

## MULTIMODALIDADE E ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: CAMADAS ALÉM DA IMAGEM E DO TEXTO

MULTIMODALITY AND ENGLISH TEACHING IN THE PUBLIC SCHOOL: LAYERS BEYOND IMAGE AND TEXT

MULTIMODALIDAD Y ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LA ESCUELA PÚBLICA: CAPAS MÁS ALLÁ DE LA IMAGEN Y EL TEXTO

**Gleison Araujo Morais**

Mestre em Linguística Aplicada (UnB). Professor, Rede particular de ensino do Distrito Federal, Brasília  
<https://orcid.org/0000-0002-7879-3018>  
E-mail: [gleisonaraujo10@gmail.com](mailto:gleisonaraujo10@gmail.com)

**Maria del Carmen de la Torre Aranda**

Doutora em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês (USP).  
Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da UnB, Brasília.  
<https://orcid.org/0000-0002-7900-6362>  
E-mail: [mariadelcarmen@unb.br](mailto:mariadelcarmen@unb.br)

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir a produção de textos multimodais em uma aula de inglês de nível iniciante, analisando a relação entre formação inicial de professores de línguas, ensino com tecnologia e pesquisa. As práticas foram aplicadas em escola pública do centro-oeste do país por duas estudantes-estagiárias, e mediadas por debates e elaboração colaborativa de planos de aula no Instagram, segundo os métodos do estudo de caso conduzido por um professor de língua inglesa durante seu mestrado. Apoiado na articulação entre tecnologias, formação reflexiva e pedagogia dos multiletramentos, o estudo evidencia a necessidade de as licenciaturas investirem em um conhecimento pedagógico-tecnológico especializado para formar professores capazes de ajustar-se à complexidade da atuação docente em contexto digital.

**Palavras-chave:** Multimodalidade; Formação de professores; Sala de aula da educação básica.

### ABSTRACT

This article aims to present and discuss the production of multimodal texts in a beginner's English class, analyzing the relationship between language teaching internship, teaching with technology and research. The practices were applied in a public school in central Brazil by two intern students and mediated by debates and collaborative lesson plans development on Instagram, according to the case study methods conducted by an English language teacher in his master's degree program. Supported by the articulation between technologies, reflective practice and multiliteracies pedagogy, the study highlights the need for undergraduate programs to invest in specialized pedagogical-technological knowledge to educate teachers capable of adjusting to the complexity of teaching in a digital context.

**Key-words:** Multimodality; Teacher Education; Basic Education classroom.

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar y discutir la producción de textos multimodales en una clase de inglés para principiantes, analizando la relación entre la formación inicial de profesores de lenguas, la enseñanza con tecnología y la investigación. Las prácticas fueron aplicadas en una escuela pública en el Centro-Oeste del país por dos estudiantes en prácticas supervisadas, y mediadas por debates y elaboración colaborativa de planes de clases en Instagram, según los métodos de estudio de caso realizados por un profesor de lengua inglesa durante sus estudios de máster. Apoyado en la

articulación entre tecnologías, formación reflexiva y pedagogía de las multiliteracidades, el estudio destaca la necesidad de que los estudios de Licenciatura inviertan en conocimientos pedagógico-tecnológicos especializados para formar docentes capaces de adaptarse a la complejidad de la enseñanza en un contexto digital.

