efeito mais positivo na prática pedagógica do aluno em formação inicial – como apresento adiante.

Os demais sujeitos-participantes que afirmam haver orientações a respeito das práticas de multiletramentos no Estágio trazem, em suas falas, exemplos de práticas e até mesmo do modo como essa reflexão a respeito da Pedagogia dos Multiletramentos também surge por parte dos alunos. Analisando o depoimento da professora Cecília (IES 5), por exemplo, encontramos a prática de oficinas preparatórias para o Estágio:

Eu acho que pensar na questão dos multiletramentos seria mais pro quarto ano, porque a gente promove oficinas preparatórias, é o momento em que o aluno tem mais liberdade. (Cecília - IES 5)

Essa estratégia, oferecida pela universidade na qual Cecília (IES 5) atua, mostra a preocupação recorrente dos cursos de Letras em proporcionar estratégias diferentes, que vão além das disciplinas, na condução dos Estágios Supervisionados, uma vez que os docentes sabem de sua importância e do pouco tempo previsto na carga horária do curso para poder promover reflexões mais amplas sobre a prática em sala de aula. A sugestão da oficina voltada ao quarto ano de Letras oferece a possibilidade de criações de materiais, discussões de documentos normativos e textos teóricos que visam a complementar esse processo dos alunos que, além das preocupações que possuem para com sua atuação, também necessitam realizar produções de materiais, planos de aula, entre outros textos que fazem parte do contexto pedagógico e com os quais eles não estão familiarizados.

É interessante observar que a palavra **liberdade** apareceu nos dois fragmentos de entrevistas citados. Isso mostra que o Estágio se consolida como um espaço de reflexão e construção individual, ainda que coordenado e orientado por questões da IES ou até mesmo dos professores.

Essa prática torna possível que o aluno consiga, por meio de suas concepções, preferências, vivências e, principalmente, observações nas salas de aula que visita como estagiário, realizar sua regência de modo que faça sentido para ele e para os alunos da escola em que está inserido.

Outras práticas também são destacadas pelos entrevistados, especialmente na relação estabelecida com a BNCC (BRASIL, 2018) e com a

individualidade dos docentes que estão na posição de orientador/supervisor de Estágio.

Assim como já observei, a BNCC (BRASIL, 2018) está sempre embasando as falas dos sujeitos-participantes:

*Então, o que a gente tem feito bastante, a gente **aborda o estudo da BNCC**, da parte de linguagens, do ensino de língua e linguagem e não só o ensino no sentido de acatar tudo que está ali, mas de seguir algumas orientações, e também **lançar um olhar crítico para aquilo que o documento está oferecendo**, está destacando. (IES 3 - Raquel)*

Esse processo crítico, apresentado pela entrevistada, é uma etapa importante, especialmente por saber que a BNCC (BRASIL, 2018) é um documento elaborado em condições políticas específicas no país e que merece, como Raquel (IES 3) comenta, ser visto com cuidado e diálogo em sala de aula e nas práticas de orientação dos Estágios.

Como já mencionei nas etapas anteriores, especialmente no tratamento da Pedagogia dos Multiletramentos, a BNCC (BRASIL, 2018) nem sempre solidifica os conceitos e as propostas associadas ao que propõe o Grupo Nova Londres (1996) ao oferecer repertório de práticas em que os professores podem utilizar o *design* suas aulas. Então, necessita-se, realmente que haja mediação dos docentes para o entendimento dos conceitos e abordagens específicas da Pedagogia dos Multiletramentos, bem como dos demais apontamentos do documento. Há de se filtrar e pensar a respeito das propostas apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que a utilização do documento é obrigatória na Educação Básica, e ele atende a um projeto de educação não inclusiva, não reflexiva e tecnicista. Desse modo, a proposta de se refletir sobre tudo que está posto nas páginas do documento ainda na graduação é um passo importante para o futuro professor poder consolidar sua prática pedagógica de modo crítico quando se tornar um profissional da educação.

Outros sujeitos-participantes buscam, em suas próprias práticas, a exemplificação de como têm ocorrido as orientações de Estágio no sentido de inserir ou não práticas ou Pedagogias de Multiletramentos:

*Nesses 2 últimos anos aí que eu tenho projeto, eu tenho tentado focar para isso, sabe? **Escolher os gêneros que estão dentro dessa esfera, nesse campo multimodal, mais perto do aluno do ensino médio, do aluno do ensino fundamental. Então eu lanço algumas ideias pra ver se eles se interessam, se motivam.** (Clarice - IES 2)*

A fala de Clarice (IES 2) vai ao encontro da fala de Cora (IES 6), que também aponta para o incentivo do professor orientador/supervisor de Estágio junto a seus alunos. Clarice (IES 2) fala especificamente sobre o trabalho com gêneros multimodais, enquanto Cora (IES 6) avança no uso de tecnologias e no agir do aluno:

*Sim, todas nós trabalhamos com todos os eixos sempre que trazia os parâmetros. Esse ano nós optamos, dentro do departamento, por fazer 30 horas de observação, né? Mas sempre trabalhamos multiletramento pensando não apenas a parte da tecnologia, como você disse, esse é o ponto principal, **mas fazer com que o aluno seja um sujeito ativo, que ele se constrói no momento em que ele participa e que ele interage em todos os momentos em que ele está sala de aula.** (Cora - IES 6)*

Ambas as falas evidenciam um fator importante sobre o Estágio: os alunos têm, em seus professores e disciplinas, o exemplo a ser seguido em sua prática pedagógica durante a realização da observação e regência. Isso é claro pelo simples fato de que eles não conhecem a realidade da sala de aula na posição de professores, o que os faz buscar referências na experiência enquanto alunos.

Por esse motivo, destaco, novamente, a importância das disciplinas do curso. Afinal, em seus momentos de aprendizagem e interação com os docentes do curso e as teorias, os alunos irão construir sua identidade docente. O Estágio, desse modo, é concebido como “espaço para refletir sobre a prática profissional e para transformar essa prática, ao longo do processo de formação” (KLEIMAN, 2012, p. 9).

A fim de exemplificar esse papel de destaque das disciplinas do curso, trago a fala da professora Lygia (IES 4), ao ser questionada a respeito da

presença dos multiletramentos nas orientações/incentivos para a realização dos Estágios Supervisionados:

*Acho que sim, a gente trabalha com sequência didática, os gêneros textuais, pensando lá no Schneuwly, Dolz, aquela proposta, mas aí acabam surgindo outros gêneros que dialogam com o gênero escolhido. Isso acontece, mas assim, já tive o contato com a prática dos professores, dos outros colegas e percebo que sim. Vejo em língua portuguesa isso muito forte, **que aquilo foi trabalhado no segundo ano, multiletramentos é trabalhado no segundo ano, então, quando eles estão no quarto ano para fazer o estágio de língua estrangeira, acaba que essa disciplina do segundo ano interfere na prática desses alunos sim, né?** (Lygia - IES 4)*

É interessante observar a reflexão feita pela professora ao apontar que os alunos são influenciados pelas abordagens das disciplinas anteriores à realização do Estágio, afinal, por se tratar de um curso de licenciatura, as disciplinas, mesmo de anos anteriores ao desenvolvimento dessa atividade, devem provocar reflexões e ideias voltadas à prática docente.

Conceição (IES 7) também exercita a exemplificação de como a relação das disciplinas com o estágio se torna base para a construção ou não de práticas de multiletramentos:

*É uma coisa muito engraçada que acontece, Andressa, é que os alunos no primeiro semestre de letras, eles têm uma disciplina de leitura e produção de texto. Depois no quarto semestre, se eu não me engano, esse pessoal tem uma disciplina de Linguística Textual. E tanto a disciplina de leitura e produção de texto quanto a disciplina de linguística textual, elas são dadas por professores que trabalham com a linguística textual, então a gente percebe, na hora do estágio, que a linguística textual acaba sendo levada muito mais pro estágio do que uma das outras concepções, porque **a gente ensina aquilo que a gente aprende, né?** (Conceição - IES 7, grifos nossos)*

Desse modo, como o exemplo citado por Conceição (IES 7), a prática de Estágio está alinhada às disciplinas do curso e àquilo que se configura como aprendizagem por parte dos alunos. Por esse motivo, entendo que o processo de orientação/supervisão de Estágio perpassa muitos fatores e processos importantes além da organização do currículo ou de teorias presentes ou não

no processo reflexivo construído na formação inicial, mas que, ainda assim, são essenciais para a condução do Estágio e da construção dos futuros professores:

Entende-se o estágio como uma oportunidade de **inserção numa realidade**, no caso escolas de educação básica, permitindo a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes aprender como se dão as relações de trabalho. O exercício de inserção e distanciamento, quando permeado de análises do processo vivenciado, prepara o futuro professor para a possibilidade de contribuir com a transformação. No entanto, verifica-se que, muitas vezes, o estágio se constitui em uma mera obrigação burocrática, desconsiderando seu potencial na formação dos alunos e mesmo quando se valoriza o estágio na formação profissional são muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores supervisores. (GISI *et al.*, 2009, p. 208, grifos nossos)

Desse modo, a etapa do Estágio, articulada à construção teórico-prática do curso, torna-se basilar para a formação do professor, o qual terá nesse processo a possibilidade de refletir sobre a sua atuação profissional por meio da prática.

Além das orientações, os documentos regulatórios também são de grande contribuição para a formação docente, especialmente porque os elementos ali presentes conduzem as obrigações e realizações dos estagiários. Além disso, considero uma instância primordial na atuação da regência de Estágio: a escola. Afinal, é o professor-regente (o professor da escola na qual o aluno irá atuar) que também auxilia nesse processo da escolha do conteúdo a ser trabalhado, bem como o contexto escolar decisivo para estabelecer as condições de trabalho.

Ao ingressar na escola como estagiário,

o acadêmico precisa **dialogar com as representações que fazem parte da cultura escolar local**. Esse diálogo mobiliza suas próprias representações sobre a escola e sobre o ensino, constituídas a partir de sua experiência como estudante da educação básica, mas também a partir do discurso de formação inicial. (DORNELES; CHAVES, 2012, p. 60, grifos nossos)

Partindo desse pressuposto apresentado por Dorneles e Chaves (2012), a imersão do estagiário na Educação Básica deve ser alicerçada em práticas que priorizem a vivência e a realidade da escola. Desse modo, atuar em meio à Pedagogia dos Multiletramentos aproxima o diálogo a ser construído entre teoria e prática, afinal, o aluno em contexto de Estágio precisa dialogar com a cultura local e estabelecer com isso relações teórico-práticas dos saberes de linguagem. Contudo, a liberdade, presente nas falas dos docentes das IES, para escolher seus objetos de ensino, metodologias e teorias só se concretiza efetivamente por meio de duas condições: a) a escola precisa aprovar a proposta, os conteúdos e o planejamento elaborado; e b) a escola precisa oferecer condições físicas e pedagógicas para que seja possível a realização do que foi planejado. Por isso, antes de observar o diálogo com a Pedagogia dos Multiletramentos, é necessário refletir a respeito de como é estabelecido o diálogo entre escola e universidade.

Para isso, em meu estudo, realizei o seguinte questionamento:

Questão 5) Os alunos, durante o Estágio, oferecem espaço para o professor-regente contribuir no seu planejamento ou em estratégias pedagógicas?

Ao considerar essa pergunta, vale a pena enfatizar que todos os sujeitos-participantes deste estudo apontaram para a existência de um diálogo entre escola e universidade, no sentido de que o professor-regente possa contribuir diretamente na regência do aluno-estagiário. Primeiramente, é importante considerar que se trata da preservação da face, uma vez que é a resposta esperada. E que, embora o diálogo seja relatado, nem sempre ele opera como o esperado:

*Geralmente, no início, eles têm uma conversa com o professor-regente, Se há da parte dele um interesse em trabalhar um determinado conteúdo. Enfim, há uma conversa também com essa professora, com esse professor que acolhe esses alunos para que também a gente não chegue com um plano de surpresa. É uma **negociação** sempre, porque às vezes não é do interesse da disciplina que o aluno assuma um determinado conteúdo e o trabalhe exatamente como ele vem sendo trabalhado. Então, é **sempre um período de conversa ali. Ele até***

segue o conteúdo, mas procura então trabalhar por uma perspectiva diferente, uma outra abordagem, mas acho que tem sido tão difícil os professores abrirem espaço para receberem...
(Lygia - IES 4, grifos nossos)

Algumas constatações advindas das falas dos entrevistados, como essa da Lygia (IES 4), são importantes para minha reflexão:

- a) Ainda há resistência da escola e dos professores em receber estagiários em sua sala;
- b) As intervenções dos professores-regentes ocorrem, na grande maioria das vezes, para apontar os conteúdos de acordo com o planejamento escolar;
- c) Se não há estrutura, não há como executar ações.

Sobre a resistência dos professores em receber os estagiários, trata-se de um dilema recorrente, afinal, os professores-regentes se sentem avaliados pelos alunos e professores da universidade ali presentes, o que não deixa de ser verdade, uma vez que, nas etapas de observação, os alunos acabam descrevendo em seus relatórios a vivência em sala de aula. É necessário considerar que:

O papel de estagiário não se enquadra nos papéis sociais que compõem a escola. Os estagiários não são alunos na escola em que estagiam, tampouco são professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado às famílias daqueles que ali estudam. As pessoas reunidas na escola vivem o seu cotidiano, vivem a produção coletiva de significados, situam-se dentro dela. O estagiário não. Sua relação com a escola é uma relação deliberada de conhecimento. Sua ida à escola é precedida e acompanhada por leituras, conversas, orientações e reflexões. O estagiário sabe que se espera dele a descrição do que se vive e se produz na escola. (FONTANA, 2011, p. 26)

A escola, tantas vezes bombardeada pela sociedade e pela área acadêmica, não se sente respaldada, muitas vezes, para mostrar seu trabalho, especialmente quando ele não é analisado considerando as suas condições de

produção. Isso faz com que o distanciamento escola-universidade se torne ainda maior. Tentando minimizar esse distanciamento e possibilitar uma preparação maior dos alunos ao seu campo de trabalho – a escola –, alguns programas foram implementados nos cursos de licenciatura, como o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (MEC) e o Programa de Residência Pedagógica (CAPES).

No caso do PIBID, o objetivo é permitir que os alunos, que cursam a primeira metade da licenciatura, vivenciem o cotidiano das escolas públicas. Para isso, são fornecidos editais nos quais há bolsas para três categorias de participação: i) coordenador do programa, vaga a ser preenchida por um docente da IES; ii) supervisor, o qual deverá ser um professor da rede pública de ensino estadual ou municipal; iii) estudantes universitários, os quais serão inseridos nos contextos de ensino público.

A Residência Pedagógica, por sua vez, é um programa da CAPES para aperfeiçoamento da formação docente. O seu objetivo é possibilitar que os alunos contemplados pelo programa possam vivenciar a prática escolar de modo mais amplo, com maior carga horária, para uma real imersão no trabalho escolar. Para isso, são oferecidos editais anuais pela IES, nos quais devem se inscrever: professores da IES para a ocupação dos cargos de coordenador institucional e docente supervisor; alunos que já tenham cursado 50% do curso de graduação; professores da Educação Básica – chamados de preceptores – os quais irão acompanhar e orientar os alunos nas atividades da escola. Todos recebem bolsas, ao serem contemplados pelo edital.

A presença desses programas de imersão dos alunos de licenciaturas no dia a dia escolar tem sido mencionada positivamente pelos sujeitos-participantes de meu estudo. O relato de Conceição (IES 7) descreve essa experiência comparativa do Estágio regular com a participação dos alunos na Residência Pedagógica:

*A gente percebe que não tem muita recepção para os alunos. é muito difícil conseguir ir para a escola. **Não é porque os alunos não querem ir para a escola, é porque não há espaço, é bem complexa essa coisa, sabe. Na Residência Pedagógica é diferente, porque o professor está comprometido, ele recebe uma bolsa para acolher um aluno, então, ele precisa acolher. Embora a gente tenha tido também***

problema com a residência pedagógica, foi preciso desligar um professor, porque nós dissemos que a prática pedagógica daquele professor mais desensinava, [...] Então, ali é diferente, quando você tá na Residência, o professor dialoga mais, ele está mais propício a colaborar, porque existe a contrapartida, ele recebe um aluno. Ele se coloca como colaborador porque ele recebe uma bolsa. (Conceição - IES 7, grifos nossos)

É interessante trazer a percepção de Conceição (IES 7) a respeito do acompanhamento dos estagiários na escola, especialmente ao estabelecer a comparação com o trabalho desenvolvido na Residência Pedagógica: “Na residência pedagógica é diferente, porque o professor está comprometido, ele recebe uma bolsa para acolher um aluno, então, ele precisa acolher” (Conceição - IES 7). Afinal, receber um aluno que irá desempenhar atividades de docência ainda durante o curso deve solicitar um preparo que nem sempre é oferecido ou desempenhado em sala de aula:

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. [...] o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. [...] é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da práxis (atividade teórico e prática) educacional. De **transformação da realidade existente**. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 121, grifos nossos)

O Programa de Residência Pedagógica contempla esse olhar de transformação e de valorização para os professores preceptores, uma vez que se torna basilar sua experiência e condução dos residentes nas atividades escolares. O diálogo pretendido entre escola-universidade é possível nesse caso, tanto que todos os professores participantes de meu estudo apontaram a Residência Pedagógica e o PIBID como circunstâncias interessantes para o ingresso do aluno de graduação na vivência da Educação Básica. Isso porque, além do acompanhamento e vivência mais frequente, os alunos participam de discussões, estudos, construções teórico-práticas de um modo mais específico também. Estudos da BNCC (BRASIL, 2018), de novas metodologias de ensino de língua materna e das perspectivas atuais sobre educação são objetos

temáticos desses programas, o que garante um olhar mais reflexivo sobre a docência.

Contudo, não são todos os alunos da graduação que podem/conseguem participar desses programas. E o Estágio continua sendo a garantia da prática pedagógica na formação inicial. Desse modo, ele acaba contemplando várias expectativas do curso de graduação para com a vivência de seu aluno e, conseqüentemente, da escola.

Esse percurso comparativo/avaliativo da universidade sobre a escola não é recente. Ao longo da história dos cursos de formação inicial no Brasil, o Estágio sempre esteve presente. E especialmente o Parecer n.º 349/72, que coloca o Estágio como uma prática recorrente das disciplinas de Didática e Metodologia de ensino, acabou instaurando essa perspectiva de que tudo que se fala teoricamente nas salas de aula da universidade deve ser cumprido rigorosamente nas salas de aula escolares, como se tudo que difere do que é discutido na esfera acadêmica não tivesse seu valor.

Trata-se de um equívoco, afinal, a realidade da Educação Básica é constituída por vários saberes, e o acadêmico é só um deles. Há toda a relação entre sociedade e escola que faz com que o professor da Educação Básica reconstrua ou desconstrua muitas práticas vivenciadas ou teorizadas em outros campos de atividade humana. É o olhar analítico sobre as condições de produção que faz com que a construção de conhecimento faça sentido. É preciso entender que:

carecemos de um novo tipo de relação entre esses dois campos de formação, em que o estágio supervisionado contribua para uma ação reflexiva, crítica e colaborativa entre todos os proponentes, deslocando estagiários, professores regentes e formadores de seus papéis tradicionais, geralmente restritos ao cumprimento burocrático da prática de ensino obrigatória. Os novos papéis demandam um **envolvimento maior dos professores formadores na realidade da escola**, uma participação mais efetiva dos **professores regentes na construção de saberes práticos e teóricos e uma intervenção mais consciente de suas próprias abordagens e crenças por parte dos estagiários**. (DORNELES; CHAVES, 2012, p. 61-62, grifos nossos)

Trata-se, aqui, de uma percepção dos papéis de cada um e do olhar de todos para um lugar comum: a escola. Pimenta e Lima (2004) apontam a necessidade de reconhecer a escola como ambiente de formação docente, salientando que, ao não ter sido considerada dessa forma, as lacunas entre universidade e escola se instituíram e continuam a tornar essa relação distante. Como apontam Horiye e Santana (2021, p. 51), ambos os envolvidos no processo “precisam entender que o estágio se constitui como componente curricular, de modo a possibilitar a articulação e aproximação dos conhecimentos aprendidos durante a graduação e a realidade escolar”. Os autores ainda complementam que:

A práxis torna-se presente quando a prática do estágio, refere-se a uma atividade livre, criativa e auto criativa, no sentido do estagiário transformar a sua realidade histórica e a si mesmo. Observar o estágio apenas para anotar e criticar a prática do professor colaborador é uma prática puramente técnica e instrumental. Da mesma forma que reger uma aula apenas com o intuito de cumprir o plano de aula, às vezes não formulado pelo próprio estagiário, sem pensar em transformações da realidade presente também é uma prática técnica e instrumental, com fim nela mesma. (HORIYE; SANTANA, 2021, p. 52)

Nesse sentido, conversando com o que Horiye e Santana (2021) afirmam, reitero a importância de se estabelecer o diálogo entre universidade e escola, especialmente nos momentos de realização de estágios de docência, contribuindo para o fortalecimento de duas práticas importantes: teoria e prática. Contudo, além de ressaltar que esse processo é muito particular, existem, ainda, as inseguranças e dificuldades encontradas pelos discentes nesse percurso.

Uma das dificuldades que os alunos encontram durante a observação, o planejamento e a execução de seus Estágios é a realidade escolar.

Grande parte dos Estágios Obrigatórios é cumprida em escolas públicas, o que não permite a garantia de que estarão fisicamente estruturadas para a realização de atividades que exigirão, por exemplo, a utilização de tecnologias digitais.