**Palabras-clave:** Multimodalidad; Formación de profesores; Aula de educación básica.

*Of all the changes currently underway in the environment of meaning-design, one of the most significant challenges to the old literacy teaching is the increasing multimodality of meaning.*  
(Cope; Kalantzis, 2009)

## INTRODUÇÃO

A experiência de leitura e de produção de textos ganhou novos contornos com a inserção das tecnologias digitais em nossas práticas cotidianas de interação pela linguagem. Nos dias de hoje, é possível afirmar que grande parte dos textos que circulam socialmente nos espaços de escrita online são construídos pela junção de diferentes elementos semióticos - tais como cor, fonte, layout, imagem e som que se mesclam ao verbo para compor a mensagem, adicionando a esta camadas de sentido para além do que se obteria com apenas o signo escrito (BARTON; LEE, 2015; RIBEIRO, 2021). Os exemplos são inúmeros e facilmente acessíveis pelo usuário de tecnologia digital, tanto nas mensagens de WhatsApp que trocamos com familiares, amigos ou colegas de trabalho, como também em textos pertencentes a gêneros mais elaborados, publicados em sites de redes sociais, jornais ou revistas em formato digital. Dentre os tantos textos, tweets, memes e reels que fazemos circular, muitos não foram criados por nós. Embora sejamos usuários assíduos da rede, nem todos temos habilidades multimídia e hipermídia para editar, remixar e combinar imagem, som e texto.

A habilidade de criar textos multimodais e, antes, de interpretá-los, não é algo dado, mas, sim, algo que se constrói por meio de letramentos específicos que propiciem práticas de interpretação e criação de sentidos com o uso de recursos digitais. No ensino de línguas estrangeiras/adicionais, tais práticas de letramentos envolvem o desafio de produzir textos multimodais coerentes e adequados ao gênero e a modos de expressão que caibam nas culturas da língua-alvo, o que demanda todo um trabalho de reflexão linguística em e sobre uma língua que os estudantes não praticam em seu cotidiano. Aqui esbarramos em um primeiro desafio para a prática da multimodalidade na aula de inglês da escola pública.

Se nas últimas décadas é essa combinação de diferentes linguagens que tem marcado as interações das pessoas em conversas e publicações online, nem sempre se observa o mesmo na aula de línguas adicionais. As experiências vivenciadas durante o Ensino Remoto Emergencial nos anos de 2020 e 2021 revelaram uma distância ainda grande entre os usos da multimodalidade para fins de interação interpessoal online e os usos aplicados em processos de ensino e aprendizagem de línguas, tanto na escola como na universidade. Para compreender essa distância e entender como atuar sobre ela na educação formal em línguas, há que se levar em conta o quanto se discute, na universidade e na escola, questões de letramentos ligadas aos propósitos comunicativos e às reais condições de produção e de autoria das pessoas quando se engajam em práticas de linguagem por meio da tecnologia digital. Um breve excursão sobre os estudos de letramentos ligados à multimodalidade e ao uso de tecnologias pode nos trazer luz sobre a questão.

Práticas multimodais de composição de texto não são novas: a combinação de gestos, imagens, som ou sinais à linguagem verbal tem sido uma potente estratégia de construção de sentidos em nossa história de práticas sociais de interação, leitura e escrita (BARTON; LEE, 2015; BARBOSA et al., 2016). Ao resgatar o termo em uma perspectiva histórica desde o seu surgimento em 1920 no campo da psicologia, Van Leeuwen (2011) avalia que a noção de multimodalidade se descola, com o tempo, do sentido inicial de percepção sensorial, e vai sendo apropriada pela linguística aplicada (LA) e a análise do discurso (AD) para referir-se ao "uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos" (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668, citado por BARBOSA et al., 2016). Considerando, portanto, a multimodalidade como a associação de ao menos duas linguagens na composição de uma mensagem, vemos que textos escritos que circulam em livros impressos são tão multimodais quanto aqueles que circulam em meios digitais, do mesmo modo que é multimodal a nossa expressão oral em interação face-à-face, em que olhar, gestos e prosódia compõem o que está sendo dito (GUICHON; TELLIER, 2017).

O fato de estarmos historicamente habituados a essa mescla de linguagens deve certamente ter impulsionado nossa ampla adesão à multimodalidade das telas, com o

atrativo de que agora, com o auxílio dos recursos da web 2.0<sup>1</sup>, podemos agir sobre os textos, nossos e de outros, e assumir a posição de produtores de conteúdo. A evolução das práticas traz vantagens, mas pede algo em troca.