Reitero que Pedagogias de Multiletramentos não necessitam, obrigatoriamente, do uso de tecnologias digitais avançadas, mas, minimamente, a utilização de apresentações, vídeos, textos ou materiais além do livro didático podem ser indispensáveis, e nem toda escola possui recursos para isso.

Partindo desse fato, os alunos não encontrarão subsídios para desenvolverem estratégias ou planejamentos que envolvam gêneros multimodais ou culturas digitais, o que restringe o repertório de trabalho e acaba direcionando-os às atividades do livro didático ou o que seja possível na condição da escola e do que o professor regente sugere/aponta como ideal.

Essa relação na sala de aula, inclusive, foi apontada como uma das preocupações dos alunos durante a realização do Estágio.

Como entendo natural esse processo de dúvidas, anseios, dificuldades, medos e angústias, um dos questionamentos feitos aos participantes da pesquisa foi:

Questão 10) Quais são, na sua opinião, as principais preocupações desses futuros professores durante a sua atividade no Estágio?

Como respostas ao meu questionamento, conforme evidencia o Quadro 14, encontrei as seguintes preocupações destacadas pelos entrevistados:

Quadro 14 - Preocupações dos estagiários na perspectiva dos professores

Sujeitos-participantes	Preocupações apontadas
João (IES 1)	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de linguagem
Clarice (IES 2)	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de linguagem
Raquel (IES 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Situação da educação/ campo de trabalho • Ensino da gramática contextualizada (análise linguística)
Lygia (IES 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Situação da educação/ campo de trabalho • Elaboração de planos de aula, atividades

Cecília (IES 5)	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de linguagem • Relação teoria e prática • Domínio de conteúdo
Cora (IES 6)	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de linguagem • Como melhorar a prática em sala de aula (metodologias)
Conceição (IES 7)	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade de professor • Relação teoria e prática

Fonte: Elaborado pela autora.

O que os dados mostram é que as preocupações dos alunos estão implicitamente relacionadas a duas principais questões: a) como estabelecer relação com a concepção de linguagem vigente a partir das práticas pedagógicas (*concepção de linguagem, identidade do professor, relação teoria e prática*); e b) como ensinar adequadamente e fazer com que os alunos aprendam (*planejamento, domínio de conteúdo, metodologias utilizadas, ensino de análise linguística*).

Antes de adentrar nas questões específicas que conduzem às minhas reflexões a respeito de uma Pedagogia dos Multiletramentos, é importante comentar sobre o fato de duas instituições de ensino (IES 3 e IES 4) mencionarem que a preocupação de seus alunos diz respeito à situação da educação e ao campo de trabalho. Para isso, trago trechos das duas professoras entrevistadas que exemplificam adequadamente as situações vivenciadas e que retratam não só nosso contexto – o estado do Paraná – mas o Brasil todo:

Primeiramente eles têm uma preocupação político-ideológico mesmo, com a situação da educação, o lugar que a educação ocupa no país, e com tudo aquilo que é destinado para nós da educação. Existe uma preocupação com o futuro profissional, “se eu vou conseguir me encaixar em algum lugar, se eu vou ter um trabalho efetivo, se eu vou conseguir me manter com essa profissão”. (Raquel - IES 3)

[...] Se preocupam também com a falta de campo, daí não é só estágio, é de trabalho também para professores de língua francesa, então tem uma preocupação aí que é profissional, né? De lugar para trabalhar, então tem tudo isso, né? (Lygia - IES 4)

A precarização enfrentada pela educação, a ausência de concursos públicos e o número limitado de escolas privadas, que também tratam a Educação Básica como um comércio, são apenas alguns dos fatores que impactam no medo relatado pelas sujeitos-participantes.

Trata-se de uma preocupação legítima, especialmente quando os cursos possuem habilitação em Línguas Estrangeiras, já que o campo principal acaba se restringindo às escolas de idiomas²¹.

No campo da Língua Portuguesa, as preocupações são específicas. A primeira delas se associa ao modo de como estabelecer relações entre a concepção de linguagem vigente e as práticas pedagógicas, ou seja, como o processo de ensino está alinhado às teorias que são estudadas na graduação e de que modo isso se reflete em sala de aula, perpassando, como os sujeitos-participantes apontaram, questões de identidade.

Essa questão da identidade é um processo natural, uma vez que todos os profissionais se questionam diante de suas escolhas e funcionamento de suas atribuições no trabalho. No caso do professor, ainda há essa relação estabelecida no Estágio, afinal, lá ele não é professor nem aluno, o que pode ocasionar a dificuldade de reconhecer seu lugar na situação:

O estágio é permeado de angústia, eu acho, porque o aluno, ele tá indo para sala de aula pela primeira vez. Dentro dele tem uma inconsistência, porque ele ainda não é professor, mas naquele espaço ele também não é aluno. Então a identidade dele tá misturada. Tem uma questão de identidade ali: “quem eu sou aqui?” “Eu não sou nem professor, mas eu também não sou aluno. Eu estou no meio do caminho.” Então, essa formação de identidade, ela tá ali, ela é assim, ó. Então essa é uma questão que eu vejo que ele tá pensando assim: “Será que eu vou conseguir estabelecer uma relação mais dialógica? Será que eu vou conseguir ser mediador? Será que os alunos vão me ouvir? Será que eu vou conseguir manter o silêncio? Será que eu vou conseguir falar o que eu tenho a dizer? Será que eu vou agradar? A identidade tem muita relação com a questão da aceitação, porque nós somos construídos na relação com o outro, não é isso? (Conceição - IES 7)

²¹ Destaco, aqui, o caso da Língua Espanhola e da Língua Francesa, principalmente, pois, ainda que a Língua Inglesa também vivencie esse enfrentamento, ela ainda faz parte do currículo da Educação Básica de forma obrigatória.

Nessa fala, a sujeito-participante aponta várias angústias que atravessam o processo de ensino-aprendizagem, principalmente nessa etapa da formação inicial. Afinal, todos os sujeitos da prática do Estágio estão em posições diferenciadas: os alunos sabem que o estagiário ainda está cursando a universidade, não ocupando o mesmo “lugar” do professor da turma, isso faz, muitas vezes, com que eles tenham um tratamento e até atitudes diferentes. O professor da turma está lá, presente, mas executa um papel secundário durante as aulas, observando, monitorando a aula do discente de Letras. E, por fim, ainda há a posição de avaliador do orientador de Estágio, que, quando vai até o colégio acompanhar a regência de seus estagiários, está na posição de julgar se as atitudes e posturas na condução da aula estão “corretas”. Todos os fatores, entre vários outros, como não conhecer o colégio, não ser acolhido pelo grupo de professores, indisciplina, não conhecer a estrutura física da escola, influenciam nessa construção da identidade de professor, ali, visto por ele, como provisória.

No tocante à questão da *práxis*, esbarramos no processo de transformar a teoria em prática, um ponto fundamental da formação inicial em Letras. Afinal, o contato que os discentes têm durante sua passagem pela universidade é, em grande parte do tempo, teórico, apesar das mudanças na inserção de horas práticas e das disciplinas voltadas a essa construção. Isso faz com que ele tenha insegurança ao tentar aplicar as metodologias e os conhecimentos apreendidos em suas disciplinas com medo de falhar – o que pode ocorrer, visto que, na sala de aula, há uma grande relação de imprevisibilidade:

Então, a gente compreende que é uma relação extremamente difícil porque tem tudo isso aqui ó: tem a questão da elaboração didática, que talvez seja a primeira vez que ele realmente vai tentar transpor aquela teoria para a prática, mas tem uma série de elementos que envolvem e que tem muito mais a ver com a identidade de ser professor, né? Que esse papel é permeado de um saber-fazer, um saber tem a ver, o Geraldí vai falar lá na aula como acontecimento, você não ensina o que você não sabe. Tem a ver com o conhecimento que você tem. Conhecimento teórico sobre aquela disciplina, mas um outro saber é como eu vou mediar isso aqui. como eu vou ser aceito, os alunos praticamente estão reforçando essa minha identidade. Então é um momento difícil. (Conceição - IES 7)

Como a fala de Conceição (IES 7) aponta, o processo de Estágio é um grande desafio para os discentes. É ali, inclusive, que muitos se reconhecem como professor, enquanto outros não, levando-os, inclusive, à evasão da universidade, ao trancamento de cursos e a processos reflexivos sobre o papel da formação continuada e do campo de trabalho, já que é na sala de aula que construímos nosso papel na docência. É nesse lugar, também, que se materializam as vivências sociais consideradas na prática pedagógica e que se mobiliza a escolha por objetos de ensino e estratégias docentes.

Nesse contexto, entendo que é na sala de aula do aluno de Letras e na sala de aula na qual ele atua como professor-estagiário que sua percepção sobre os objetos de ensino e sobre estratégias pedagógicas surgirão. No que diz respeito à vivência ou não de Pedagogias de Multiletramentos nas regências, é importante pensar que essa escolha perpassa as orientações recebidas, mas que o aluno também tem sua autonomia de fazer escolhas:

Na tensão entre o familiar e o estranho, ele [o estagiário] experimenta a adequação (ou não) de seus gestos e dizeres, a dimensão do poder e da dominação que regem as relações intraescolares e aquelas da escola com a Universidade. O desejo de aprender e de ser bem-sucedido em sua empreitada, o medo de não ser aceito, a repugnância por certas práticas escolares já conhecidas, a vontade de escapar a elas ou de modificá-las, medeiam a compreensão que o estagiário elabora das instruções e orientações recebidas dos formadores que o supervisionam e das relações vividas na escola. (FONTANA, 2011, p. 28)

Desse modo, há muitos fatores que perpassam a atividade docente do estagiário. E, apesar de já ter observado que, muitas vezes, o professor-regente sugere conteúdos a serem trabalhados pelo estagiário, a escolha metodológica, o saber pedagógico, o olhar para a realidade presente na sala de aula da Educação Básica podem e devem ser mensurados pelo estagiário.

Considerando esse fator de autonomia e liberdade do aluno, mesmo em condições de delimitações por parte da escola, lancei aos sujeitos-participantes a seguinte questão:

Questão 9) Na sua opinião, os alunos estão realmente considerando os multiletramentos quando vão para a sala de aula no Estágio?

O que os dados mostraram, por meio da fala dos entrevistados, é que existem duas condições, hoje, na consideração de se trabalhar ou não com multiletramentos no Estágio: a) os alunos não trabalham com multiletramentos por haver resistência ou dificuldade; e b) os alunos trabalham, mas não considerando a Pedagogia dos Multiletramentos.

Para refletir sobre a primeira constatação, a de que os alunos escolhem não trabalhar com multiletramentos, trago o relato de duas entrevistadas:

Ah, não, quando eu falo em multiletramento eles querem fugir. Então tá faltando alguma coisa lá no curso pra abordar mais especificamente. Então, isso assusta eles, muito difícil, tenho que fazer um trabalhinho de convencimento. (Clarice - IES 2)

Não. E assim, existe muita resistência porque quando você propõe alguma coisa diferente... eu pedi agora no quarto bimestre para eles produzirem um documentário. Mas eu apresentei, a ideia era fazer um documentário sobre a formação deles, eles tinham que representar um tema que tivesse relacionado à formação deles e a pandemia. Podiam falar das dúvidas, dos medos, das angústias, do que aprendeu, alguma coisa. Então teve aluno que disse: “eu não sei lidar com isso”, “Eu tô mandando aqui”... tem um texto que fala de como fazer um curta-metragem, ensina certinho você usar o programa. E eu falei “gente, mas tá aqui, ó, dá para fazer o programa gratuito, não sei o que, vamos tentar pelo menos senão...”. “ah, é muito difícil, ah, não sei o que”? Outros, já adoraram, mas teve gente que... então, assim, ainda tá muito na questão material do papel. (Cecília - IES 5)

Nas duas situações, vejo que as entrevistadas percebem, em suas atividades docentes e nas orientações de Estágio (no caso da professora Clarice - IES 2), que os alunos possuem resistência em inserir práticas de multiletramentos no seu cotidiano formativo. Entendo, aqui, que não se trata de uma dificuldade em práticas de multiletramentos, mas de compreender como os textos multimodais produzem sentido, de trabalhar com gêneros multimodais que condicionam ao uso de alguma tecnologia que não seja do conhecimento deles, mas, principalmente, de a escola oferecer condições para esse trabalho.

Primeiramente, é importante ressaltar que, apesar de a Pedagogia dos Multiletramentos não se restringir ao uso de tecnologias, conforme já discutido

tanto em meu Capítulo 1 quanto nas etapas anteriores do Capítulo 3, os modos de significado propostos pelo GNL (1996), chamados de *design*, quase sempre se associam a esse uso. Então, é natural que os alunos que não estejam em contextos que favoreçam o acesso e o manuseio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação sintam-se inseguros em inseri-las em suas práticas.

Também reitero que, conforme já sinalizei, a Educação Básica pública carece de recursos para aulas que fujam do analógico e do impresso, o que também é um fator decisivo na hora de o estudante de Letras fazer escolhas em seu planejamento.

Nos contextos favorecidos, nos quais os alunos possuam dispositivos eletrônicos, acesso à internet, ainda há a questão do letramento digital. Afinal, utilizar as redes sociais, acessar jogos e aplicativos não garante a competência necessária para utilizar uma ferramenta tecnológica com intenção pedagógica.

Mesmo os chamados nativos digitais (PRENSKY, 2001), com suas novas maneiras de pensar, agir e se situar digitalmente, se não forem condicionados, ao longo de sua aprendizagem na Educação Básica, a práticas tecnologicamente situadas, a dificuldade será a mesma. Então, mesmo numa situação hipotética de que os alunos da graduação tenham tido em sua formação básica um letramento digital de qualidade, ao se transpor esse uso a estratégias pedagógicas, isso precisaria de mediação na universidade.

Contudo, esse foco dado às ferramentas tecnológicas evidencia minha segunda constatação: a de que, nas universidades em que se aponta a presença de práticas de multiletramentos nos Estágios, isso não está sendo realizado como propõe a Pedagogia dos Multiletramentos.

Para ilustrar minha afirmação, apresento dois fragmentos das entrevistas com os sujeitos-participantes que apontam para essa lacuna na abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos. Vejamos o primeiro:

Então, eu acredito que sim, talvez não ainda da forma como deveria, mas eu penso que sim. Há toda essa discussão e uma preocupação em se pensar nos multiletramentos também. Até porque, os alunos da graduação também estão num processo de se letrar nesses novos letramentos, digamos assim, é um aprendizado e muito disso ainda não é dominado por todos e muitas vezes pelos próprios professores da

graduação. Então, tem muita discussão, tem sido abordado, mas muita coisa ainda está sendo construída. (Raquel - IES 3)

Nesse primeiro fragmento, observo que Raquel (IES 3) apresenta um olhar crítico sobre as práticas que estão sendo realizadas no curso. Ao apontar que a construção dos novos letramentos é um processo tanto dos discentes quanto do corpo docente, a professora entende que ainda há lacunas a serem preenchidas para uma abordagem adequada dos multiletramentos, o mesmo que havia sido apontado pela professora Clarice (IES 2).

Já no segundo fragmento, a seguir, a reflexão feita pela entrevistada se refere a uma questão importante desta pesquisa: multiletramentos não são somente gêneros multimodais. A multiplicidade de linguagens e semioses também é associada à multiplicidade de culturas, e isso não tem sido considerado:

É muito mais comum que eles venham com outras propostas que, inevitavelmente, toquem nos multiletramentos. Assim, quando eu falo em multiletramentos, eu tô pensando nas várias tecnologias, tá? Porque aí a questão do cultural que é algo que o conceito de multiletramento abarca, aí é preciso ir supervisionado para que eles consigam fazer essa relação entre o local e global. (Lygia - IES 4)

Ou seja, o conceito ainda está sendo veiculado de forma inadequada, ou, ainda, o conceito está sendo compreendido de forma inadequada porque as formas de se alcançar esse conhecimento e essa Pedagogia estão indissoluvelmente ligadas ao que a BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza de modo fragmentado e em uma proposta instrumentalizadora de ensino.

Uma outra questão, relativa à abordagem dos multiletramentos no Estágio e nas práticas pedagógicas, está relacionada ao fato de que só inserir gêneros multimodais ou digitais em contexto de sala de aula não é realizar uma Pedagogia de Multiletramentos.

Desse modo, o caminho para se pensar em Pedagogias de Multiletramentos no Estágio é uma formação inicial que contemple a postura, o entendimento dos contextos dos multiletramentos e sua aplicabilidade.

Falo em “pensar Pedagogias de Multiletramentos” porque, no campo da execução, dependemos de fatores que não estão ao alcance somente das universidades e de seus professores e alunos. A educação precisa ser prioridade nas pautas políticas e carece muito de estruturas que acompanhem as transformações sociais. Para isso, é preciso de investimento e de análise crítica sobre as políticas públicas, os documentos oficiais e as propostas que consolidem o espaço educativo como protagonista na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para uma pesquisa que tem como recorte um número expressivo de universidades públicas foi um grande desafio. Primeiramente, porque trata-se de um recorte para construir um mapeamento na busca por índices de que há uma preocupação com a inserção de Pedagogias de Multiletramentos na formação inicial em Letras, uma vez que elas se tornam basilares em nosso contexto social, que é multimodal, tecnológico e multicultural.

Sei que há muito mais práticas e depoimentos de outros docentes que não foram aqui contemplados, mas entendo que esse recorte representa um ponto de partida para uma reflexão a ser feita e para futuras outras pesquisas ou futuras outras veredas traçadas por mim ou por outros formadores de professores.

Constato, ao término de meu estudo, que há muito a se fazer.

De todo modo, agora, ao final de minha tese, acredito ser possível responder às perguntas que a nortearam. Após todo o percurso de construção desta pesquisa, chego ao momento de tecer essas considerações, que, apesar de serem chamadas de finais, são apenas mais uma travessia, uma vereda para os Estudos da Linguagem, da Linguística Aplicada e, principalmente, da Pedagogia dos Multiletramentos.

Apresento, então, as informações encontradas por meio da leitura dos dados dos documentos oficiais e das representações trazidas pelos sujeitos-participantes. Para isso, retomo os objetivos de meu estudo, verificando o que foi possível identificar:

- a) observar como ecoa a Pedagogia dos Multiletramentos na formação inicial em Letras;
- b) analisar se os conceitos relativos à Pedagogia dos Multiletramentos contemplam a multiplicidade proposta: cultural e multimodal;
- c) observar se a Pedagogia dos Multiletramentos é contemplada nas orientações do Estágio Supervisionado.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, identifiquei que, apesar de todos os sujeitos-participantes terem mencionado a importância dos multiletramentos, poucos trouxeram como central a reflexão acerca da Pedagogia dos Multiletramentos. Além disso, poucas vezes os multiletramentos são mencionados nos PPC das IES investigadas.

As disciplinas ainda tratam os multiletramentos como um conceito dentro de outras áreas de conhecimento, e poucas IES possuem disciplinas específicas sobre o assunto.

Desse modo, entendo que a Pedagogia dos Multiletramentos ainda não é prioridade nas Universidades, e isso ocorre uma vez que a academia tende a não priorizar uma única área. Além disso, ela é uma Pedagogia relativamente nova, cuja abordagem talvez se amplie, visto que a obra *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais*, elaborada pelo Grupo Nova Londres, foi traduzido recentemente, em 2021, devido à acessibilidade.

Outro fator que mobiliza ou não a presença de uma Pedagogia dos Multiletramentos é a formação dos docentes que integram os cursos de formação inicial em Letras. A apropriação dessa Pedagogia por eles implica a importância dada a ela nos projetos de cursos e nas matrizes curriculares. Ou seja, a formação continuada também impacta na atuação docente e nos saberes que perpassam suas ações e reflexões.

No que diz respeito ao meu segundo objetivo, constatei que muitas falas, textos e aplicações não estão considerando o termo “multiletramentos” em sua completude. A questão cultural quase não é mencionada nas entrevistas dos sujeitos-participantes, que mobilizam esse assunto somente quando questionados a respeito.

Esse fator gera um impacto na elaboração das propostas dos cursos, bem como na atuação do docente, uma vez que, ao relacionar os multiletramentos somente à questão das tecnologias digitais, a Pedagogia dos Multiletramentos não será efetivamente desenvolvida.

O fato é que a BNCC (BRASIL, 2018) e a BNC-Formação (BRASIL, 2019) trazem de forma fragmentada e sem aprofundamento os conceitos relacionados aos multiletramentos e à sua Pedagogia, o que gera uma veiculação inapropriada do que são multiletramentos e deixa à margem a

questão da Pedagogia. É evidente que não posso culpar somente a BNCC por essa inadequação, uma vez que já existem livros, artigos e vídeos que medeiam essa construção teórico-prática, mas sei que, ao longo da história da educação linguística no Brasil, os documentos oficiais se tornam a base de muitas reflexões a respeito da Educação Básica, com mudanças a serem realizadas na sala de aula a partir do que é exposto nesses documentos.

Entretanto, o fato é que essa veiculação do conceito de multiletramentos, atrelando-se à ideia de que trabalhar com gêneros multimodais ou tecnologias implica uma prática de multiletramentos, é incompleta.

Multiletramentos implicam práticas que se constroem em diversos campos de atividade humana, tecnológicos ou não, mobilizando múltiplas linguagens, semioses e gêneros multimodais, mas, mais do que isso, representam a materialização das diversas culturas que se entrelaçam na contemporaneidade. Isso faz com que nossas práticas sociais sejam híbridas ou unam culturas locais, globais, fronteiriças, populares e eruditas.

Compreendo, também, que o protagonismo das tecnologias na abordagem dos multiletramentos não é gratuita: desde sua expansão, as tecnologias e a internet vêm modificando significativamente nossa vida e, mediante uma cobrança constante de que a educação precisa incluir ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem, isso é predominante. Além disso, a percepção compartilhada por Cope e Kalantzis (2015) de que as tecnologias atuam no modo de ser e de agir das pessoas implica esse protagonismo oferecido às TDIC.

Nesse contexto, vale ressaltar que, considerando a forma como esse conceito tem chegado à universidade e à academia, além do fato de a Pedagogia dos Multiletramentos ser razoavelmente nova nas questões teóricas e metodológicas e da urgência do letramento digital, tudo tem gerado causas e efeitos na formação inicial docente: a Pedagogia dos Multiletramentos pouco tem aparecido na realização do Estágio Supervisionado.

Destaco que meu olhar para o Estágio é necessário, uma vez que esse é o principal espaço de reflexão entre a teoria e a prática na formação inicial. Além disso, sei que é também nessa etapa do curso de graduação em Letras

que os discentes possuem maior autonomia para desenvolver estratégias estudadas nos anos anteriores, principalmente nas disciplinas voltadas ao ensino e à prática pedagógica. É evidente, também, a formação da identidade de professor pela qual esse aluno passa para começar seu processo de reconhecimento ou de rejeição quanto ao que está e como está ensinando. Portanto, se, no Estágio Supervisionado, os alunos não realizam escolhas baseadas em uma Pedagogia de Multiletramentos, isso só pode estar associado a dois fatores: ou não se está sendo desenvolvida uma Pedagogia de Multiletramentos; ou os alunos não se interessam ou sentem dificuldade em trabalhar com esse contexto.

As duas associações nos levam a uma reflexão importante: se o curso de Letras está alicerçado em uma concepção de linguagem dialógico-enunciativa, como seria possível não pensar em multiletramentos se a vivência cotidiana é constituída por multiletramentos?

Eis aí minha indagação final. Ao me apropriar dos dados fornecidos pelas instituições coparticipantes, mas, principalmente, ao ouvir os docentes entrevistados, constato que, conforme já reiterei ao longo de minha tese, a implicação de um conceito que alinha multiletramentos somente ao uso de ferramentas tecnológicas faz com que qualquer outra prática pedagógica que trabalhe na condição de diversidade de linguagem ou de cultura não seja vista como uma prática de multiletramentos. E, mais do que isso, ao entender que os multiletramentos são esses usos mediados por ferramentas, retira-se qualquer caráter pedagógico de se trabalhar com essas práticas, ou seja, não há uma pedagogia.

Desse modo, entendo que o primeiro passo para efetivar Pedagogias de Multiletramentos nas universidades públicas e privadas ou nos espaços de discussão teórico-prática é a leitura e a construção adequada do que são os multiletramentos e o que implica essa Pedagogia, a qual considera novas formas de agir tanto do professor quando do aluno, por meio, principalmente, de processos de conhecimento que mobilizem gêneros multimodais ou não que integram culturas locais, globais ou híbridas.

Para isso, completados 27 anos da publicação do manifesto *A pedagogy of multiliteracies - designing social futures* (Uma pedagogia dos

multiletramentos - desenhando futuros sociais), pelo Grupo de Nova Londres, livros novos em português, artigos e, até mesmo, a tradução das obras desses autores e as pesquisas das universidades possibilitam uma melhor compreensão do conceito e da Pedagogia dos Multiletramentos.

Mais do que estratégias, para se ensinar algo, quando defendo uma formação inicial em Letras na base da Pedagogia dos Multiletramentos, almejo um processo de ensino-aprendizagem em desenvolvimento, pensado a partir de uma visão freiriana de uma educação libertadora e crítica.

Não desejo tecnologias de última geração, nem gêneros complexos que possam se tornar objetos de ensino de destaque nas redes sociais ou nos grupos escolares. Sonho uma educação que acolha, que inclua todas as diversidades existentes em nosso país. Diversidades essas que pouco têm sido consideradas na BNCC (BRASIL, 2018) e que, visivelmente, ficam à margem em uma sociedade que, mesmo em 2023, é marcada por crimes de racismo, feminicídio, homofobia, xenofobia, e por falta de inclusão social e digital.

Uma Pedagogia de Multiletramentos na formação inicial em Letras permite que, em um futuro breve, a Educação Básica, especialmente a escola pública, que carece de cuidados, possibilite aos seus alunos uma formação crítica, multimodal e culturalmente plural; uma formação multiletrada. De qualquer forma, Guimarães Rosa estava certo quando disse que o real não estava nem na saída, nem na chegada; será por meio de muitas outras veredas a serem percorridas que alcançaremos um (multi)letramento crítico, reflexivo. Chegaremos lá.

REFERÊNCIAS

ACRI, M. C.; RUIZ, E. M. S. D. O letramento digital docente na BNCC: o uso das TDIC nas aulas de Língua Portuguesa. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 51, n. 1, p. 10–30, 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BARBOSA, W. V. O materialismo histórico. In: REZENDE, A. (org.). **Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARTON, D. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Trad. Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BODDY, M. Reestruturação industrial, pós-fordismo e novos espaços industriais: uma crítica. In: VALLADARES, L.; PRETECEILLE, E. (org.). **Reestruturação urbana: tendências e desafios**. São Paulo: Nobel/luperj, 1990.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013.

BRAIT, B. Enunciado, enunciado concreto, enunciação. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes 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: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN)**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 9, de 8 de maio de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 4024/61, 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRITO, V. L. F.; SILVA, D. O. V.; NUNES, C. P. Formação docente e currículo: desafios contemporâneos. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, Edição Especial, dez. 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Spring 1996.

CERNY, R. Z.; QUADROS, R. M.; BARBOSA, H. Formação de professores de Letras LIBRAS: construindo o currículo. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2009.

CERVO, A. L. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*. 35(1). 26-58. Chomsky, N. **Reflections on language**. New York, NY: Pantheon Books, 1975.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. Palgrave Macmillan: University of Illinois, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. **International Journal of Learning**, v. 16, n. 2, p. 361-425, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (org.). **Encyclopedia of language and education**. v. 1. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 36, p. 147-158, jul./dez. 2000.

COSTA, G. J. **Os multi/novos letramentos subjacentes à colaboração em rede e à formação continuada de professores da educação básica no Portal do professor do MEC**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CRUZ, C. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DE PAULA, L.; LUCIANO, J. A. R. Dialogismo verbivocovisual: uma proposta bakhtiniana. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 27, n. 49, p. 01-49, out./dez. 2020.

- DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, L. F. O nome da língua no Brasil: uma questão polemica. In: ORLANDI, E. P. (org.). **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional.** Campinas: Pontes, 2001.
- DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola, 2011.
- DORNELES, D. M.; CHAVES, L. M. N. A formação do professor para o uso das TICs em sala de aula: uma discussão a partir do projeto piloto UCA no Acre. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 71-87, 2012.
- DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Pontes, 2015.
- EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Políticas educacionais: história e crítica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change.** Cambridge: Polity Press, 1992.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONTANA, R. A. C. Estágio: do labirinto aos frágeis Fios de Ariadne. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO M. A. (org.). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: diálogos interdisciplinares.** Dourados: Editora UEMS, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M. T. A. **Cibercultura e formação de professores.** Belo horizonte: Autêntica, 2009.
- FREITAS, M. T. A. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. **30 Reunião da ANPED.** Caxambu, MG, 2007.
- FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** Campinas: Papyrus, 1994.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

GEE, J. P. A personal retrospective on the New London Group and its formation. In: SERAFINI, F.; Gee, E. (ed.). **Remixing multiliteracies: theory and practice from New London to New Times**. New York: Teachers College Press, 2017. p. 19-34.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GISI, M. L.; MARTINS, P. L.; ROMANOWSKI, J. P. O estágio nos cursos de licenciatura. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuro sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

HEMAIS, B. Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio. In: **Janela de Ideias**. Rio de Janeiro, 2010.

HISSA, D. L. A.; SOUSA, N. A Pedagogia dos Multiletramentos e BNCC de Língua Portuguesa. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 14, n. 29, 2020.

HORIYE, E. Y.; SANTANA, A. C. M. A formação do professor em foco: o papel do estágio. **Trama, [S. l.]**, v. 17, n. 41, p. 45-58, 2021.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

KALANTZIS, M.; COPE, B. "The work of writing in the age of its digital reproducibility." In: **Rethinking Identity and Literacy Education in the 21st Century**, vol. 110: 1, edited by S. S. Abrams and J. Rowsell. New York: Teachers College Press, 2011.

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

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. **Os significados do letramento**. 2. ed. Campinas: Mercado das letras, 2012.

KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

KLEIMAN, A. B. **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LEROY, M. **As grandes correntes da lingüística moderna**. Trad. I. Blikstein; J.P. Paes e F.P. de Barros. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

LIMA, A. M. P. Uma análise crítica dos documentos oficiais que prescrevem o trabalho do professor. **Revista do GELNE**, Piauí, v.12, n.1, 2010.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTIN, J. R. **English text: system and structure**. Amsterdam: Benjamins, 1992.

MARX, K. Trabalho assalariado e capital. In: **Obras escolhidas de Marx e Engels**. São Paulo: Editorial Avante, 1982.

MAYRING, P. "Feminists" knowledge and the knowledge of feminisms: epistemology, theory methodology, and method. In: MAY, T.; WILLIAMS, M. (ed.). **Knowing the social world**. Buckingham: Open University Press, 1983.

MEDVEDEV, P. N. **Círculo de Bakhtin: o método formal nos estudos literários - introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. E. V. Américo, S. C. Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MICARELLO, H. A.; MAGALHÃES, T. G. Letramento, linguagem e escola. **Bakhtiniana** - Revista De Estudos Do Discurso, v. 9, n. 2, Port. 150-163 / Eng. 156, 2014.

MINAYO, C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana** - Revista De Estudos Do Discurso, 7(2), Port. 142-165 / Eng, 2012.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n.17, 2001.

NAKAGOME, P. T. Identidade docente em formação. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 203-217, 2012.

NASCIMENTO, G. J. S.; SUASSUNA, L. Estágio supervisionado na licenciatura em Letras: um espaço-tempo de construção da identidade docente do professor de Língua Portuguesa. **Colloquium Humanarum**, v. 17, 208-228, 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHEIRO, P. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 11-19, 2021.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

REMENCHE, M. L. R.; DIONÍSIO, M. L. **Ler e escrever na cibercultura**: concepções e práticas. 1. ed. Campinas: Pontes, 2021.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

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

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

SCHOLL, A. P. O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da Abralín**, Aracaju, v. 19, n. 2, 2020.

- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- SILVA, W. R. **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas: Pontes, 2012.
- SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. M. N. S. Modelos de formação e estágios curriculares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 30-45, ago./dez. 2011.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- STALINSKI JÚNIOR, O. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. In: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p. 173-202.
- STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.
- TANZI NETO, A. *et al.* Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TENÓRIO, F. G. **A flexibilização da produção significa a democratização do processo de produção?** Encontro Anual da ANPAD 18o, Anais: Curitiba, 1994. v. 9.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019, p. 7-15.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Políticas culturais para o desenvolvimento**: uma base de dados para a cultura. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

XAVIER, Antonio Carlos. **Retórica digital**: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópico**, v. 9, n. 1, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Transcrição da entrevista de João - IES 1

Participante: João	Data: 04/12/2020
Local: remoto/meet	Duração: 1:00:44
Início e Término: 17:30 - 18:31	

Pesquisadora: O curso de Letras em algum momento da grade curricular focaliza a pedagogia de multiletramentos? Se sim, como isso vem sendo feito?

João: Andressa, eu não participei tão ativamente da construção do atual currículo de Letras. Então eu vou falar em linhas gerais. Se ele trabalha com a pedagogia dos multiletramentos? Olha não, não trabalha e o que nós temos são pontuais, que abordam a questão das tecnologias que elas não são ministradas por mim, eu já te adianto que eu tenho pesquisado outras coisas mais recentemente. Eu tô terminando um projeto de pesquisa sobre currículo de Letras, olhando a prática como componente curricular eu tô terminando esse projeto e tô escrevendo outro sobre avaliação e ensino de língua portuguesa no estágio particularmente, como é que isso rola, etc. e tal para te colocar nesse sentido o meu momento de pensar essas questões.

Pesquisadora: Você considera que o estágio supervisionado deva destacar algum aspecto específico do ensino de língua ou de linguagem?

João: Sim, Tem. Olha, eu não acho que ele tenha um aspecto a ser tratado, eu acho que se tivesse um único aspecto a ser tratado, seria mais fácil, resolveria o problema de todo o ensino de língua portuguesa do estágio porque eu acho que é um conjunto de aspectos a serem tratados. Na verdade, eu acho que é mais do que isso, é uma concepção de linguagem na contemporaneidade que a gente tá passando absolutamente longe na formação de professores em Letras em geral. A não ser por iniciativas pontuais aqui e ali, a não ser um projeto de pesquisa aqui e ali, mas os currículos de Letras das graduações que eu vejo por aí, e eu tenho visto, continua devendo muito ao desafio contemporâneo de uma linguagem plural, de uma linguagem que se coloque como você colocou, na dimensão desses multiletramentos, que reconheça esse universo de hibridização. Essas coisas não passam nem perto dos cursos de Letras.

Pesquisadora: Os alunos durante o estágio oferecem espaço para o professor-regente contribuir no seu planejamento ou em estratégias pedagógicas?

João: Eu acho que sim, mas é casos e casos, você tem uma diversidade de alunos, tem aluno que você troca figurinha. Se você pegar ele pelo braço a coisa acontece qualquer coisa quando ele encontra, ele é o segundo caso que a coisa não acontece. Você tem que ver se ele dá conta do Feijão com arroz temperado, entendeu? O que é o que vai ser vai ter para hoje, né? Então tem isso tudo né. [...]
Eu acho que são sujeitos diferentes que se enquadram. Então você tem uma diversidade de perfis, tanto de docentes nas escolas que efetivamente são ganham para formação desse estudante, da mesma forma que você tem estudante que como eu falei isso, tem que levar pelo braço, porque senão não vai e do mesmo jeito que você tem professores regentes que cumprem o compromisso de receber um estagiário. Então você tem, nós somos como os supervisores de estágio, temos que fazer aquela cara simpática, boa. Tá tudo bem, mas a gente trabalha um pouquinho de tempo já sabendo essa diferença, tanto da parte do professor-regente quanto da parte

do estagiário. Tem professor que tem tantos problemas que eu prefiro que nem contribua com a aula do aluno, acaba sendo o mesmo ganho.

Pesquisadora: Durante a realização do estágio há algum direcionamento específico para promover multiletramentos?

João: Não, não. Ah, eu tô pensando a cidade como um todo, né? A pergunta é para além do meu trabalho é isso, porque tem um específico para promover os multiletramentos? Não, não há. Agora todos os professores por assim dizer tem na média os professores do estágio é eles têm uma familiaridade mínima, o que não é pouco, com a discussão dos multiletramentos. Eu falo isso porque como trabalho com isso há muitos anos, isso não era uma questão que vinha sendo colocada nos anos anteriores não. Pelo menos aquele textinho lá, aquele capítulo de abertura do livro da Roxane Rojo, todo mundo conhece. Do livro Multiletramentos na escola.

Pesquisadora: Com seus orientandos, algo que você tenha visto, você se lembra de alguma prática com os multiletramentos no curso?

João: Não, não, não me recordo e acho pouco provável, a relação do estágio com a escola. Minto. Já, já sim. Eu tô tentando puxar aqui para mim a cabeça. E tem um período meu que eu trabalhei de ter vários períodos mesmo que eu fiquei com poucos Estagiários particularmente quando eu atuava mais na pós-graduação. Mas sim, eu me lembro [...]

Eu tive alunos sim que ministraram minicursos nesse sentido. [...] Eles exploraram textos em si que tinham características diferentes no trabalho com o letramento.

Pesquisadora: Normalmente, quando se fala de multiletramentos em geral se pensa imediatamente nas tecnologias digitais e se desconsidera a pluralidade cultural e as culturas locais. Como você enxerga essa questão da cultura plural e local na pedagogia dos multiletramentos?

João: Eu acho que você falou tudo. As pessoas acham que quem tem aproximação nesse campo. Para pessoa que não entende ou para a pessoa que não quer entender, Tipo eu sou uma coisa e você é outra. Elas olham pra gente e pensam que a gente é técnico de informática. Eu acho que isso é até meio depreciativo, eu não acho que é desconhecimento não, acho que é de sacanagem mesmo, entendeu? Às vezes a pessoa te chama para olhar o computador dela, uma pessoa que chama pra perguntar de um aplicativo quando na verdade, não é o que isso não seja importante, não é isso que eu tô falando, e você coloca muito bem aqui. Há um conjunto de elementos associados a essa discussão que isso sim é importante, as pessoas ficam assim: às vezes eu falo alguma coisa de tecnologias e a pessoa pergunta: Ah, mas você não trabalha com letramento digital? E o que tem a ver isso, né? Nada. Enfim, porque na verdade o que sempre me preocupou é que primeiro que não sou um Idólatra das questões tecnológicas, eu acho que elas estão na sociedade e elas precisam ser entendidas e uma, de como ela instaura e ela nos provoca uma novas pedagogia dentro da sala de aula e a segunda coisa que eu acho que você sinaliza muito bem é como ela penetra nessa dimensão da cultura plural e local. Eu acho que falta, eu fico contente, uma vez eu vi, foi a primeira vez que eu vi uma linguista aplicada citando Nestor Canclini que foi exatamente o texto da Roxane. Caramba! Finalmente as pessoas estão se aproximando dos estudos antropológicos. E o Brasil tem um nome fortíssimo que é o Renato Ortiz e quase ninguém fala do cara. Um ícone dos estudos antropológicos, uma referência internacional e ninguém fala nada sobre ele. Agora se a gente trabalha com linguística aplicada e a gente pensa a linguística aplicada como um campo interdisciplinar, a questão antropológica é muito importante e junto com ela

essa questão que você chama aqui de cultura plural e local. É hoje um dos grandes desafios do mundo no campo da linguagem é articular, né? Essas nuances da pluralidade e dar conta dessa intercomunicação plural e ao mesmo tempo de trabalhar identidade no local. E as tecnologias digitais, elas avançam sobre esse cenário sobre esse Universo de uma forma muito clara. Você quanto pensa no texto um texto híbrido? Vamos chamar assim, hibridizado, você pensa, muitas vezes, nesse texto atravessado por essas diferentes culturas, nós somos assim, eu não sou 24 horas o mesmo. E ninguém é. A mentira é essa, é isso que não dá, é isso que eu tenho que falar para ela assim a educação problema dos governos. Eu acho que você está certa, mas nós da universidade temos uma agenda fortíssima a dar conta em termos de diálogo e não de ficar atendendo a demanda social de forma acrítica, não é isso, mas nós temos que olhar para esse mundo com o olhar desse mundo que nós temos agora, que é justamente esse universo de hibridismos, eu tô usando a palavra hibridismo com recorrência porque eu acho que é um conceito do Nestor Canclini definitivo e aí vai a questão Cultural e vai a linguagem e vai a pedagogia junto é isso Andressa, é essa e sempre foi a minha questão. [...] E aí você olha pro lado e você não vê em 2020 essa questão como uma questão a ser colocada. Aí você ouve: Os cursos de Letras estão esvaziados. Temos que ir para as escolas divulgar os cursos de Letras. Mas divulgar que curso de Letras? Entendeu? Nós temos um dever de casa para fazer muito grande, mas eu te pergunto: nós estamos a fim de fazer: nós como universidade, os cursos de licenciatura? É difícil.

Pesquisadora: Como que a pluralidade cultural e as culturas locais têm sido trabalhadas no curso de Letras?

João: Eu sinceramente não vejo. O curso de Letras tem uma coisa muito boa hoje na uel que é muito boa mas é muito difícil de lidar no dia a dia que é a inserção de Minorias, né? Então você tem apenas você tem indígenas, você tem cegos, aliás eu tenho um aluno cego que eu fico tipo assim encantado com ele [...] Enfim, isso a Universidade tem no sentido de que o curso de Letras não tinha antes. Isso é um dado objetivo, agora o trabalho com a chamadas pluralidades e culturas locais, talvez eu não possa ser injusto, mas volto a dizer, eu não trabalho diretamente com as áreas, mas eu acho que quem tem quem tem um trabalho mais próximo disso na minha cabeça é o (nome retirado para manter sigilo da entrevista). Tem uma inserção na área cultural aqui em Londrina de literatura bastante boa. Esse é um dado interessante. E nessa questão aí não chega a ser cultura local não, deixa de ser porque Londrina tem uma, um entorno de reservas, aldeias indígenas e tal, então existe um trabalho já de muitos anos do (nome retirado para manter sigilo da entrevista). que acabou sendo, contemplou o professor (nome retirado para manter sigilo da entrevista). e também a professora (nome retirado para manter sigilo da entrevista).. Que também é um trabalho importante, na verdade ele vai paralelo ao próprio trabalho da CUIA, né? Que faz a inserção dos indígenas na universidade. Então talvez o que eu veja, ah, não desculpa, eu acho que tem mais uma pessoa que tenha um trabalho nesse sentido de articulação local também que é o (nome retirado para manter sigilo da entrevista). Claro tem esse trabalho, ele tava mudando de foco, mas até bem pouco tempo tava trabalhando no fechamento da escrita criativa. E ele desenvolveu vários projetos da (IES 1- troca de sigla para manter sigilo) na articulação com as demandas daqui da cidade, eu acho que é pouco, mas são trabalhos importantes e significativos sim. Eu costumo falar que o ideal de uma universidade não é negócio de tripé ensino-pesquisa-extensão. Eu acho que isso uma tolice. O eixo de uma Universidade bom, é Universidade e pesquisa. Quando a universidade pesquisa e a pesquisa é bem feita, ela é boa, você tem bom ensino e você devolve para a sociedade, entendeu?