Ao mesmo tempo em que as possibilidades de criação se ampliam, a diversidade e a sofisticação dos recursos de edição integrados às plataformas digitais também solicitam novas competências dos seus usuários com relação às práticas de leitura e de escrita de textos. A relação é dialética: à medida que vão mudando as práticas, os textos vão ganhando novas configurações em função das características específicas da comunicação nos espaços digitais em que circulam (BRAGA, 2013; MARCUSCHI, 2009). É nesse contexto que a escola, enquanto “a mais importante agência de letramento da sociedade” (KLEIMAN, 2005, p. 38), é solicitada (ainda hoje), a rever suas práticas educativas de letramento, ou seja, a tratar de relacionar o exercício de leitura e escrita às práticas de linguagem que são realizadas em sociedade, além do ambiente escolar.

Para tratar da multimodalidade na educação, recorreremos a outro conceito que há quase 3 décadas vem sendo discutido nos ambientes acadêmicos e educacionais do Brasil e que, atualmente, ganha ainda mais destaque devido à sua presença na Base Nacional Comum Curricular: os multiletramentos. Desde a sua origem, no manifesto publicado no ano de 1996 pelo Grupo de Nova Londres, a pedagogia dos multiletramentos frisa o compromisso que os letramentos escolares precisam ter com “a crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia” (CAZDEN et al 2021, p.13). Em outras palavras, os autores do manifesto perceberam, na virada do século, que as mudanças sociais, culturais e de linguagem ocasionadas pela globalização e a tecnologia digital deviam ser contempladas no trabalho pedagógico. Era preciso ir além da ideia de alfabetização, e trabalhar os textos como práticas sociais que carregam uma multiplicidade de culturas e discursos em sua expressão, e que se configuram a partir da mescla de diferentes linguagens digitais. A escola agora precisa dar conta da multimodalidade dos

---

<sup>1</sup> A Web 2.0 surge nos anos 2000 e é considerada a web da interação, ou “web colaborativa”. Nessa fase, a web se caracteriza por possibilitar às pessoas criar e compartilhar conteúdo na internet, interagir e colaborar em comunidades online a partir de ferramentas de criação e edição de textos disponibilizadas em aplicativos e redes sociais (cf. BARTON; LEE, 2015). De lá para cá, a web não para de evoluir, mas não há um consenso dos especialistas sobre o período em que estamos, web 3.0... a caminho da web 5.0? Para conhecer mais o assunto: <https://www.tecmundo.com.br/internet/257665-web-3-0-desafios.htm> (Acesso: 17 mar. 2023).

textos que, apesar de não se restringir aos textos em contextos digitais, se faz mais visível em tais ambientes.

Nessa intersecção entre escola, multiletramentos e renovação de currículos, o estágio supervisionado do curso de Letras oferece o espaço ideal para que a universidade e a escola conversem juntas sobre formas de reorganização de suas práticas de ensino. Conforme sugerem Morais e Mastrella-de-Andrade (2021), o estágio supervisionado pode ser compreendido como um momento de vivências entre a universidade e a escola que possibilita aos professores envolvidos, tanto de uma quanto da outra, refletir juntos sobre formas de construção de suas práxis de ensino.

Colocando-nos na perspectiva da linguística aplicada ao ensino e à aprendizagem de línguas, campo de nossa atuação docente e de pesquisa, refletimos, neste artigo, sobre o processo de formação inicial de duas professoras cursando o estágio supervisionado em inglês para ensino na educação básica, que tiveram como meta aplicar uma aula com foco na produção de textos multimodais em uma escola pública do centro-oeste do Brasil no segundo semestre de 2021. Para tanto, utilizamos o Instagram como instrumento mediador da formação das professoras-estagiárias, dado o intrínseco potencial multimodal desta rede social cujos usos podem ser levados bastante além do simples entretenimento.