Pesquisadora: Então, você acabou comentando que você não vê muitas práticas de multiletramento no estágio, né?

João: É, eu falo por mim, agora, pode ser que esteja acontecendo, nós somos, a nossa área é uma área grande, quando eu comecei éramos seis, hoje, chegamos a ter 12 e eu não sei o que cada um tá fazendo, né?

Pesquisadora: Quais são as principais preocupações dos futuros professores durante as suas atividades no estágio?

João: Eu acho que vai ao encontro daquela mesma questão, eu acho que depende. Você vai encontrar desde alunos que estão buscando um trabalho diferenciado. Mas são muitos anos só tô aqui na (IES 1). E eu tô há 20 anos. E eu já trabalhei dois anos em outra universidade. Tem muita coisa bacana aí também, tá. Então você tem pessoas que pegam essa visão, essas preocupações amplas, eu acho que uma coisa que veio muito bem e eu já tive notícia disso, e depois que nós da área de metodologia começamos a abraçar o PIBID, porque o PIBID não chegou pela área de metodologia, mas quando a área de metodologia abraçou o PIBID, a gente tem visto assim, realmente, quanto benefício está propiciando, porque a gente desenvolve uma discussão que muitas vezes não dá tempo na graduação, mas não dá tempo porque definiu-se que não dá tempo, tem um monte de coisa que não presta pra graduação, mas que tá lá ocupando espaço. Então a gente acaba conversando bastante no PIBID, e eu acho que esse aluno do PIBID, por exemplo, eu acho que ele vai construir uma preocupação bastante interessante, já tá chegando no estágio, e Andressa, quando eu falo de PIBID, não se você sabe, mas eu estou falando de primeiro e segundo ano, isso não existia lá trás, entendeu, esses alunos, acho que eles já trazem uma visão, eles vão a visão de linguagem, eles tem uma dimensão pedagógica, do trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa, com a questão das unidades básicas, eles vão ter pelo menos uma provocação sobre a questão da análise linguística, do lugar do ensino da literatura no ensino médio. eles já têm uma familiaridade da discussão de pelo menos dessas questões. Então, eu acho que isso é um ponto. Eu acho que existem categorias e essa é uma categoria bastante relevante. Agora existem outras categorias de alunos muito bons também, mas que já foram “contaminados” pela coisa do projeto de pesquisa. “Mas Você acabou de falar que a pesquisa é o caminho da universidade”. Sim, Mas o que eu noto é que dado o boom da pós-graduação [...] E aí você tem um crescente na década de 90 na virada do milênio e agora você vê consolidação e ampliação dos programas de doutorado, por exemplo, tudo isso beleza, super necessário, mas agora eu acho que tá faltando a gente falar e daí? e as pessoas falam muito mal da Capes, mas a Capes ela tá vendo coisas que muitos programas não estão vendo. E daí como é que isso vai reverter para a graduação. É essa a questão. Nós perdemos um pouco o foco da graduação. [...] Os melhores alunos saem correndo da escola, os melhores alunos da graduação passam longe da educação básica. Eles saem correndo pra fazer mestrado e doutorado. E aí entra a questão do projeto de pesquisa que eu te falei: e os projetos de pesquisa preparam o cara pra isso. Essa é uma outra categoria: o cara faz o estágio, tem potencial para produzir uma coisa, mas ele já tá na outra vibe, a vibe dele é a prova do mestrado que ele vai fazer na semana que vem, “professor, não dá pra você adiantar o estágio não, vai coincidir com a prova do mestrado?”. E daí tem o terceiro perfil, que quer o diploma né, qualquer coisa que ele fizer e você acaba passando ele, tá bom? Porque é um perfil hoje cada vez mais presente na universidade, que são os alunos em que ele foi a única pessoa da família que fez o ensino superior então terminar a faculdade, a graduação para ele é eu Troféu imenso. E na verdade é importante. É um segmento da sociedade que está muito presente na universidade.[...] Eu acho que essa agenda de um repensar da pós, de uma construção efetiva de valorização da graduação,

porque a pós, a universidade ela tem um dom que só ela tem: ela te joga, ela te empurra pra longe da escola. Se você trabalha na universidade hoje, com todo o mérito, com todas as exceções e méritos, o espírito, as roldanas da universidade funcionam para que você construa o seu currículo e dane-se o mundo, isso é bastante complicado, e eu falo isso. Não tô criticando meus colegas não eu falo isso porque eu sofri isso. [...] Eu queria voltar a ter aquele brilho no olhar quando cheguei na IES 1 com uma trajetória imensa. Quando cheguei no Paraná, quando eu cheguei, eu tive uma trajetória bastante grande, então eu queria recuperar aquele brilho no olhar que eu tinha quando eu vim com as demandas da graduação. E não vim pra Universidade pelado, nu com a mão no bolso, eu vim pra universidade com a minha maletinha de demandas que eu achava que eu tinha que construir isso e eu confesso para você eu fui me afastando disso pra construir minha carreira.

APÊNDICE B

Transcrição da entrevista de Clarice - IES 2

Participante: Clarice	
Local: remoto/meet	Data: 15/12/2020
Início e Término: 14:00 - 14:35	Duração: 0:33:54

Pesquisadora: O curso de letras em algum momento da grade curricular focaliza a pedagogia dos multiletramentos? Se sim, com isso vem sendo feito?

Clarice: Não ,não focaliza não, eu acho que se fala em uma coisa de multiletramento será na oficina de leitura e produção textual a onde se trabalha com algum gênero textual dessa esfera, né? Mas especificamente sobre pedagogia de multiletramentos ainda não.

Pesquisadora: Bom, nas últimas reformas da grade curricular ou do projeto político-pedagógico do curso, foram discutidas propostas, disciplinas que de alguma forma contemplassem os multiletramentos?

Clarice: É isso que eu tô falando, isso aí, tá mais nas discussões ainda, nas últimas discussões que a gente fez, né? A gente pensou em oferecer algumas disciplinas obrigatórias, mas aí depois parece que não avançou muito nisso e não aconteceu lá no projeto político pedagógico. Ainda não, mas quando a gente discute sobre essas questões, né, que fica mais na questão de trabalhar o gênero discursivo.

Pesquisadora: E vocês estão implementando alguma Matriz nova?

Clarice: Essas discussões vieram por causa do vestibular, não pra implementação de matriz. Daí a gente aproveitou para falar dessa questão dos estágios e surgiu né? A necessidade de contemplar os gêneros multimodais, essa questão do multiletramento especificamente dentro do curso porque tá muito... tem um projeto de extensão do professor (nome retirado para manter o sigilo) que também não é muito especificamente sobre multiletramentos também, entendeu? Mas ele fez... tipo querendo assim convocar os alunos a fazer, aderir a uma chamada sobre o que acontece de mais legal dentro do curso pra produzir alguma coisa para circular no site do curso, entendeu? Mas você vê, não é nada sistematizado. Eu nem sei como é que tá acontecendo isso, a ideia era que produzisse alguma coisa multimodal, agora não sei se ele tá só escrevendo mesmo.

Pesquisadora: Você considera que o estágio deva destacar algum aspecto específico do ensino de língua ou de linguagem? Se sim, por quê?

Clarice: Com certeza. A gente trabalha bastante com essas questões, né? De uso da linguagem, né? Porque eu acho que falta muito para o aluno, quando ele chega no estágio supervisionado ele não sabe fazer, ele ainda tem uma visão muito restrita da língua né, e aí fica, a gente tem que começar desde passar por todas as fases: as práticas, práticas de leitura e produção, da análise linguística, questões voltadas pro ensino de gramática. Mas para que ele perceba, pra ele ampliar um pouco mais essa visão dele de língua enquanto uso. Eu, particularmente, trabalho com a visão bakhtiniana, né? Mas é porque eu tenho essa formação, eu estudo, gosto de fazer isso, estava num projeto de pesquisa da (nome retirado para manter o sigilo). Pra não parar de estudar né, Andressa? Porque se a gente parar de estudar ali dentro fica

difícil conseguir continuar fazendo nossas pesquisas. Em relação ao verbal ainda tá atrasado. A gente ainda tem muitas lacunas, né? Você fala então de projeto de pesquisa para trabalhar com gêneros de multiletramento e eu tive muito pouca adesão. Quando a gente fala disso, o professor se coloca muito resistente ainda, sabe. Tá certo, a gente sabe que tem muitos problemas, mas parece que tem muita resistência ainda. Então eu acho que o aspecto que a gente vem mais destacando pros alunos de estágio é pra ele ampliar a visão de uso de língua, pra ele sair dali com uma experiência numa visão mais dialógica da linguagem, sabe, onde ele conseguir engajar melhor desse aluno na prática de leitura mais engajada pra tentar ajudar a comunidade escolar. Não gosto muito de pegar livro didático e ficar reproduzindo o que o livro didático traz lá. Por isso que eu sempre faço reunião antes, coloco meus objetivos. A minha expectativa como orientadora de estágio, né? Pra não ter problema.

Pesquisadora: Em relação a essa troca, né? Porque muitas vezes o aluno acaba tendo muitas orientações do professor em sala de aula, o professor regente tem liberdade para opinar ou como que funciona essa relação direta?

Clarice: Eu primeiro faço essa ponte com o professor lá da escola, primeiro vou eu, coloco minha expectativa como supervisora, pergunto, lógico, se ela realmente abriria essa oportunidade pra gente fazer, por exemplo, um projeto de leitura, né? Um projeto de letramento. Eu gosto muito de trabalhar nessa perspectiva da Kleiman, porque realmente engaja o aluno ali nas coisas com o uso da língua, de linguagem, de uso. Se a gente vê que o professor é resistente ou então que ele tipo, tudo bem, mas eu gostaria que trabalhasse também isso, né? Depois dessa reunião que eu tenho com o professor lá, eu tento selecionar os professores que se mostraram mais abertos e daí eu, com meus grupos de estagiário, grupinho, eu vou colocando eles a par, dá para fazer isso, mas em determinado momento você vai ter que fazer aquilo e daí quando escolhe realmente o tema, e até os estagiários colocam a opinião deles em relação ao que trabalhar. Fecha lá com o professor e daí ele começa a trabalhar com a produção do material didático concomitante, ele observa e daí vai trocando, ajudando aquele professor, vai produzindo o que ele vai fazer naquela data que ele vai fazer a regência. Então ele tem essa oportunidade lá nos meus grupos, mas é lógico que a gente fica bem atenta a atender o professor da escola. Mas eu sempre procuro professores que ficam mais abertos. [...] dá trabalho? Dá trabalho. Como eu falo pra eles: “Essa é uma realidade que vocês estão vivendo aqui na graduação. Quando você estiver na sala de aula as coisas vão mudar, mas você já tem experiência na tua graduação, você tá sendo melhor preparado para trabalhar com o material didático disponível, né?” Também não tem que ficar criando material didático, ele tem que saber escolher o material, ele tem que saber selecionar o que que ele vai trabalhar.

Pesquisadora: Durante a realização do estágio há algum direcionamento específico para promover os multiletramentos?

Clarice: Nesses dois últimos anos aí que eu tenho projeto, eu tenho tentando focar para isso, sabe, escolher os gêneros que estão dentro dessa esfera, nesse campo multimodal, mais perto do aluno do ensino médio, do aluno do ensino fundamental. Então, eu lanço algumas ideias pra ver se eles se interessam, se motivam, porque eu percebo que, principalmente nesse último ano, como os alunos gostam de trabalhar com literatura, não desprezando a literatura em si, mas eles querem fazer projeto de literatura, eu falo: “gente, no Ensino Fundamental os aspectos de literatura são diferentes, porque o estágio também é separado”. É diferente, tem outro posicionamento teórico-metodológico, traz a literatura para dentro, né? Vamos fazer um projeto de leitura, vamos fazer um projeto de letramento, fazer um projeto de leitura e análise linguística? Tudo bem, não tem problema nenhum, né? Mas vamos

tentar então inovar no sentido de selecionar texto, por exemplo, o miniconto, ou então é uma coisa que circula mais perto do multiletramento usando pelo menos um movimento desde que seja no multiletramento. Aí eles ficam enchendo para trabalhar com crônica. Eu falo: “beleza, vamo trabalhar com crônica, mas será que a gente não pode encontrar uma crônica num outro contexto, com outra linguagem que não seja a verbal? Vamos pesquisar?” Tem uns que vão. O miniconto já supervisionei, memes, leitura, projetinho de leitura com memes, e foi bem legal, porque a gente trabalhou com temas: machismo, memes com o racismo, memes com conteúdo homofóbico. E foi bem interessante. [...] Quando você faz o caminho. Quando você mostra para ele que existe, dentro de uma determinada perspectiva, uma concepção de linguagem, que existe uma metodologia, que existe uma forma de você alcançar objetivo pedagógico com aquilo. É aquela pergunta do Geraldi: Por que este texto vai entrar em sala de aula? Para que esse texto vai entrar na minha aula? É o ponto de partida, que nem eu falo para eles né: “Vai trabalhar com meme para nada? Porque tá rindo, tá engraçado.”

Pesquisadora: Quais são, na sua opinião, as principais preocupações desses futuros professores no estágio?

Clarice: Eu já percebi que eles querem ser bons professores, no sentido de ensinar bem, eles usam muito para transmitir o conteúdo. Eu acho que pelo fato de chamar atenção deles nessas questões, eles ficam muito focados na mediação. Por exemplo, numa aula de leitura, numa aula de produção, como que é a profissão de professor, qual a postura para ser caracterizado por exemplo como um mediador de conhecimento? Como que ele vai tá exercendo isso em sala de aula, eu acho que isso é uma das grandes preocupações pelo fato de eu estar chamando a atenção deles. Eu não me importo muito com alguém perguntar alguma coisa e ele não saber responder na hora, sabe? Isso acontece. Aí, eu sempre falo: “se perguntar isso, o que você tem que fazer é se preparar para o final da aula ou na outra, né?” Porque você não tem que saber na hora, não é mais assim, né? A gente não tem mais que ser tanto cobrado nesse sentido. Agora uma coisa que eu cobro bastante é a entrega do material, uma revisão também. Eu fico muito preocupada com isso. E daí tem dupla que não se preocupa com isso. Isso é uma coisa minha, essa preocupação, você ter o cuidado de quando você entrega uma coisa para o seu aluno.

Pesquisadora: Os alunos estão considerando realmente os multiletramentos quando vão para o estágio?

Clarice: Ah, não, quando eu falo em multiletramento eles querem fugir. Então, tá faltando alguma coisa lá no curso pra abordar mais especificamente, isso assusta eles. Então, não, muito difícil, tenho que fazer um trabalhinho de convencimento.

Pesquisadora: Normalmente quando se fala em multiletramentos, se pensa imediatamente nas tecnologias digitais e se desconsidera a pluralidade cultural e das culturas locais. Como você enxerga essa questão da cultura local e plural na formação do professor?

Clarice: Ai, olha, eu gostaria de estar mais preparada para trabalhar com essas questões da cultura local na formação do professor. Isso é uma lacuna imensa mesmo até mesmo dentro do ensino superior, sabe? Você falar sobre identidade, sobre comunidade, sobre localidades, gente, é tudo, é muito importante. E às vezes as coisas ficam muito nessa questão, eu acho que as coisas devem se complementar nesse sentido, a cultura local e a plural, porque você veja aqui, muitas vezes a cultura

local vai influenciar na plural. Quando acontecem aqui esses movimentos, eu sou fascinada por aquele movimento das lutas de poesia. Como que chama aquilo?

Pesquisadora: Batalha de rimas?

Clarice: Nossa, eu sou fã daquilo! E eu conheço pouco, participo pouco, vez ou outra dá pra ir e conhecer, conhecer um artista, um jovem, porque eles são muito jovens, né? É superimportante, a gente ser mais conhecedor disso da cultura local na formação do professor, porque se a gente trabalha com a concepção dialógica da linguagem, você quer colocar isso na prática. Se a gente pensa em projetos de letramento, é isso, é a cultura local, você pensar naquela comunidade escolar. Então por isso que os estágios começam com essa observação do entorno social, pra conhecer aquela comunidade, o papel social da escola naquela comunidade. Estágio 1, estágio 2, depois ele vai pra regência. E você sabe né? No papel é muito bonito, mas na prática, lacunas estão ficando, mas, era pra ser assim.

Pesquisadora: Como a pluralidade cultural e as culturais locais estão sendo trabalhadas no curso de Letras na (nome da instituição retirado para manter sigilo)?

Clarice: Eu acho que essa pluralidade cultural e as culturas locais são trabalhadas também nas aulas de língua portuguesa, principalmente nas disciplinas de leitura e produção textual. A gente vê que os professores trazem os vários gêneros, só que eu acho que ainda falta, porque no primeiro ano parece que eles ainda estão com a cabeça avoadinha. Então falta ainda engajamento. [...] Eu acho que a pluralidade cultural é mais discutida, trabalhada do que a cultura local. Acho que há um predomínio dessa pluralidade cultural, porque tem muitas coisas que poderiam ser aproveitadas melhor dentro do nosso curso, mas não acontece.

APÊNDICE C

Transcrição da entrevista de Raquel - IES 3

Participante: Raquel	Data: 10/10/2020
Local: remoto/meet	Duração: 0:20:29
Início e Término: 14:00 - 14:21	

Pesquisadora: O curso de Letras em algum momento da grade curricular focaliza a pedagogia dos multiletramentos?

Raquel: Não tem uma disciplina específica que trate dessa questão, né? Na grade em vigor, a que foi implantada em 2014 e que ainda está em andamento até terminar a que tá hoje no segundo ano, mas a temática é contemplada nas disciplinas de metodologia do ensino de Língua Portuguesa e, também, nas disciplinas de Prática. Acaba tendo uma abordagem, mas nada, assim, muito sistematizado, somente sobre isso. Então tem, há comentários, mas não tem uma abordagem específica.

Pesquisadora: Nas últimas reformulações da grade curricular e do Projeto político pedagógico do curso, foram discutidas propostas, ações que de alguma forma contemplassem os multiletramentos? Se sim, o que mais te chamou a atenção?

Raquel: Sim, na implantação, na construção do novo PPC, nós temos disciplinas específicas que tratam especialmente dos multiletramentos. Vão tratar a questão dos gêneros multissemióticos e da pedagogia dos multiletramentos. Não é uma disciplina obrigatória, é uma disciplina optativa, acho que é eletiva, melhor dizendo. É uma disciplina que foi elaborada com as discussões recentes da área né trazendo um referencial teórico atual e contempla as últimas discussões sobre a temática. É uma disciplina bem importante, e apesar de não ser uma disciplina obrigatória, os alunos terão a opção de escolher entre ela e outra da área de literatura se não estou enganada. Então aqueles que gostam da área de Linguística, eles terão uma oportunidade de escolher essa disciplina.

Pesquisadora: Falando agora um pouquinho sobre o estágio, não necessariamente sobre os multiletramentos. Você considera que o Estágio deva destacar algum aspecto específico do ensino de língua ou de linguagens?

Raquel: Olha, eu acho que tem vários assuntos que são importantes para serem discutidos no estágio supervisionado. Nós não temos na nossa matriz curricular, nem na antiga nem na nova que entrou em vigor uma disciplina específica de estágio, nós temos a disciplina de prática de ensino, de metodologia do ensino de língua portuguesa e orientação de estágio supervisionado. Nós temos uma disciplina conjunta que trata da prática de ensino de língua portuguesa e, também, do estágio supervisionado. No nosso estágio supervisionado, em ambas as matrizes, ele não é acompanhado de forma direta, ele é acompanhado de forma indireta. Existe no PPC, desde 2014, uma sinalização que esse estágio poderia ser acompanhado de forma direta, durante a implementação da matriz, mas isso não aconteceu na matriz de 2014, que vai em vigor até encerrar as turmas. Na de 2020 também existe, nós mantivemos essa sinalização, mas ainda permanece esse estágio de forma indireta. Então isso é algo que acaba trazendo alguns transtornos, com o corpo docente que temos hoje e a dificuldade de contratação de professores e a total recusa do Governo do Estado de fazer concurso público, nós não temos condições de fazer um estágio supervisionado com acompanhamento direto né. Temos ciência das complicações que isso traz, mas

não temos condições de fazer isso. Pensando que nós não temos disciplinas distintas, nós temos uma disciplina de práticas que atua junto ao estágio, não dá tempo de fazer uma abordagem muito significativa de diversos conteúdos porque nós estamos que dividir a parte de conteúdo, com a orientação do estágio, preenchimento de documentos e toda a forma de ação na escola, então tudo isso é feito em uma única disciplina. Então, o que a gente tem feito bastante: a gente aborda o estudo da BNCC, da parte de linguagens, do ensino de língua e linguagem e não só o ensino no sentido de acatar tudo que está ali, mas de seguir algumas orientações e, também, lançar um olhar crítico para aquilo que o documento está oferecendo, está destacando. Então, a gente discute as formas de ensino, as concepções de linguagem que orientam, que sustentam os documentos oficiais hoje e as práticas decorrentes dessa concepção interacionista-dialógica da linguagem. E algumas questões que já foram tratadas na disciplina de metodologia de ensino, a gente retoma também para discutir. E como a BNCC focaliza muito os gêneros multissemióticos, então a gente tem trabalhado um pouco com a questão desses gêneros, como trabalhá-los, como levar um ensino contextualizado de língua portuguesa com esses gêneros, mas não dá para fazer um estudo tão aprofundado por causa da carga horária da disciplina que tem 72 horas, duas aulas semanais e é dividida com as orientações de estágio.

Pesquisadora: Quando você fala em orientação direta e indireta seria fazer o acompanhamento na Escola?

Raquel: É, nós não vamos, o professor da disciplina de prática de ensino e de estágio não faz um acompanhamento direto do aluno na escola, esse acompanhamento é feito por meio de fichas e, também, por meio do relatório final. Ele tem que apresentar fotos, alguns colocam vídeos, mas não é feito acompanhamento presencial na escola.

Pesquisadora: Os alunos durante o estágio oferecem algum espaço para o professor regente contribuir no seu planejamento ou atividades?

Raquel: Sim. A gente faz um estágio de observação primeiro, observação/participação, de atividades extraclasse, a partir disso, quando ele vai combinar com o professor, ele já diz que vai ter que fazer uma regência e nessa regência então o professor já indica para ele o que ele gostaria que trabalhasse, geralmente, de acordo com aquilo que ele está abordando em sala de aula e o plano de aula é elaborado em conjunto com o professor regente da disciplina, o estagiário e o professor de práticas da IES.

Pesquisadora: Você se recorda de alguma prática de multiletramentos desenvolvida durante o estágio?

Raquel: Alguns sim, alguns trabalharam com gêneros multissemióticos que envolviam diversas linguagens, orientaram os alunos no uso dessas tecnologias, construíram algumas atividades dessa forma. E mais, eu diria de uma forma mais específica, os alunos que participavam dos projetos PIBID e Residência Pedagógica, porque antes de ter o Residência Pedagógica, que é mais recente, os alunos do PIBID desenvolviam o estágio supervisionado por meio do projeto, o que se mantém agora no Residência Pedagógica, então, eles trabalham com muitas dessas atividades. e nós tínhamos no PIBID, que eu coordenei no ano passado e retrasado, por exemplo, nós tínhamos professores supervisores que já eram doutores em estudos da linguagem, então eles trabalharam bastante com essa teoria dos multiletramentos. Até o relatório final do nosso projeto traz bastante exemplos dessas práticas que os alunos desenvolveram: a criação daqueles, como é que se chama agora? Aquele livro de bolso, como é o nome daquilo? *Flipbook*. Um dos supervisores trabalhou bastante com

aqueles que eram estagiários. O gênero animação digital também, então eles aprenderam a construir o gênero e em muitas aulas eles fizeram uma motivação por meio desses gêneros. Os alunos da escola básica foram ensinados a trabalhar com esses recursos, então em diversos momentos eles contemplaram sim os multiletramentos.

Pesquisadora: Normalmente, quando se fala em multiletramentos, em geral se pensa nas tecnologias digitais e se esquece da pluralidade cultural e da cultura local. Como você enxerga essa questão da cultural local e plural na pedagogia dos multiletramentos?

Raquel: Sim, geralmente quando a gente fala em multiletramentos a gente lembra bastante da tecnologia digital e ela não considera só isso de fato, mas considerando o contexto atual, eu entendo que é uma das facetas que deve ser bastante trabalhada em sala de aula. Porque apesar dos nossos alunos terem um bom conhecimento de algumas tecnologias, muitas vezes eles não sabem usar essa tecnologia como recurso pedagógico. Em relação ao multiculturalismo é um aspecto muito importante a ser trabalhado dentro do estágio e isso, de certa forma, tem sido contemplado em alguns momentos mais em outros momentos menos, por exemplo, teve uma prática que eu achei bem interessante, porque aqui no Município de (nome da cidade retirado para manter o sigilo), uma cidade vizinha nossa, um dos professores-supervisores de estágio acabou desenvolvendo uma atividade que era sobre a questão do consumismo e desse consumismo desenfreado que as pessoas têm, dessa cultura de comprar sem necessidade e eles desenvolveram um trabalho muito típico do município que é considerado polo comercial, então, há um incentivo muito grande nas questões comerciais, no gasto, e daí os alunos trabalharam uma série de assuntos bem interessante: eles fizeram uma feira de desapego, em que participaram os alunos, os alunos de outras turmas, os pais, porque era algo muito típico deles e que foi explorado ali. De uma forma mais ampla, mais sedimentada, assim como trabalhar com os aspectos culturais relacionados aos indígenas. Nós temos alguns aqui na região, não é uma presença marcante dessas etnias aqui na região, mas nós temos alguns e eu não sei até que ponto isso tem sido trabalhado no estágio, eu vejo algumas situações esporádicas que precisam melhorar um pouco essa questão.

Pesquisadora: Na sua opinião, de modo geral, os alunos estão realmente considerando os multiletramentos quando vão para sala de aula no estágio?

Raquel: Então eu acredito que sim, talvez não ainda da forma como deveria, mas eu penso que sim, há toda essa discussão e uma e uma preocupação em se pensar nos multiletramentos também. Até porque os alunos da graduação também estão num processo de se lettrar nesses novos letramentos, digamos assim, é um aprendizado e muito disso ainda não é dominado por todos e muitas vezes pelos próprios professores da graduação, então, tem muita discussão, tem sido abordado, mas muita coisa ainda está sendo construída.

Pesquisadora: Quais são, na sua opinião, as maiores dificuldades dos alunos durante sua atividade no estágio?

Raquel: Eles têm muita preocupação. Primeiramente eles têm uma preocupação político-ideológico mesmo, com a situação da educação, o lugar que a educação ocupa no país, e com tudo aquilo que é destinado para nós da educação. Existe uma preocupação com o futuro profissional, “se eu vou conseguir me encaixar em algum lugar, se eu vou ter um trabalho efetivo, se eu vou conseguir me manter com essa profissão”. Existe tudo isso, que é uma preocupação legítima e existe também uma

preocupação ainda que eu percebo muito grande, com o ensino da gramática contextualizada. Por mais que se tenha discutido isso na graduação e em diversos momentos, eventos de extensão e simpósios, ainda existe uma grande dificuldade do aluno em fazer essa transição do ensino tradicional da gramática para esse ensino mais contextualizado, trabalhando na perspectiva da AL, eles ainda têm muita dificuldade com isso e muitos terminam a graduação tendo estudado isso teoricamente, tendo feito algumas atividades práticas Mas ainda sente angústia com isso porque existe aquela dificuldade de desconstruir essa forma tradicional de ensino de língua portuguesa, que o foco era a gramática. E desconstruir isso para conseguir internalizar essa proposta da AL que nós sabemos que não é uma proposta nova, mas que ainda não encontra respaldo em muitas salas de aula. Então, eles vão pra escola, em suas práticas de estágio e ainda encontram práticas tradicionais que confrontam com aquilo que eles estão estudando na graduação. Então eles ainda têm um conflito grande sobre isso. Essa é uma das grandes dificuldades aqui dos nossos alunos.

APÊNDICE D

Transcrição da entrevista de Lygia - IES 4

Participante: Lygia	Data: 16/12/2020
Local: remoto/meet	Duração: 0:30:31
Início e Término: 19:00 - 19:31	

Pesquisadora: O curso de letras da (nome da instituição retirado para manter o sigilo) em algum momento da grade curricular focaliza pedagogia dos multiletramentos? Se sim como isso vem sendo feito?

Lygia: Então, sim. Bom nós temos três cursos de letras: letras português-francês, português-inglês e português-espanhol e no currículo desses três cursos nós temos no segundo ano, porque que é anual não é semestral, nós temos a disciplina de prática, prática 2, que é a prática voltada então para o ensino da língua estrangeira. E como nós temos um curso que tem as duas habilitações, então, no segundo ano a prática é dedicada, é voltada para língua estrangeira e aí sobretudo nesse ano os multiletramentos são sim trabalhados. Eu tenho lembrança de já ter participado, inclusive, de um projeto de extensão também, que uma professora da área de língua inglesa professora (nome retirado para manter o sigilo), ela desenvolveu durante dois anos, aproximadamente, e nesse curso de extensão envolvia também alunos dos três cursos: espanhol, português, francês, além do pessoal do inglês mesmo né. E além disso nós temos também uma disciplina que é uma disciplina flexibilizada, ela não chega a ser naquele modelo das optativas que geralmente é optativa é o curso né que oferece Enfim uma, duas a mais pra que o aluno faça né uma outra o nosso curso Ele tem uma proposta flexibilizada ele currículo então a cada ano o acadêmico, além das disciplinas do núcleo duro que a gente chama né que são aquelas disciplinas que eles são obrigados a cursar, Existem duas disciplinas que são flexibilizadas Nessas disciplinas flexibilizadas. Aí sim os multiletramentos são também enfocados mais uma mais uma disciplina né não ligada às práticas, mas com o nome inclusive, eu precisaria talvez dá uma pesquisadinha sabe do nome exato da disciplina. Pode ser depois passar para você o nome da disciplina, mas ela é uma disciplina que o título traz multiletramento.

Pesquisadora: Nas últimas reformulações da grade curricular ou do projeto político-pedagógico do curso foram discutidas propostas, disciplinas ou ações que de alguma forma contemplassem os multiletramentos? se isso aconteceu o que mais te chamou a atenção?

Lygia: então a nossa a nossa última modificação feita foi em 2015. Então, nós temos um currículo vigente que iniciou em 2015. Então, nesse currículo que a gente chama de currículo 3, esse currículo é que a gente tem a proposta das flexibilizadas que até então não tinha. E como a disciplina flexibilizada foi possível que as áreas de línguas ofertassem as suas disciplinas e uma delas é o multiletramentos. Então, pensar que existe uma disciplina já específica para essa temática, tratando dessa temática, eu acho interessante, porém essa disciplina nem sempre é oferecida, porque nós temos um rol que foge agora aqui o número, a quantidade de disciplinas, mas no mínimo 10. São no mínimo 10 disciplinas e que são ofertadas duas Então., a cada ano, as disciplinas também vão se modificando, não são sempre as mesmas. Então, pode ser que em 2015 tenha havido a oferta de multiletramentos, em 2016, não teve. 2017/2018 também não. O que a gente pode considerar como regular é a prática 2 que está no segundo ano.

Pesquisadora: Quando se fala de multiletramentos, em geral se pensa imediatamente nas tecnologias digitais e se desconsidera a pluralidade cultural ou as culturas locais. Como você enxerga a questão da pluralidade cultural e a cultura local na pedagogia dos multiletramentos na formação do professor?

Lygia: A Primeira ideia que nos vem à mente é essa de que nós estamos lidando com diferentes tecnologias e a questão cultural talvez ela fique um pouco em segundo plano. Desde que não estudada, não aprofundada. Em relação aos estudos culturais, eu vejo que os multiletramentos também servem como suporte para pensar o local. O Cultural, por exemplo, há uma tendência, né? Principalmente nos livros didáticos, né? Você deve concordar comigo, a gente seleciona, seleciona, seleciona e quando vê, nós estamos às vezes adotando o método que, de certa forma, super valoriza a cultura do outro, né? Essa cultura da língua que nós estamos estudando, então porque eu sou do francês, eu pego os métodos de ensino de francês, Tem uma valorização não só da França, mas principalmente de Paris. E aí mostra-se lá as marcas, grifes parisienses, e assim às vezes o teu público nem se interessa, por isso né? Quer dizer, o que isso importa para ele, né? Essa questão que a gente chama de cultural, mas que só leva em conta o outro e leva em conta aquilo que alguém, geralmente o autor do livro do método julga também como melhor, é como digno de valor também não mostra Paris como ela é, escolhe falar da Galeria Lafayette, essas coisas e não fala dos problemas também culturais, sociais, que existem na cidade. E aí eu acho que se esconde também, já que língua é também cultura. Que retrato é esse, que recorte é esse de cultura que os livros didáticos de um modo geral fazem, né? Você veja, quantos conflitos assim, por exemplo, na periferia de Paris: conflitos raciais, migratórios, enfim, quanta questão né para se discutir, mas isso nos livros didáticos não aparece. Então você até vê lá é um texto retirado do jornal, você tem um site da internet, você tem várias coisas, música, nanana ..., mas é sempre para falar dessa cultura estereotipada. E aí você acaba se fixando nessa cultura estereotipada, quer dizer, não olha para outros campos de visão que essa cultura permite olhar e muito menos para o local. E aí sim, como se tudo fosse superior ao que você conhece, a língua que você aprende ela te traz o mundo muito superior em relação àquele no qual você fala a língua portuguesa, né? Acho que é isso. Então, aí é um esforço realmente dos professores para quebrar um pouco isso que tá lá no livro didático, né? São muitos estudos já em relação a isso, aos multiletramentos, muitas discussões teóricas sendo feitas, mas os livros eles ainda trazem esse ranço, enfim.

Pesquisadora: Como a cultura local e as pluralidades culturais têm sido trabalhadas no curso de Letras?

Lygia: Deixa eu pensar um pouquinho para te responder. Olha, eu tô pensando em questão curricular, né, algumas disciplinas por exemplo como literatura, literatura de escritores paranaenses, tem uma disciplina específica para isso né para estudar escritores Paranaense. Então isso é uma tentativa assim de trazer essa cultura local para dentro da universidade. E aí, claro, quando a gente pensa em escritores paranaenses estamos pensando também, em escritores (o nome foi retirado para não identificar a cidade e manter o sigilo), que seriam ainda mais próximos, né? Além disso, é o que eu me lembro.

Pesquisadora: Você tem experiência com estágio?

Lygia: Eu sou professora de estágio.

Pesquisadora: Ótimo, então que agora eu vou fazer algumas perguntinhas de estágio, tá bom? Você considera que o Estágio supervisionado deva destacar algum aspecto específico do ensino de língua ou linguagem? se sim, o que você acha que poderia ser destacado?

Lygia: Acho que sim, eu procuro trabalhar nessa perspectiva. A gente tem estágio de Língua Portuguesa e o estágio de língua estrangeira. São em anos diferentes, né? No terceiro ano, língua portuguesa, e no 4º ano, língua estrangeira. E aí você pergunta se no estágio deve ter algum aspecto específico de estudo de língua. Creio que sim, né? E acho também que durante o curso de letras existe uma discussão teórica em torno do que é a linguagem, do que é texto, discussões das quais participamos. Eu acredito assim que o estágio seja também esse momento de retomar toda essa teoria, porque às vezes o aluno chega no quarto ano, mas ele não tem uma concepção muito clara de linguagem, ele passou por língua um, língua dois. Ele estudou né, mas acho que por conta da maturidade no quarto ano, não sei se isso está bem formado pra eles. E daí a dificuldade também de romper muitas vezes com os modelos que estão aí e propor uma outra prática diferente daquela que eles observaram durante o estágio no momento da regência, por exemplo. Mas sim, acho importante discutir essa questão de concepção de linguagem. “Qual é a sua concepção de linguagem?” É para poder justificar o que embasa a prática que ele propõe. Então assim ó, eles fazem isso: “Professora, eu tô pensando nesse exercício aqui dessa atividade, nessa sequência de aula”. “Por que você tá pensando isso? Qual é a concepção de linguagem que embasa essa tua prática?” E aí a resposta demora um pouquinho para vir né? Ao mesmo tempo, tem alguns que já consegue, né? Tem uma maturidade maior e conseguem formular questões que estão mais vinculadas ao que eles já pensam sobre linguagem e quando isso acontece é bem interessante, né? Por que eu pergunto assim: “Você acha que a linguagem é só instrumento? Não, não. Então, porque você tá pedindo aqui um exercício de tradução. Então vamos repensar.” Eu acho que é a hora assim, o estágio é um momento privilegiado no curso para poder fazer, engendrar essas questões teóricas vinculadas à prática.

Pesquisadora: Durante a realização do estágio há algum direcionamento específico para promover de alguma forma os multiletramentos?

Lygia: Acho que sim, a gente trabalha com sequência didática, os gêneros textuais, pensando lá no Schneuwly, Dolz, aquela proposta, mas aí acabam surgindo outros gêneros que dialogam com o gênero escolhido. Isso acontece, mas assim, já tive o contato com a prática dos professores dos outros colegas e percebo que sim, vejo em língua portuguesa isso muito forte, que aquilo foi trabalhado no segundo ano, multiletramentos é trabalhado no segundo ano, então quando eles estão no quarto ano para fazer o estágio de língua estrangeira, acaba que essa disciplina do segundo ano interfere na prática desses alunos sim. Eu tô falando assim do meu ponto de vista que trabalho com gênero. Mas assim um gênero que, claro, não tem como viver sozinho, né do lado desse mundo então ele acaba conversando com outro, né?

Pesquisadora: Os alunos durante o estágio oferecem espaço para o professor regente contribuir de alguma forma no planejamento ou em estratégias pedagógicas?

Lygia: Geralmente no início, né, eles têm uma conversa com o professor regente. Se há da parte dele um interesse que trabalham um determinado conteúdo. Enfim, uma conversa também com essa professora, com esse professor que acolhe esses alunos. Aí para que também a gente não chegue com um plano de surpresa, é uma negociação sempre né? Porque às vezes não é do interesse da disciplina que o aluno assuma um determinado conteúdo e o trabalhe exatamente como ele vem sendo

trabalhado, então, é sempre um período de conversa ali, até segue o conteúdo, mas procura então trabalhar de uma por uma perspectiva diferente, uma outra abordagem, mas acho que sim. Tem sido tão difícil os professores abrirem espaço para receberem estagiário, então toda conversa com eles é pouca. Porque depois fica muito satisfeito que o campo seja aberto, então, a gente quer mais que eles participem desse trabalho que vem sendo elaborado que é uma necessidade, inclusive.

Pesquisadora: Você se recorda de alguma prática de multiletramentos desenvolvida durante o estágio no curso?

Lygia: Tô pensando aqui. No ano passado, eu me lembro de um grupo de estagiários ter feito um trabalho com história em quadrinhos e eles buscaram a história do Tintin, que é aquela personagem das HQ, ele é belga, mas enfim, trouxeram isso pro estágio. Mas, enfim, trouxeram esse também para o estágio. O filme tinha a história em quadrinhos em uma relação também com a histórias em quadrinhos aqui do Brasil mais conhecidas também. Embora o estágio fosse em língua francesa, chamou a atenção também para aquilo que eles conheciam. Então, eu lembro dessa prática, desse estágio. Ah, me lembro também de um outro grupo de trabalho envolvendo o gênero escolhido era guia turístico, né? E aí as meninas, as alunas que fizeram esse trabalho, elas buscaram guias turísticos também daqui da cidade de (o nome da cidade foi retirado para garantir o sigilo) é uma cidade que tem bastante pontos turísticos, bastante natureza então elas conseguiram isso, né pela Fundação Municipal de Cultura e também trabalharam o local e outros pontos daí relacionados à França, mas não deixaram de trabalhar o local. Então esse foi o outro trabalho, né? Aí no caso o gênero escolhido, foi guia turístico. E aí trabalham os vídeos também, outros gêneros vão entrando para se associar esse principal aí que foi escolhido, né, pra fortalecer essa temática. Teve também o trabalho com o Facebook, o trabalho com vídeos... Acho que já chegou a hora de começar a documentar isso também, né?

Pesquisadora: Você acha que eles estão inserindo efetivamente práticas de multiletramentos no estágio?

Lygia: Sim a gente faz esse trabalho de supervisão também pra que isto aconteça. Senão como eu te disse, né? De repente você tem lá um exercício de tradução, uma listinha de palavras. Sabe às vezes acontece, né? Mas eu também percebo que isso é menos comum, né? É menos comum que alguém chegue com essa proposta. E muito mais comum que eles venham outras propostas que, inevitavelmente, toquem nos multiletramentos. Assim, quando eu falo em multiletramentos, eu tô pensando nas várias tecnologias, tá? Porque aí a questão do cultural que é algo que o conceito de multiletramentos abarca, aí é preciso ir supervisionado para que eles consigam fazer essa relação entre o local e a língua falada.

Pesquisadora: Quais são, na sua opinião, as principais preocupações desses futuros professores nas suas atividades de estágio?

Lygia: Eu acho que existe uma preocupação assim com, já me aconteceu, por exemplo, das alunas terem um plano de aula, uma sequência didática muito bem feita, muito bem pensada e na hora de ir em desenvolver essa aula não conseguem porque era muita indisciplina dos alunos, são situações, né, mas eu tô pensando assim no francês, por exemplo, aqui na cidade ele não está em nenhum currículo escolar, em nenhuma escola oferta língua francesa, então, para nós também quando vamos fazer estágio do francês, é sempre isso, ter que encontrar um jeito para poder fazer o estágio. Então, geralmente assim, as alunas fazem observação da aula de língua estrangeira, daí, como as aulas de língua estrangeira são poucas, para poder

ter regência de francês, sendo que não é essa a língua. Aí a gente pede para professora de português ceder as aulas dela, pede para professora ceder as aulas para que elas possam fazer a regência das aulas de língua francesa. Então, é um caminho que a gente faz para conseguir realizar o estágio. E aí como francês não é uma coisa que está já no currículo, não é algo que seja conhecido, às vezes também é uma estranheza que acaba gerando indisciplina. Soa como algo que não lhes pertence, embora tudo que acontece ali parece pertinente, e é pertinente, mas tem esse processo, não de convencimento, mas levar eles a perceber porque antes era para ele ir receber e numa escola aqui não é exatamente uma escola da periferia, então assim na língua portuguesa isso acontece. Na língua francesa isso acontece, então os meus alunos se preocupam sim com a indisciplina. Se preocupam também com a falta de campo, daí não é só estágio, é de trabalho também para professores de língua francesa, então tem uma preocupação aí que é profissional, né? De lugar para trabalhar, então tem tudo isso, né? Ao mesmo tempo, os alunos não se interessam, nem todos né, mas alguns são mais difíceis, né? Para serem tocados assim com o ensino da língua francesa e também tem o lado deles, né, que talvez passe pela cabeça deles que não vai ser ali realmente que eles vão poder atuar né? Agora essa é a minha experiência. Eu não sei como que é o pessoal do espanhol, do inglês, talvez seja diferente porque são duas línguas que estão no currículo das escolas, o inglês mais, o espanhol em segundo lugar.

APÊNDICE E

Transcrição da entrevista de Cecília - IES 5

Participante: Cecília	Data: 23/10/2020
Local: remoto/meet	Duração: 0:29:57
Início e Término: 15:10 - 15:40	

Pesquisadora: O curso de Letras em algum momento focaliza a Pedagogia dos Multiletramentos? Se sim, como isso tem sido feito?

Cecília: Então, nós tínhamos, nós trabalhamos com duas grades no momento, então o primeiro e segundo ano estão na grade nova e o terceiro e quarto ano estão na grade antiga. Na grade antiga, nós tínhamos a disciplina de TICs, mas na grade nova a gente achou que, depois de discussões né, para montar o PPP, PPC – toda hora eu troco, mas tá bom – a gente achou que todas essas perspectivas deviam perpassar as disciplinas de modo geral. Então, cada disciplina tem que pensar, em algum momento, algo para trabalhar com multiletramentos. Embora a gente tenha essa disciplina de TICs no terceiro ano, por exemplo, eu trabalho com a disciplina de Linguística Aplicada no quarto ano. E não tem como não falar em multiletramentos nesse contexto de pandemia. Então, especificamente no quarto bimestre, apesar da gente ter discutido muitas coisas, é um momento que a gente tem discutido muito isso, né, sempre relacionando de um modo especial com o contexto que nós estamos vivendo, mas também com o pós período de formação e a gente não sabe como vai ser a atuação deles. Nós estamos projetando voltar a uma retomada normalizada a partir do segundo semestre de 2021, então, é muito provável que esses alunos tenham que trabalhar com questões, com gêneros multissemióticos, com outras perspectivas que não aquilo que eles estavam acostumados com os semestres anteriores.

Pesquisadora: Você acabou de falar que o curso acabou de passar por essa mudança de currículo. Houve discussões sobre esse assunto, né? Você acabou de confirmar. O que lhe chamou mais a atenção nessas discussões?

Cecília: Você quer saber especificamente com relação à Pedagogia dos Multiletramentos?

Pesquisadora: Não. Quero saber a respeito dessa discussão para a mudança de currículo, o que aconteceu, o que te chamou mais a atenção para as mudanças do novo currículo?

Cecília: Eu vou primeiro falar sobre a questão do multiletramento. A gente tomou muito cuidado para não privilegiar uma perspectiva teórica, né, para você não assumir uma determinada terminologia que tivesse que falar: “não, tem que trabalhar com essa perspectiva teórica, com essa fundamentação e coisa e tal”. Eu lembro que a gente até ficou...houve muita discussão sobre multiletramento, letramento, letramentos, novos letramentos, né, que a gente acabou discutindo, embora a gente não tenha ninguém no curso que se dedique especificamente ou que tenha feito pesquisas muito específicas nesta área. Mas a gente teve essa preocupação, de um modo geral, nesse processo de reconstrução. Uma coisa que me chamou muito a atenção, é que, daí eu vou falar de uma perspectiva particular, eu defendia muito as disciplinas práticas e eu me choquei, não só eu, mas outros professores, e eu vi, “mas gente, precisa de mais horas para as disciplinas práticas, preciso de mais horas para tal área, mas não, elas já tem isso”. Mas, não, isso não é suficiente porque eu já trabalhei com estágio, com

metodologia e, gente, nós tínhamos uma aula de metodologia, era inviável. Então, a gente trabalhava além do que precisava, ia aos sábados pra preparar e eu vejo que dependendo da área do professor há uma resistência muito grande com as práticas ou com as disciplinas. Embora toda disciplina, toda não, mas a maioria das disciplinas tenham que ter seu componente prático, e isso já estabelecido no Plano de Ensino do professor, eu ainda sinto falta de momentos mais práticos, mas isso é claro, é a minha visão, talvez voltada à minha formação. Então o que mais me chamou a atenção MESMO, foi essa questão.

Pesquisadora: Você considera que o estágio supervisionado deva destacar algum aspecto específico do ensino de língua ou de linguagens? Se sim, por quê?

Cecília: Me explica melhor o que você espera dessa resposta?

Pesquisadora: Eu espero que você me fale se você espera que alguma coisa seja destacada nesse ensino de língua ou de linguagens. Se tem alguma teoria mais importante. Se a prática talvez seja mais importante. O que você acha que tem que ser destacado no estágio supervisionado, não especialmente sobre os multiletramentos, isso de uma forma mais ampla.

Cecília: (Silêncio) O que deva ser destacado? Gente, são tantas coisas que precisam... risos.

Pesquisadora: Pontue algumas delas se você puder...

Cecília: Hummm, tô tentando pensar em alguma coisa, mas, (silêncio), bom eu vou começar a conversar pra ver se vem alguma coisa, porque parece que deu um branco... (silêncio). Dada a minha experiência com o estágio... é o único ano que eu não tô com estágio, na verdade são dois anos. O ano que eu tive a (nome da filha retirado para garantir sigilo) e agora que eu assumi a coordenação. Eu sempre trabalhei com estágio. Destacar algum aspecto, ah, as concepções de linguagem, os alunos têm que saber, porque vão e muitas vezes não sabem. E é a partir das concepções de linguagem que eles têm que se orientar (silêncio). Gente, não vem, ajuda aí... Eu não consigo conceber os alunos...tanto que nessa reformulação, é no segundo ano que eles já começam a ver as concepções de linguagem, que é quando eles têm que fazer um estudo da documentação, uma análise do PPP do colégio, especialmente de língua portuguesa, e como é que eles vão fazer uma análise se eles não compreendem o que é a língua e qual é a concepção de língua que a escola assume e que eles vão assumir ao longo da jornada deles? Então, essas questões de concepção de língua, de ensino, até mesmo do que é prática, as questões... ixi, fugiu tudo agora! Bom, não vai sair uma terminologia, a primeira parte que eu acho essencial é que eles tenham consciência das concepções existentes. Feito isso, é preciso que eles pensem em como colocar essas concepções em prática. O que eu sinto muita falta é que assim: os alunos não conseguem colocar em prática questões que a gente discute e eles não conseguem transpor a teoria à prática. Por mais que eles digam "Nossa, professora que legal", quando eles vão montar os planos de aula deles é ainda tudo fragmentado, tudo isolado, então, assim essa é uma parte que me incomoda muito. "Olha não é tal concepção que você assumiu, você não queria trabalhar com isso?" "Sim professora, eu tô trabalhando". Eles não conseguem muitas vezes visualizar, eles retomam aquele ensino fragmentado voltado para exercício e coisa e tal.

Pesquisadora: Durante a realização do estágio há algum direcionamento específico para promover de alguma forma os multiletramentos?

Cecília: Eu acho que pensar na questão dos multiletramentos seria mais pro quarto ano, porque a gente promove oficinas preparatórias, é o momento em que o aluno tem mais liberdade. O que que acontece em sala de aula, a aula é muito curta, você tem que trabalhar muito rápido. No quarto ano, eles têm a tarde toda com a turma, e assim, a gente começa 13:30 e vai até às 16:30, mas nós temos autonomia para criar a proposta então eles conseguem, a gente tanto como Professor orientador, quanto os alunos, eles conseguem pensar em estratégias mais amplas. Por exemplo, teve uma vez que os alunos criaram todos um cenário, com músicas e vídeos, com clipes que referiam-se, que de alguma forma remetesse a obras com características de um período literário, mas porque ali a gente tem um tempo maior as escolas dão os salões, uma sala que não é utilizada de uma forma diferenciada, então esses momentos eu acho que a gente consegue, mas não que haja um direcionamento específico, ou no manual de estágio, ou na proposta. Isso emana mais por conta das condições de produção desse estágio.

Pesquisadora: Durante os estágios os alunos oferecem espaço para o professor Regente contribuir com o seu planejamento ou em estratégias pedagógicas?

Cecília: Você quer saber se isso parte do aluno, efetivamente?

Pesquisadora: Quero saber se tem esse espaço, não necessariamente do aluno.

Cecília: A gente tem, mas na verdade já começa desde que a gente divide os estágios, as duplas de estágio e os professores supervisores, a gente tenta proporcionar algum momento para haver esses encontros. Eu tenho que pensar numa dinâmica. Na dinâmica eu não preciso saber o conteúdo que vai ser ministrado, mas eu queria fazer uma dinâmica diferente, motivacional, alguma coisa, então, o aluno tem que sentar com o supervisor de estágio e pensar numa dinâmica em algum momento. Ele não pode entrar em sala de aula sem o professor ter aprovado os planos de ensino, sem o professor ter revisto. E antes disso, eles fazem um microensino, uma microaula, que na aula de estágio eles apresentam esses planos de todas as aulas, pelo menos um plano é apresentado antes de ir pra sala, aí esse é o momento onde toda a sala contribui e os professores contribuem também ou eles vão trocando ideia entre si, “ah, gostei disso, acho que vou incorporar na minha aula”. Além do cronograma e das coisas que a gente pede mais ou menos organizados. “Olha, tem que pensar na aula, tem que fazer não sei o quê”. Por exemplo, o quarto ano trabalha obrigatoriamente com Plano de Trabalho Docente, do Gasparin, no terceiro a gente não adotou, a gente pensa que eles precisam passar por todos, por isso a gente não adotou. No quarto, então, é o Plano de Trabalho Docente, no terceiro a gente trabalha com plano de aula, no segundo a gente já trabalha com os objetivos, com as justificativas, pra daí no ano seguinte eles colocarem isso em prática. Acho que é mais ou menos isso que a gente faz.

Pesquisadora: Você se lembra de alguma prática de multiletramentos desenvolvida durante o estágio no curso além dessa que você comentou sobre os videoclipes e tal?

Cecília: Então a gente tem uma página de estágio, onde a gente publica trechos dos relatórios dos alunos, a gente publica as fotos, tem interação, eu sei que não é nada de mais “ó, que legal”, eu queria montar um blog e eu tô tentando fazer isso, mas eu não domino, tô aprendendo a dominar agora. Então, eu acho que o professor tem que aprender também antes de... mas eu acho que dá sim. Ah, no quarto ano eles promovem jogos de língua portuguesa e esses jogos a gente filma parte e coloca também na página. Eu sei que não é nada de um gênero especificamente, mas é um

meio que a gente tem que ir para digital. Este ano a gente tentou criar jogos, games junto com o pessoal de ciência da computação então a gente tem a proposta de começar a pensar em alguma coisa e fazer uma articulação com o curso de computação, mas por enquanto são só coisas que surgiram agora especialmente nesse momento por conta do estágio. É claro que agora surgiu junto as coisas, videoaulas, gravações, podcast. Eu acho que o máximo que a gente tem ali são os podcasts e a página do evento. Não me recordo de nada agora.

Pesquisadora: Normalmente, quando se fala de multiletramentos, em geral se pensa imediatamente nas tecnologias digitais, e se desconsidera a pluralidade cultural ou as culturas locais. Como você enxerga essa questão da cultura plural e local na Pedagogia dos Multiletramentos?

Cecília: Ixi, não sei responder, deixa eu pensar. (silêncio) Eu vou falar um pouquinho da minha experiência. No meu projeto de pesquisa, a gente tenta dar preferência para produções locais, poetas, arcaístas, a gente já teve cartunistas. Os alunos que trabalham no meu projeto e na iniciação científica há preferência sempre. Ah, eu quero trabalhar com gênero, mas nem sempre a gente consegue trabalhar. Tem uma menina agora com lendas africanas, mas a gente não achou nenhum escritor local que trabalhasse com lendas africanas. Então, o que a gente tem que primeiro pensar nessa produção local, valorizar a nossa cultura, os nossos escritores... não sei se isso responde a tua pergunta, mas é o que me vem à cabeça sobre cultura local. Semana passada mesmo, a gente tava trabalhando no projeto, eu não vou lembrar, eu acho que é grafite, que pixa o muro, é pixação, mas a gente ficou discutindo qual gênero que era, porque é uma técnica diferente, você coloca algo e daí você pixa, fica o desenho, o desenho já tá pronto. e é de um artista, segundo as crianças, meus meninos, que já ficou um pouquinho famoso em (nome da cidade retirado para manter sigilo) por causa disso, então é algo totalmente diferente que eu nem imaginava, mas veio como propósito pra gente levar para sala de aula, então não sei se é isso entra dentro da cultura plural, da cultura local sim, e aí tentar pensar nessa diversidade na sala de aula, não sei.

Pesquisadora: No curso de Letras isso aparece de alguma forma? Porque aqui você está falando do seu projeto de pesquisa, que claro, integra o curso, mas você se recorda de alguma outra coisa que aborda de uma forma geral?

Cecília: A gente tem um sarau. O sarau cultural. A gente valoriza os artistas locais, tem fotografia, tem pixação, tem a ver que tá acontecendo, tem dança, então eu acho que é o momento que a gente consegue abrir espaço pra pluralidade quanto para cultura local. Acho que esse é um momento que agrega bem essa questão dentro do curso.

Pesquisadora: Na sua opinião, os alunos estão realmente considerando os multiletramentos quando vão para a sala de aula no Estágio?

Cecília: Não. Agora, neste contexto olhando um pouco mais, mas não, tsu tsu. E assim, existe muita resistência porque quando você propõe alguma coisa diferente... eu pedi agora no quarto bimestre para eles produzirem um documentário. Mas eu apresentei, a ideia era fazer um documentário sobre a formação deles, eles tinham que representar um tema que tivesse relacionado à formação deles e a pandemia. Podiam falar das dúvidas, dos medos, das angústias, do que aprendeu, alguma coisa. Então teve aluno que disse: “eu não sei lidar com isso”, “Eu tô mandando aqui”... tem um texto que fala de como fazer um curta-metragem, ensina certinho você usar o programa. E eu falei “gente, mas tá aqui, ó, dá para fazer o programa gratuito, não sei

o que, vamo tentar pelo menos senão...”. “ah, é muito difícil, ah, não sei o que”? Outros, já adoraram, mas teve gente que... então, assim, ainda tá muito na questão material do papel.

Pesquisadora: Quais são, na sua opinião, as principais preocupações desses futuros professores durante a sua atividade no Estágio?

Cecília: Domínio de conteúdo. Até, eu fiz uma apresentação ontem num evento que tá acontecendo lá na USP de estágio e eu trabalho muito com uma professora da (outra universidade do Paraná, nome retirado para manter sigilo), não sei se você conhece, a (nome da docente retirado para manter sigilo), ela dividiu estágio comigo a gente produz bastante coisinha sobre estágio. Assim, a gente produz, não que seja bastante. Mas assim, quando a gente lê os relatórios de estágio, é sempre essa angústia de ter tudo na ponta da língua de ter aquele saber teórico. Que se o aluno perguntar e eles comentam assim: “Ah, eu preciso te buscar as coisas extras, informações diferentes”. Durante a atividade, nos relatórios de estágio o que mais a gente vê é essa questão da segurança e do domínio de conteúdo.

APÊNDICE F

Transcrição da entrevista de Cora - IES 6

Participante: Cora	Data: 18/12/2020
Local: remoto/meet	Duração: 0:23:34
Início e Término: 10:30 - 10:54	

Pesquisadora: O curso de letras em algum momento da grade curricular ou do projeto político pedagógico focaliza a Pedagogia dos Multiletramentos? Se sim, como isso vem sendo feito?

Cora: Nós temos a disciplina de linguística aplicada. Então, dentro da disciplina de linguística aplicada nós trabalhamos tanto letramento quanto a questão do multiletramento, a questão do projeto de letramento, mas não que enfoque totalmente o curso na questão da Pedagogia do Multiletramento, é mais específico dentro da disciplina mesmo de Linguística Aplicada. Levando em consideração que esse ano nós entramos na reformulação da grade curricular. Hoje estamos trabalhando com duas grades curriculares: a antiga e a nova agora tá?

Pesquisadora: Sobre essas reformulações da grade e do projeto político-pedagógico foram discutidas propostas, disciplinas ou ações que de alguma forma contemplassem os multiletramentos? Se sim, o que mais me chamou atenção nessas discussões?

Cora: Então, o que mais chamou atenção é a questão justamente do fato de estar mais próxima a questão da escola, pensar na questão da multimodalidade mesmo. E aí nós podemos dizer assim, porque a gente tem discutido, nós temos, inclusive, um grupo de pesquisa que trabalha com língua, literatura e escola, né? A pesquisa e o que mais chama atenção é justamente o fato de que nessa pandemia vem bem ao encontro da nova perspectiva curricular: a questão de como que é multimodalidade. Como que os projetos que nós estamos trabalhando dentro do novo currículo trazem a questão justamente do multiletramento em sala de aula. Nós trabalhamos várias vezes com vários gêneros dentro dos textos multimodais não só agora, dentro desse novo currículo, mas nós temos a disciplina, por exemplo no segundo ano que vai o ano que vem, com Língua portuguesa-ensino, perpassa a linguística textual, perpassa literatura e ensino, então, assim, nós temos trabalhado de forma transversal agora dentro da nova grade curricular.

Pesquisadora: Normalmente quando se fala de multiletramentos se pensa imediatamente nas tecnologias digitais e se desconsidera a pluralidade cultural ou as culturas locais. Como você enxerga essa questão da cultura plural e local na pedagogia dos multiletramentos na formação dos Professores?

Cora: Então o que a gente trabalha muito, até porque os nossos alunos, a gente tem trabalho com estágio, né? Porque a gente já percebeu que muitos alunos não têm acesso, mesmo quando a gente fala em multiletramentos, eles não têm acesso a essa questão da tecnologia. Então, por exemplo, os meus alunos trabalhavam com gênero. Vamos supor gênero conto, gênero causo, e nós trabalhávamos, então, com a questão local da diversidade, pluralidade local e dentro dessa pluralidade, os alunos que já fizeram estágio estavam relatando, por exemplo, que os alunos que estão fazendo estágio, que estão fazendo linguística agora, como que foi esse trabalho. Então, eles trabalhavam com os causos locais, com os contos gerais e dentro dessa questão, eles trabalhavam por exemplo com fanfic. Trabalhavam, então, por exemplo, essa semana

teve uma aluna, que inclusive já está formada e é mestranda, ela veio fazer um relato de como que ela trabalhou contos de terror. Então ela fez todo um percurso, que começou com conto escrito foi para questão da multimodalidade nos quadrinhos e, por fim, ela trabalhou a questão da modalidade do curta-metragem. E aí ela trouxe para os alunos como que os contos de terror permeiam. Então nós trabalhamos assim as questões da pluralidade geral, não só com a questão da tecnologia por assim dizer.

Pesquisadora: O curso de Letras tem alguma disciplina algum projeto que envolva essa essa efetivamente esse trabalho com a pluralidade local e com a cultura local.?

Cora: Então, dentro do curso de Letras nós temos um grupo de pesquisa que é de ensino de língua e literatura voltado para a escola. Nós temos algumas ações afirmativas que, esse ano infelizmente por conta da pandemia, nós não conseguimos trabalhar, né? Mas nós, por exemplo, levamos os alunos da Universidade pras escolas trabalhando com eles em rodas de conversa, fazendo projetos de extensão nesse sentido, né? Como se fosse extensionismo do próprio estágio. Ah, então ele trabalha nesse sentido, fazendo alguns projetos e trazendo também a comunidade para sala de aula, pra Universidade propriamente dita. Então por exemplo, nós tivemos ano passado a escola (retirado o nome da escola para manter sigilo), por exemplo. Que é como se fosse uma escola do campo dentro da cidade de (nome da cidade retirado para manter sigilo). A gente fala escola do campo porque eles atendem a uma comunidade rural, mas é uma escola modelo, um dos alunos mobilizou para terem aula, por exemplo no cinema. Então, as acadêmicas trabalharam a questão da pluralidade cultural com conteúdo do estágio, né? Trabalharam toda essa questão e para olhar o gênero cinema, mostrando-os se sentindo importantes vindo para Universidade assistindo o filme no cinema. Então, além de trabalhar as questões de estágio, vieram para Universidade.

Pesquisadora: Você considera que o estágio deva destacar algum aspecto específico do ensino de língua ou de linguagem? Se sim, qual seria esse aspecto e por quê?

Cora: O que nós trabalhamos na disciplina de estágio, primeiro assim, com ela vem junto o estágio e acontece no terceiro e no quarto ano. Eu sou tanto professora de estágio quanto de linguística aplicada, acontece concomitante. Então, em Linguística Aplicada eles têm noção das concepções de linguagem, mas nós procuramos pautar então a concepção de linguagem sócio interacionista discursiva. Então, a gente trabalha basicamente essa concepção de linguagem esse ano, nós batemos muito com a virada da BNCC. E aí quando veio a questão da pandemia, o que que os alunos puderam perceber que a pandemia e a questão tecnológica, por exemplo, muitas vezes veio para auxiliar. Nós temos pontos positivos que vieram e que devem ficar né? Por exemplo, reuniões. A gente percebeu que as reuniões funcionam muito bem, as *lives*, os congressos agregam muito, mas em termos de aula muitas vezes a tecnologia... agora o governo do Paraná que voltar dia 18 o ensino híbrido nas escolas, mas elas não têm estrutura e nós estamos muito preocupados em termos de estágio. Mas o que que a gente percebeu, discutindo muito trabalho pedagógico, até porque eu trabalho com residência pedagógica, foi o fato de que a impressão que deu é que a pandemia veio contrapor tudo que a BNCC trazia exatamente. Nós não estamos preparados, a sociedade ainda não está preparada. A BNCC, assim como os Parâmetros na época caiu de paraquedas e os professores não estavam preparados para trabalhar com os Parâmetros. Eu sei, porque na época eu estava me formando quando vieram os PCN e nós não tínhamos informação sobre gêneros na universidade. Então, agora, os professores precisam ter contato com gêneros, por exemplo, digitais e não têm noção a respeito desse gênero, alguns alunos na universidade. Agora, nós estamos fazendo um trabalho que os alunos estão fazendo

mapeamento de todos os gêneros dentro da BNCC para fazer curso com os professores que estão trabalhando na rede. Porque o que é um vlog? Então eles estão tendo muita dificuldade em encontrar, por exemplo, por dentro da perspectiva bakhtiniana, dentro da perspectiva de Bronckart, como fazer a construção desse gênero, mesmo em gêneros que nós utilizamos no dia a dia como o meme, gêneros que hoje estão em voga como o *podcast*, a playlist comentada, por exemplo, mas como construir discursivamente esse gênero? Porque nós encontramos, é sócio historicamente esse gênero. Tem um aluno que tá trabalhando hoje com cinema, com o gênero fotografia. A gente encontra tudo a respeito do que é o gênero, mas linguisticamente nós não temos uma construção desse gênero, e nós precisamos mostrar. Tem um aluno que tá trabalhando com o *podcast* e ele fez o curso da (nome de outra universidade do Paraná foi retirado para manter sigilo) sobre a questão do *podcast*, né? Ele ficou encantado. Nossa! Já participaram dessas coisas que estão acontecendo, né? Ele: “sim, professora, eles eram muito bons, explicaram didaticamente como que funciona”. “Ótimo, então você vai compartilhar com os colegas e depois a gente vai pensar como que você vai fazer a transposição didática pros alunos em sala de aula’. Então, nós estamos construindo discursivamente, pensando na perspectiva bakhtiniana, mesmo porque eu trabalho com a perspectiva de gênero textual de Bronckart, então nós estamos fazendo uma junção dessas duas perspectivas no sentido de construir cada gênero para trabalhar com professores da rede para que eles tenham como mostrar para o aluno a construção. [...] A gente trabalha, então, dentro do estágio com a questão da concepção enunciativo-discursiva sociointeracionista a construção dos gêneros textuais e sequências didáticas.

Pesquisadora: Os alunos durante o estágio oferecem espaço para o professor regente contribuir com o planejamento ou estratégias pedagógicas?

Cora: Primeiro passo é que o nosso estágio é participativo, então, primeiro ponto do nosso aluno, por exemplo, é ir para a sala de aula já na parte de observação. É uma observação participativa, aquela história que por exemplo, no meu tempo, quando eu fiz estágio, nós tínhamos que ficar sentados e não fazer nada, só observar o professor. Então, não, o aluno desde o início vai auxiliar o professor, desde a fase da observação. E o professor regente tem participação livre desde a construção do planejamento do aluno, então, ele vai auxiliar e o ponto mais importante é que todos os professores regentes até o momento que nós passamos nas escolas, como eles têm várias turmas, o professor sempre pede o material depois para poder trabalhar, né? Porque a grande questão que eu vejo da interação do professor essa com essa via de mão dupla entre o professor e o estagiário, no sentido de contribuição tanto do professor quanto do estagiário, que um que tem mais experiência de sala de aula possa contribuir na formação do aluno e um aluno levar estratégias novas para os professores devido a carga horária, né? A gente sabe, eu fui professora por anos no estado mesmo, da rede particular, e nós temos uma carga horária enorme, então, para a gente ficar planejando atividades nova leva muito tempo, então, é complicado. Eu acho que é uma parceria muito interessante que deve ser respeitado, eu sempre falo com os meus estagiários: “o professor que está em sala de aula é o teu colega que está formado e tem experiência, então, você me respeitar e auxiliar ele em todos os momentos”.

Pesquisadora: Durante a realização do estágio há algum direcionamento específico para promover de alguma forma os multiletramentos?

Cora: Sim. Todos nós trabalhamos com todos os eixos que traziam os Parâmetros. Esse ano, nós optamos dentro do departamento por fazer 30 horas de observação. Mas sempre nós trabalhamos multiletramento pensando não apenas a parte da

tecnologia como você disse, esse é o ponto principal, mas fazer com que o aluno seja um sujeito ativo, que ele se constrói no momento em que ele participa e que ele interage em todos os momentos em que ele está sala de aula. E o multiletramento, no sentido de construção do saber mesmo, da pluralidade cultural, pra ele conhecer vários gêneros, dele se tornar sujeito do seu dizer.

Pesquisadora: Você já deu alguns exemplos de práticas que os alunos estão desenvolvendo de multiletramentos aí no estágio, né? Você falou cinema, falou do meme, você se recorda de mais alguma prática de multiletramentos que tenha na mente e chamou atenção?

Cora: Além do cinema, do curta-metragem, eles trabalham pensando em outros né? Eles trouxeram fanfic, na verdade, eles sempre trabalharam com vários gêneros ao mesmo tempo, né? Então, eles trabalhavam notícia jornalística impressa e a notícia jornalística televisiva para mostrar as diferenças, inclusive com suporte, então, isso é importante nesse sentido.

Pesquisadora: Na sua opinião, os alunos estão realmente considerando os multiletramentos quando vão pra sala de aula no estágio?

Cora: Sim.

Pesquisadora: Quais são, na sua opinião, as principais preocupações desses futuros professores durante a sua atividade no estágio?

Cora: Inclusive, depois quando eles vão pro Estágio, durante a preparação das aulas e mesmo após o estágio, que aí nós temos o seminário final de estágio e mesmo no ano seguinte, quando nos encontramos em outras disciplinas, o que que eu vejo neles é a preocupação principal em relação a eles estarem trabalhando com os alunos dentro da perspectiva enunciativo-discursiva, pensando na construção, na troca, na interação com os alunos na construção do conhecimento do aluno sempre pensando no respeito com o aluno. Eles sempre falam assim: “nós gostamos de trabalhar com os alunos, queremos ser professor que nós gostaríamos de ter”. Eu acho muito bonito esse posicionamento deles nesse sentido, né? “Queremos ser o professor que nós gostaríamos de ter”. Então eu vejo, nesse sentido, uma consciência muito grande deles, né? Nós tivemos um caso de uma aluna que, nós sempre partimos do pressuposto assim: eles fazem observação no primeiro semestre e a regência no segundo, mas antes deles irem para regência no segundo semestre, eles fazem necessariamente uma semana de observação ainda no segundo semestre porque o que eu digo para eles assim: “a turma que você observa no primeiro semestre às vezes muda a turma do 1º semestre para o 2º semestre, não sei porque às vezes pode virar. E outra você sempre leva o material na manga, e existe a questão da empatia, no momento da observação, então a turma pode mudar”. Nós tivemos o caso de uma aluna que observou a turma, e a turma simplesmente não participava da aula, e na hora da regência ela ficou muito nervosa, e a turma simplesmente não participava da aula. Então, sentamos com ela e mudamos. Aí, no segundo dia de aula, todas as estratégias da regência dela surtiram efeito. É momento de ação e reflexão e ação novamente. A preocupação deles no sentido de realmente fazer o melhor mas pensar na sua prática, refletir a sua prática e tentar mudar a sua prática.

APÊNDICE G

Transcrição da entrevista de Conceição - IES 7

Participante: Conceição	Data: 19/10/2020
Local: remoto/meet	Duração: 1:05:05
Início e Término: 10:30 - 11:36	

Pesquisadora: O curso de Letras Em algum momento da grade curricular focaliza a Pedagogia dos Multiletramentos, se sim como isso vem sendo feito?

Conceição: O Curso de letras é um curso que foi, que passou por uma reformulação. Nós tivemos agora a primeira turma que se formou no final do ano e nessa reformulação houve uma preocupação dos professores em aproximarem o curso de letras do PPI da Universidade, A nossa universidade é uma universidade tecnológica, então, nós pensamos como é que nós vamos aproximar o curso de letras da tecnologia? É claro que a escrita já é uma tecnologia e bastaria isso para a gente pensar o curso, né? A partir desta perspectiva tecnológica, né? Mas a gente queria também olhar para as novas tecnologias. E a partir disso, nós fomos, então, tentar aproximar tantos conteúdos de língua, quanto os conteúdos de literatura a um olhar mais voltado para a tecnologia. Então, nós temos uma disciplina que chama mesmo Multiletramentos e o objetivo dela é olhar para os multiletramentos. Mas, além disso, temos outras disciplinas ao longo do curso que têm um olhar voltado para essas questões. Por exemplo, a própria Linguística Aplicada, ela vai aprofundar alguma coisa, né? Que tá ligado a isso. Porque se você olhar os textos de Linguística Aplicada, os textos da Kleiman já abordam isso, então não tem como falar de Linguística Aplicada, de gêneros do discurso, sem, de algum modo, se aproximar destas questões do multiletramento. Mas a gente procurou também não sobrepor, embora isso apareça lá na disciplina de Linguística Aplicada, a gente não sobrepõe em função disso, né? Depois eu mesma dou uma disciplina que chama leitura em diferentes mídias e aí, obrigatoriamente, eu tenho que trabalhar com multimodalidade. A multimodalidade é um dos aspectos do multi, os alunos no final do semestre, no final dessa disciplina, eles apresentam um seminário e um artigo baseado neste seminário, e eles precisam escolher um texto em diferentes mídias para levar para escola. Daí a partir disso eles precisam fazer uma reflexão sobre a perspectiva dos multiletramentos, embora a ideia perpassa a disciplina, mas eu não apresento a teoria dos multiletramentos. Eu vou falar sobre a questão da multimodalidade, da multiculturalidade a partir da perspectiva da leitura em outras mídias. Por que o que acontece nas outras mídias? O texto é fronteiro, então, ele vai perpassar tanto a questão da multiculturalidade, porque às vezes os alunos escolhem games, escolhem clipes que tenham a ver com a questão do negro, com a questão da cultura trans, então essa questão da multiculturalidade acaba sendo trazida para pensar, né? E a questão da multimodalidade, você não tem como falar disso, sem pensar que a linguagem é multimodal e essa enunciação vai se dar de forma conjunta com diferentes modos. Então, a gente observa que isso é visto em uma disciplina específica com os multiletramentos e ela acaba sendo perpassada por outras questões. Tem uma disciplina também do quinto semestre que chama Projeto integrador: multimodalidade e ensino não presencial, em que os alunos precisam pensar em objetos de ensino a partir dessa questão do não presencial e do multimodal, e aí novamente eles vão esbarrar na questão do multiletramento, porque não há como falar de multimodalidade sem pensar nisso, embora, como eu disse, não é o objetivo da disciplina, mas as questões esbarram em diversas disciplinas.

Pesquisadora: Ah legal, você comentou que vocês passaram por reformulações, durante as discussões para essa reformulação, alguma coisa te chamou a atenção?

Conceição: Quando eu entrei na universidade, essas funções, elas estavam muito adiantadas, né? Então eu não estava no NDE do curso. Eu entrei no curso, quer dizer, as discussões que eu pude acompanhar, foram aquelas que aconteceram bem no momento em que a gente já estava definido mesmo, sabe? Batendo o martelo ali pra compreender se ia ser essa disciplina ou aquela, mas essa discussão mais intensa eu não acompanhei, justamente porque eu não estava na Universidade então não posso te dizer. Outras coisas que foram postas ali também, eu estava de licença médica, então, quando eu retornei é que eu pude acompanhar um pouco melhor isso. Mas, assim, a gente percebe que duas coisas permearam: essa ideia do PDI, essa ideia das novas tecnologias que aproximavam o curso, já que era um curso de uma universidade tecnológica, houve uma preocupação em pensar assim: “bem a (nome da universidade retirado para manter sigilo) está em (nome da cidade para manter o sigilo), nós temos duas universidades em (nome da cidade para manter o sigilo), nós não podemos oferecer um curso igual o da (nome da universidade retirado para manter o sigilo), porque a nome da universidade retirado para manter o sigilo) vai oferecer um curso de acordo com a perspectiva e o histórico daquela Universidade, o que é que nós que somos professores de uma Universidade Tecnológica temos a oferecer de diferente? Acho que essa foi uma pergunta, né? Depois, houve uma preocupação dos professores em alinhar esse curso de Letras ao mestrado que eles estavam também, tinham pensado que tinha sido aprovado o mestrado nosso, programa de estudos da linguagem que estava pensando na linguagem e tecnologia. Então, assim, essas questões estavam aí, a gente estava com um olhar nas diretrizes de 2015 quando a gente pensou nisso e a gente vai observar que as diretrizes também apontam para essas questões e isso foi um direcionamento que estava lá posto nas diretrizes e uma coisa que ela tem muito legal, é que quando a gente, quando a BNCC foi publicada, começou a observar que muitas coisas que estavam postas ali eram atendidas dentro do curso. Porque a BNCC tem uma visão bastante afirmativa das tecnologias e ela tem uma visão bastante afirmativa dos multiletramentos. Então, a gente acabou percebendo que os nossos alunos saem muito mais preparados para trabalhar com essas questões, porque elas estão dentro do curso, é mais natural que eles acabem pensando até quando eles vão fazer o trabalho de conclusão de curso. Eu tenho quatro alunos de TCC, um trabalhou com HQ, mas grafimóvel, não só tirinha. A outra tava trabalhando com videoclipe, o outro tava trabalhando com documentário e a outra trabalhou com livro-imagem. Então, a gente vai observar que a questão da multimodalidade perpassa também os interesses dos alunos, como eles têm durante o curso disciplinas que o ajudem a pensar sobre isso, eles acabam depois trazendo, elaborando um projeto que esteja voltado também para essas questões aí do multiletramento.. Então, o multiletramento acaba perpassando nos campos da vida dele, inclusive quando ele saiu daquelas disciplinas.

Pesquisadora: Você considera que o estágio supervisionado deve destacar algum aspecto específico do ensino de língua ou linguagens? Por quê?

Conceição: Olha, o campo do estágio é aquele momento que o aluno vai para sala de aula. e ele vai ter que fazer uma relação entre teoria e prática e a gente observa, primeira coisa que o aluno tem muita dificuldade para ter essa transposição. Uma coisa é estudar as teorias de modo geral, pensar, eles apresentam seminários que trazem essas questões. O momento do estágio é muito mais difícil. Porque assim, o momento do estágio é aquele momento em que você precisa entrar nessa teoria e prática e perceber que as escolhas que você faz como professor e como elaborador, quando você faz uma elaboração didática, por exemplo, você consegue ter uma

coerência metodológica. E a nossa discussão, isso é uma coisa muito importante, por exemplo, olhar para os documentos parametrizadores e para as discussões que permeiam o estágio. E, olha, nós temos um documento que tem uma concepção dialógica da linguagem. Como é que isso depois me faz, né? Me leva, né? a transpor isso aqui para você? É uma coisa muito engraçada que acontece, Andressa, é que os alunos no primeiro semestre de letras, eles têm uma disciplina de leitura e produção de texto. Depois no quarto semestre, se eu não me engano, esse pessoal tem uma disciplina de Linguística Textual. E tanto a disciplina de leitura e produção de texto quanto a disciplina de linguística textual, elas são dadas por professores que trabalham com a linguística textual, então a gente percebe na hora do estágio que a linguística textual acaba sendo levada muito mais pro estágio do que uma das outras concepções, porque a gente ensina aquilo que a gente aprende, né? E o que acontece: eles aprendem a trabalhar com texto na disciplina de leitura e produção de texto lá no primeiro semestre, com um olhar muito mais aproximado da linguística textual, porque as professoras vem desse lugar do que necessariamente de uma perspectiva mais dialógica, mais do ADD, dos estudos dialógicos do discurso, dos estudos bakhtinianos. Então, a gente percebe, assim, uma certa, sei lá...por exemplo, muitas vezes o aluno vai para sala de aula e a gente diz: “puxa vida! a gente deu essa disciplina de metodologia do ensino de língua portuguesa, a gente leu Geraldi e depois você vem para a sala de aula e trabalha com texto, como um pretexto, né?” Isso acontece, então, assim, não é que isso não tenha sido discutido, mas a gente observa que o aluno, ao levar esse conteúdo pra sala de aula, ele ainda tem muita dificuldade nesse caminho, porque ser professor é um caminho, né? Não é que na formação inicial você já consegue enxergar: “ah isso aqui é ADD e pra fazer isso vou fazer desse modo. Então, eu tenho um conteúdo e a partir desse conteúdo e como é que a partir desse conteúdo eu vou utilizar o conhecimento”. Aí ele olha para experiência que ele fez. Qual foi a experiência que ele fez? Ele fez uma experiência com a linguística textual, que o professor ensinou coesão e coerência. Então é isso. Ele pega um atalho. E ele vai para esse campo mais próximo. Então, ele meio que percebe muitas vezes essas questões. A gente percebe também que todas as disciplinas que ele viu em certo momento no curso que falam de tecnologia acabam levando a mobilizarem a gêneros novos e eles vão olhar para os gêneros digitais, eles vão olhar para questões também que são mais contemporâneas em que, de um certo modo, a gente acaba percebendo que o trabalho deles tem muito mais a ver com a tecnologia como uma possibilidade de ensinar e aprender do que como recurso, porque essa também é a ideia dos multiletramentos. Eu posso usar a tecnologia como recurso. O que que é utilizar a tecnologia como recurso? Ela é um recorte temático, eu vou trabalhar com aquele tema e eu trago a música que trabalha, mas depois, eu não vou olhar para questões que estão ligadas a como é que o som, como é que a velocidade, como é que o arranjo constrói aqueles sentidos, né? E a gente observa que alguns alunos conseguem fazer melhor essa transposição. Em relação aos alunos do curso de letras português, eu não tive a oportunidade de trabalhar com eles no estágio de uma forma longa, porque quando os nossos alunos começaram a fazer o estágio, a gente começou com o trabalho com a Residência Pedagógica. Então, praticamente grande parte dos nossos alunos fizeram a Residência Pedagógica. Aí, eu tenho uma turma, um aluno que chegou a fazer, sei lá, estágio 3, a disciplina de estágio. Agora, eu tenho seis alunos, foram aqueles que a gente começou a disciplina, mas começou a pandemia, mas não foi possível a gente ir adiante né? E a residência pedagógica, ela tem também o direcionamento da BNCC, então, isso, de um certo modo, vai enviesar as escolhas, porque você pode pensar essas escolhas, elas são feitas, porque o curso prepara os alunos para isso ou porque a residência pedagógica, como os projetos exigem que ela tenha uma pegada, ela tem uma aproximação com a BNCC. Então, o aluno vai acabar trabalhando com textos multimodais, com a questão dos multiletramentos, com as questões de tecnologias, porque está posto ali. Então, a

gente sempre fica na dúvida, ele fez porque está ali, porque era o único modo, porque é o documento que está cerceando a ação, ou é ação porque ele compreendeu realmente as suas escolhas, ele compreendeu como a linguagem tem que ser levada para a sala de aula, porque as práticas sociais, os gêneros que mudaram na contemporaneidade? portanto, elas vão ser realizadas de outro modo, então é muito complexo, mas Assim, uma coisa fundamental nessa discussão entre teoria e prática é sobretudo essa questão de coerência, que a gente percebe que é um aprendizado e é muito interessante quando eu trabalhava no curso de letras português-inglês. No curso antigo, era muito legal a gente observar um aluno que entrou no primeiro semestre de 2013, porque a gente percebia o aluno que entrava no primeiro estágio e o aluno que fez o estágio três, porque a gente percebia que nesse percurso ele tinha desenvolvido a autonomia para pensar, né? Então ele tem muito mais dificuldades. E outra questão que é bem interessante da gente pensar no nosso estágio: todos os nossos professores de língua e literatura orientam os nossos estágios. Então, o estágio 1 é voltado pra língua, então todos os professores orientam, o estágio 2 é voltado para Literatura, o estágio 3 pode ser feito em língua ou literatura dependendo do quadro, e o estágio 4 também uma coisa ou outra. Então, nós temos professores que trabalham com estágio e eles não vem da linguística aplicada. Então, assim, eu sou da linguística aplicada, a (o nome da professora foi retirado para manter sigilo) é da linguística Aplicada, A (o nome da professora foi retirado para manter sigilo) é da Linguística Aplicada, nós trabalhamos com estágio. com a disciplina de estágio, aí temos a (o nome da professora foi retirado para manter sigilo), que trabalha com estágio, o lugar dela é mais a linguística textual, mas ela também pesquisa na área da linguística aplicada. Então o que acontece: na hora de escolher os orientadores existe um acordo no departamento que todos os professores precisam orientar, porque senão imagina né? Um, dois, três e quatro professores de estágio, ele dá 10, 12 horas como os outros, ele orienta TCC, ele orienta dissertação. Então, não tem como orientar todos os alunos dele de estágio, então ele distribui esses alunos com outros professores, mas nem todos os professores vem da área da linguística aplicada ou vem da área da análise dialógica do Discurso ou compreendem os documentos parametrizadores, né? Então, às vezes a importância que o professor dá, o modo como o professor trabalha não seria tudo aquilo que você espera. Mas, assim, nós também não podemos fazer milagres, né? (risos) Então, isso acontece. A gente vai dizer: quem será que orientou esse trabalho aqui?" Dependendo de como ele orienta, esse trabalho vai ter um perfil. Então, tem algumas questões.

Pesquisadora: Durante a realização do estágio há um direcionamento específico para promover, de alguma forma, os multiletramentos, porque você disse que na residência pedagógica isso é mais visível até por conta dos documentos, né? E no estágio, tem alguma atividade, algum direcionamento voltado para os multiletramentos?

Conceição: Não, não. Não tem. Os alunos são livres para preparar, para pensar, mas algumas vezes a gente percebe que eles acabam selecionando, alguns deles acabam selecionando, né? Um outro dia eu estava dando essa disciplina, um projeto de multimodalidade e de intermedialidade, então tem vários alunos, de vários semestres. E um aluno disse que vai fazer o TCC dele, vai discutir o videogame. E ele se interessou por esse tema quando ele fez o estágio, porque ele fez o estágio na (nome da universidade retirado para manter sigilo) com nossos alunos do ensino médio. Embora a gente não ofereça mais, a gente ainda tem alguns alunos que estão concluindo, e era uma turma, eu não lembro se era de eletrônica, e aí ele levou a questão do game e foi muito bacana. Ele disse: "professora eu fiquei impressionado como os alunos!" Eles ficaram totalmente ligados naquelas questões que ele estava falando. O estágio teve muito sentido pra eles. Era uma prática situada. Vamos falar de letramento: era uma prática situada. Porque depois era aquilo que eles estudam,

né? Então pra ele fez todo o sentido olhar pra linguagem a partir da questão do videogame que, era a realidade deles. Então a gente percebe que alguns alunos conseguem fazer essa transposição, outros não vão fazer, talvez precise amadurecer um pouco mais. Às vezes isso acontece, às vezes não acontece, mas o professor não diz: “olha, escolha tal coisa”, não, isso acontece na disciplina de leitura em diferentes mídias, quando o professor diz: “olha, agora você precisa pensar em como você vai transpor isso”, aí ele vai olhar pro videoclipe, pra HQ, pro cinema, pra série, porque ali tem um direcionamento. Na disciplina de multiletramentos ele também vai pensar nisso, na disciplina de projeto integrador 2, do quinto semestre, ele também vai pensar em objetos digitais de aprendizagem. Mas no estágio ele é livre, livre pra poder pensar como ele quer organizar isso.

Pesquisadora: Os alunos durante o estágio, eles oferecem espaço para professor Regente contribuir no seu planejamento ou em alguma estratégia pedagógica?

Conceição: Olha, assim, vai depender muito, né? Espaço, por exemplo, quando eles vão pro estágio pra observar algumas aulas e depois, a proposta do que os alunos vão preparar é uma sugestão do professor. Eles não têm autonomia para dizer: “eu vou trabalhar com o gênero x, eu vou trabalhar com...” então, também o resultado do trabalho deles é enviesado por essa escolha, ele pode perguntar: eu queria trabalhar com uma coisa bem legal. E o professor pode falar: “Olha, eu quero que você dê uma aula de resumo e resenha. Eu quero que você fale sobre o texto dissertativo argumentativo”, então, isso, querendo ou não, vai enviesar o estágio dele porque ele não tem uma escolha que ele vai trabalhar ali, né? Às vezes a gente percebe que alguns professores contribuem mais ou menos, e às vezes, inclusive, eu, por exemplo, orientei um estágio no ano passado que, assim, eu achei que os alunos se superaram, mas eu, como orientadora, não me senti satisfeita com aquilo que eles me apresentaram, porque o professor da turma deu uma temática para eles trabalharem e aí nós trabalhamos duas semanas em torno daquela temática. Daí na última semana, o professor mudou. Então, eles tiveram que pensar toda a estratégia de como eles iriam trabalhar a partir da mudança que o professor fez. O professor não só mudou a temática, como mudou a turma. Disse assim: “Olha, é o seguinte, nós tivemos alguns problemas e pra dar conta, a gente vai ter que mudar, então, vocês vão dar aula disso tudo aqui. Então eles foram dar aula numa turma que eles não conheciam, não sabiam quem eram os alunos para estabelecer essa relação dialógica com os alunos. E falar de um assunto que eles não tinham se preparado suficientemente. Porém, eu vou dizer assim, essa não foi uma experiência satisfatória de estágio, eu vou dizer: foi. A nossa vida também é assim, vai trabalhar na escola privada, você é a professora assistente, faltou alguém, você vai entrar na sala de aula e vai ter que fazer aquela coisa lá, não é assim que acontece? Essa experiência preparou os meus alunos para ó: Intencionalidade pedagógica: “Então, agora, de uma hora para outra eu tenho que pensar em realizar isso aqui, né?” Realizar isso aqui não vai ser como aquela aula planejada, que tem uma intencionalidade pedagógica muito maior em que eu penso no projeto. Sei lá, mais amplo, não vai, porque não cabe. Aí depois... ah, uma coisa, os alunos, geralmente eles pensam na aula em 4 horas, então ele tem que pensar na análise linguística, leitura, oralidade e produção textual, quer dizer, tem que contemplar isso aqui na aula e a professora disse: “olha, vocês vão dar 2 horas nessa turma, 2 horas na outra” Porque pro professor, era mais fácil que ele desse a mesma aula nas turmas diferentes, porque era mais fácil, então que que acontece é em duas horas eles não vão fazer o que eles tinham planejado. Então, o que a gente observa também é: nós estamos trabalhando nas escolas públicas, privadas, no ensino Fundamental e Médio. Mas não somos muito receptivos. A gente percebe que não tem muita recepção para os alunos, é muito difícil conseguir ir para a escola, não é porque os alunos não querem ir para a escola, é porque não há espaço, é bem complexa essa

coisa, sabe? Na residência pedagógica é diferente, porque o professor está comprometido, ele recebe uma bolsa para acolher um aluno, então ele precisa acolher, embora a gente tenha tido também problema com a residência pedagógica: foi preciso desligar um professor, porque nós dissemos que a prática pedagógica daquele professor mais desensinava, mas assim, existia uma incoerência tamanha que nós dissemos: “nós não podemos deixar o nosso aluno, eles estão aprendendo o que não se deve fazer”, então, nós tivemos que desligar o professor porque nós tivemos problemas realmente com os alunos. Então, ali é diferente, quando você tá na residência, o professor dialoga mais, ele está mais propício a colaborar, porque existe a contrapartida, ele recebe um aluno. Ele se coloca como colaborador porque ele recebe uma bolsa. “Fora disso, você observa que tem algum lugar e que o professor ele é mais colaborador, ele participa mais desse projeto, ele coloca mais ao lado do aluno quando ele recebe no estágio?” Sim, Existe. Sabe onde? O melhor lugar onde acompanhei meus alunos no estágio e que eu percebi que houve uma colaboração muito legal foi no Instituto Federal. Mas ali os professores têm uma carga horária diferenciada. E aí, por isso, eles podem atender os alunos de outro modo, né? Eles participam muito, eles colaboram, existe um projeto muito mais dialógico no Instituto Federal, porque o professor tem uma carga horária diminuída de aula e uma carga horária ampliada de pesquisa e extensão. E aí ele tem tempo para dialogar com esse aluno, depois, assim, o professor do Instituto Federal, ele tem tempo de preparar uma aula brilhante, então, o aluno vai observar aulas que ele vai dizer assim: “Puxa vida!” Ele vira seu modelo: “eu quero dar aula assim”, aí ele se inspira naquele professor e prepara aula dele de uma forma muito legal, porque ele observou isso. Enquanto muitas vezes ele vai para a sala de aula e disse assim: “Não existe intencionalidade pedagógica naquilo que o professor faz, né, o professor abre o livro naquela página e não tem, não tem intencionalidade pedagógica”, existe só silenciamento do aluno na sala de aula. Não tem, você vai perceber que há uma diferença. O que nos leva a pensar, Andressa, que é uma questão muito importante que é assim: se você quer mudar a educação, você precisa mudar as condições de trabalho do professor. Tem colega que vai dizer: “você não tem que se ligar à questão de salário, à qualidade do trabalho, mas é claro que é diferente: se eu tenho mais tempo para preparar, ou se eu tenho que trabalhar 60 horas semana para conseguir sustentar minha família, então não vou preparar do mesmo modo como prepararia se eu tivesse 40 horas 15, 20, não sei e tivesse as outras horas para pensar em projeto, para pensar em pesquisa, para orientar os estagiários que chegam, aí seria diferente. Então, infelizmente a gente faz aquilo que dá né? O que a gente tem.

Pesquisadora: Vamos para a próxima, então: normalmente quando se fala de multiletramentos, em geral se pensa nas tecnologias digitais e se desconsidera as culturas plurais e locais. Como você enxerga essa questão da cultura plural e local da Pedagogia dos Multiletramentos?

Conceição: Olha eu acho que é fundamental, né? Porque não dá para a gente pensar os multiletramentos como novas tecnologias e pensar os multiletramentos como multimodalidade, assim, tá deixando de fora uma parte muito importante, né? Porque quando Grupo de Nova Londres faz esse documento, que é esse manifesto inaugural, fica muito claro que ele tá pensando na questão da multiculturalidade e na questão da multimodalidade. Até porque, assim, essa multiculturalidade também fica mais evidente com as novas tecnologias, né? Porque tem a questão do local, mas tem também do global. Porque eu consigo, agora, partir das novas tecnologias, conhecer outras culturas que eu não conhecia antes sem as novas tecnologias. Então existe também isso. Eu acho, tem um texto que gosto bastante do Moita Lopes que está naquele livro *Linguística Aplicada indisciplinar* em que ele, naquele texto, vai falar que as nossas pesquisas têm de partir de uma relação de alteridade, que eu tenho que

pensar quem é o outro que eu pesquiso e eu tenho que pensar nisso também na sala de aula, quem é o outro, né? E esse outro está inserido numa cultura ou ele tem interesse específico em certa coisa. Eu tenho percebido nas disciplinas que eu dou, por exemplo, que essa questão da multiculturalidade, ela vem muito em relevo. Por exemplo, eu tive um trabalho no ano passado em que uma aluna discutiu um clipe e esse clipe trazia as questões das minorias, da questão afro, era um clipe, inclusive, que trazia muito fortemente a imagem de Marielle Franco. Então a gente percebe que há essa preocupação ali. Outros alunos trabalham com essa questão do rap, com esse espaço, é um lugar que a gente observa que está ligado à questão da multiculturalidade. A mulher, o olhar sobre a mulher, a questão LGBTQI+ então, tudo isso tem a ver também com a multiculturalidade. Eu tô olhando para essa cultura, que ela é ampla, mas não é mais só a questão da cultura letrada e a essa cultura letrada que eu vou dizer que é culta e padrão. Esse outro olhar, tem um texto da Kleiman que fala sobre isso, em que ela vai discutir essa questão. Não tem como você pensar só até quando você tá trabalhando com game, por exemplo. Ali é muito mais a multimodalidade. Não! Não é só a multimodalidade, porque a persona incorpora uma cultura que não é dela, que pode ser a cultura japonesa, que pode ser a cultura daquele outro país, pode ser a cultura skatista que está aí agora nos games, então, assim, tudo isso passa por aquelas questões ali que envolvem a multiculturalidade. Agora, assim, é mais difícil, eu acho assim é mais fácil a gente enxergar de cara as novas tecnologias, e a multimodalidade, como se multiletramento fosse isso, nem sempre olha pra esse outro espaço. Eu tenho um aluno que fez um trabalho agora muito legal. Gostei demais do trabalho dele, ele fala sobre HQ, é o trabalho dele de TCC. Até a gente discutiu muito porque todo mundo chegou à conclusão que ele tinha dois TCC em um, porque primeiro ele olhou nos livros didáticos como eram as atividades que envolviam a HQ e ele viu que sobretudo com tirinhas, porque o tipo de atividade, o espaço no livro didático, que fosse mais fácil trabalhar com tirinha. E ele trabalhou com um texto que é muito interessante que se chama Cumbe, esse livro vai contar cinco história diferentes sobre a perspectiva do negro e ele tá no PNLD, aquele programa de livros paradidáticos, então ele escolheu justamente por isso. Queria discutir as questões dos multiletramentos, mas ele queria, sobretudo, olhar como é na perspectiva do autor, quando ele contava a história, tinha evidência a voz do negro. Então, ele conseguiu fazer isso a partir da abordagem dos quadrinhos, se ele não fizesse, se ele não tivesse olhado para a multimodalidade, ele não teria conseguido perceber primeiro a voz do negro, como é que ele tinha construído isso e outra questão que teria ficado de fora é que na história que ele escolheu, são cinco histórias, ele escolheu uma que é homônima, o livro é Cumbe, a história tem o mesmo nome, e, na história, ele vai falar sobre como é que esse texto. Ele não fala só sobre o negro, sobre o lugar do mulato, que é um lugar bastante difícil, porque ele não é branco e ele não é negro, é o gado mestiço dentro da história. É um texto que fala completamente de multiculturalidade, é um trabalho, no meu ver, de multiletramento porque ele olha para a questão de multiculturalidade de uma forma bem interessante e ele olha para a questão da multimodalidade. Eu arrisco a dizer que sem a compreensão da multimodalidade, ele não teria conseguido construir sentidos para esse texto, porque é uma HQ, que é um texto com muita linguagem visual. E que depende do conhecimento da leitura do texto verbo-visual. Por outro lado, para compreender as questões da multiculturalidade, foi preciso ele integrar. Então o multiletramento tá integrado. A coisa já tá lá, então, pra gente entender, a gente precisa saber ler né? E isso demanda um esforço na formação inicial que é poder propiciar que os alunos sejam capazes de ler esses textos, se não eles não vão conseguir, porque a gente não está habituado, a escola não nos formou para ler o texto verbo-visual e isso demanda um exercício de aprender a olhar, quer dizer, o texto visual nos remete, nos convida a um lugar que a gente precisa saber para onde

ele está levando, o que ele está levando e como ele nos leva para aquele lugar. Aí a gente consegue chegar à multiculturalidade.

Pesquisadora: Vou te fazer uma última pergunta geral: quais são, na sua opinião, as principais preocupações desses futuros professores durante a sua atividade no estágio supervisionado?

Conceição: Bom, eu acho, assim, o estágio deveria ser um momento de formação. Mas ele também é um momento de avaliação. Então, eu acho que tem algumas questões primeiro: o estágio um, ele é permeado de angústia, eu acho. Porque o aluno ele tá indo para sala de aula pela primeira vez, Dentro dele tem uma inconsistência porque ele ainda não é professor, mas naquele espaço ele também não é aluno, então a identidade dele tá misturada. Tem uma questão de identidade ali: “o que eu sou aqui? Eu não sou nem professor, mas eu também não sou aluno, eu estou no meio do caminho”. Então, essa formação de identidade, ela tá ali, ela é assim, ó. Então essa é uma questão que eu vejo que ele tá pensando assim: “Será que eu vou conseguir estabelecer uma relação mais dialógica? Será que eu vou conseguir ser mediador? Será que os alunos vão me ouvir? Será que eu vou conseguir manter o silêncio? Será que eu vou conseguir falar o que eu tenho a dizer? Será que eu vou agradar?” A identidade tem muita relação com a questão da aceitação, porque nós somos construídos na relação com o outro, não é isso? Isso aqui é extremamente bakhtiniano e vigotskiano. Então, quem é o outro? É esse aluno que, de um certo modo, ele vai me dizer se eu sou professor ou se não sou professor, porque não é o conhecimento que ele adquiriu na graduação que vai dizer se ele é professor, se ele não é professor. É aquela relação ali, né? Então, a gente compreende que é uma relação extremamente difícil porque tem tudo isso aqui ó: tem a questão da elaboração didática, que talvez seja a primeira vez que ele realmente vai tentar transpor aquela teoria para a prática, mas tem uma série de elementos que envolvem e que tem muito a ver com a identidade de ser professor, que esse papel é permeado de um saber-fazer, um saber tem a ver, o Geraldi vai falar lá na aula como acontecimento, você não ensina o que você não sabe. Tem a ver com o conhecimento que você tem. Conhecimento teórico sobre aquela disciplina. Mas um outro saber é: “como eu vou mediar isso aqui? Como eu vou ser aceito? Os alunos praticamente estão reforçando essa minha identidade, né?” Então é um momento difícil. Tem alunos que descobrem no estágio que não querem ser professores. que eles dizem assim. Eu tenho um aluno, ele era um aluno brilhante. E ele me disse assim, seminário, ele sempre apresentava seminários muito legais. Ele fazia escolhas muito interessantes. Eu me lembro que a professora dele era de uma disciplina de metodologia, me lembro até hoje na atividade que ele pensou para falar sobre análise linguística, fantástica! Eu o encontrei, ele fazia residência pedagógica e ele disse: “Professora, descobri uma coisa: eu não vou ser professor!” Falta conhecimento? Sobre as disciplinas, não falta! Falta, sei lá, vontade? Falta de conhecimento sobre como eu posso elaborar didaticamente esses conteúdos? Não falta. Mas falta o quê? Ali eu me descubro, tem muito a ver com a identidade, que eu percebo que o saber-fazer exige também um conhecimento que não é só o conhecimento do assunto. Não é só o conhecimento sobre saber fazer, transmitir uma intencionalidade pedagógica. Mas a minha identidade, ela também tem relação com os outros com os quais eu dialogo e eu interajo e que eles vão dizer alguma coisa sobre essa minha identidade e naquele momento eu percebo: “não dou conta”. Alguns alunos, eu tenho amigos que depois de uma terapia conseguem superar isso. Ele tem sim a identidade, talvez ele tivesse bloqueado por outra coisa, mas é muito interessante essa questão aí. Acho que há uma preocupação com avaliação do professor-supervisor que tá me avaliando, do professor regente que tá me avaliando, mas sobretudo dos alunos que estão me avaliando, eles estão falando qual é a minha identidade: que estão falando se eu sou ou não sou professor. Quer ver um aluno ficar

superfeliz? É quando ele termina a aula e ele é aplaudido pelos alunos. Como se ele tivesse ali essa identidade dele, ele se reconhece, mas o outro me reconhece. Então, eu acho que isso tá muito muito presente no estágio um sobretudo no estágio um. Depois que ele vivencia essa experiência, já fica mais fácil.

ANEXOS

ANEXO A**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****“Um protótipo da pedagogia dos multiletramentos nas veredas da formação em Letras”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa **“Um protótipo da pedagogia dos multiletramentos nas veredas da formação em Letras”**, a ser realizada em **universidades públicas paranaenses na cidade de Londrina por meio da plataforma meet**. O objetivo da pesquisa é **investigar o desenvolvimento de pedagogias de multiletramentos durante o aprendizado da docência nos cursos de Letras das universidades públicas paranaenses**. Sua participação é muito importante e ela se daria na forma de: **entrevistas individuais**.

Sobre a entrevista:

- Ela será realizada na cidade de Londrina, de modo *online*, por meio da plataforma *meet*.
- O tempo estimado de duração da entrevista é de 20 a 60 minutos.
- Os critérios estabelecidos para selecionar os participantes foram baseados em dois fatores: i) que fossem docentes do curso de Letras e ii) que tivessem alguma experiência atual ou anterior com estágio supervisionado. O recrutamento dos docentes foi feito mediante contato prévio com docentes por meio de convite oficial via *e-mail*. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Esperamos que este estudo contribua beneficentemente para com a formação inicial dos futuros professores de Língua Portuguesa, de modo que o percurso teórico-prático percorrido pelo discente acarrete uma boa preparação para o mercado de trabalho.

Quanto aos riscos, como faremos uso da entrevista, pode ser que a pessoa não entenda a pergunta e se sinta constrangida. Neste caso, reformularemos a pergunta e procuraremos ser mais objetivos, a fim de que a pessoa não se sinta constrangida. Ela também terá total liberdade para não respondê-la. Além disso, para minimizar possíveis desconfortos e certificar a confidencialidade, garantimos total sigilo em relação a nomes dos participantes. Serão usados pseudônimos.

Com relação ao armazenamento e à transferência dos dados, serão seguidas as orientações presentes no ofício circular n.º 2/2021 CONEP/SECNS/MS.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

() quero receber os resultados da pesquisa
(*e-mail* para envio : _____)

() não quero receber os resultados da pesquisa

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, **Andressa Aparecida Lopes**, telefone **(43) 99127-1003** e *e-mail* **dressalopes@hotmail.com**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC - Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (43) 3371-5455, *e-mail*: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, 22 de julho de 2020

Pesquisador Responsável
RG: 9708621-4

_____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: __/__/__

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

ANEXO B**Termo de Confiabilidade e Sigilo**

Eu, **Andressa Aparecida Lopes, brasileira, solteira, professora e pesquisadora**, inscrito(a) no CPF/ MF sob o n.º **057.739.669-21**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “**título do projeto**”, a que tiver acesso nas dependências das instituições co-participantes.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. não me apropriar de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
4. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à Avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à dados pessoais, informação relativa à operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Local, ___/___/___.

Ass. _____
Andressa Aparecida Lopes

ANEXO C**Declaração de responsabilidade e guarda de dados****Ilma. Sra.****Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel****Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos - UEL****DECLARAÇÃO**

Eu, Andressa Aparecida Lopes aluna do(a) Departamento de Letras, do(a) Universidade Estadual de Londrina, declaro para o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP/UEL- que me comprometo a conservar por tempo indeterminado, com o devido sigilo, os dados oriundos da coleta de dados com os participantes do presente protocolo de pesquisa que coordenarei, e que está em avaliação por este Comitê, intitulada “Um protótipo da pedagogia dos multiletramentos nas veredas da formação em Letras”, em conformidade com a Resolução CNS 466/2012.

Declaro, ainda, que os referidos dados serão utilizados apenas e tão somente em futuras publicações decorrentes da pesquisa que ora tramita.

Londrina, 05 de julho de 2020.

Atenciosamente,



Andressa Aparecida Lopes