Os autores deste texto tivemos participações distintas nesse processo de formação: somos um professor de língua inglesa que acompanhou e desenvolveu atividades de pesquisa junto a duas estudantes-estagiárias em formação durante o seu curso de mestrado, e uma professora da universidade, da área da linguística aplicada (LA), que orientou a pesquisa. Contribuíram também em parceria para este estudo a professora da universidade responsável pela disciplina do estágio supervisionado e a professora de inglês da escola pública vinculada ao estágio naquele semestre.

A partir do que foi desenvolvido com as estudantes-estagiárias, buscaremos problematizar o processo de formação inicial de professores/as para o ensino de língua adicional à medida que descobrimos, a exemplo da multimodalidade, as diferentes camadas do ensino que antecedem o próprio processo de composição de textos e dizem respeito às práticas no estágio supervisionado de inglês, à pesquisa e à sala de aula da educação básica 2.

Considerando a multiplicidade de linguagens que compõem um texto, seja impresso ou digital (cores, fontes, imagens, links, dentre outros), desde sua idealização até a sua inscrição em um suporte midiático, é questionável a afirmação de que um texto possa ser monomodal, ou seja, que seu sentido possa residir em apenas uma semiose. Entretanto, conforme sugere Ribeiro (20221), o ensino brasileiro muitas vezes ainda insiste na priorização da forma escrita sobre as demais semioses existentes, o que nos leva a vivenciar contextos em que os textos são multimodais, mas as aulas ainda se pautam pela tradição monomodal.

Práticas de ensino que prestigiam uma forma de sentido sobre as demais existentes não levam em consideração a totalidade dos textos que circulam em sociedade. No trabalho com os textos, sobretudo os que circulam nos meios digitais, os sentidos são construídos a partir da articulação de uma gama de semioses (imagens estáticas e em movimento, sons, gifs, layouts, fontes, dentre outros), que “[...] se misturam em um mesmo artefato, que continuamos a chamar de texto, agora adjetivado como multissemiótico ou multimodal” (ROJO; MOURA, 2019, p.11).

A ideia de que intrinsecamente todo texto traz em si uma inscrição multimodal é avançada por Kress (2000, p. 181) quando o autor discute a multimodalidade enquanto um fator inerente à biologia humana: “O corpo humano possui uma ampla gama de meios de engajamento com o mundo; uma ampla e altamente variada gama de meios de percepção. A esses chamamos nossos ‘sentidos’: visão, audição, olfato, paladar, tato.” Nesse sentido, assim como não há como experienciar o mundo sem a mobilização de nossos sentidos biológicos, também não há, a partir da perspectiva do autor, como interpretar um texto em sua completude sem considerarmos sua multimodalidade, as camadas de sentido que o compõem. Do mesmo modo, não há como se falar em ensino de línguas sem considerar a diversidade de semioses que compõem os textos.

Para o trabalho aqui narrado, baseamo-nos na multimodalidade enquanto um dos aspectos “multi-” da pedagogia dos multiletramentos. Como se sabe, desde a publicação do manifesto programático de 1996 pelo Grupo de Nova Londres (GNL), a

pedagogia dos multiletramentos ressalta a necessidade de os letramentos escolares estarem engajados com os diferentes aspectos que compõem as práticas de linguagens contemporâneas:

Dois pontos principais, então, emergiram em nossas discussões. O primeiro se relaciona à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de sentido significativos, em que o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental e assim por diante. Isso é particularmente importante nas mídias de massa, multimídia e em hipermídia eletrônica. [...] os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem. Quando as tecnologias de produção de sentido estão mudando tão rapidamente, não pode haver um só conjunto de padrões ou habilidades que constituam as finalidades do letramento, por mais que eles sejam ensinados (CAZDEN et al 2021, p.19).

Em quase três décadas após a publicação do manifesto, as discussões ali apresentadas continuam atuais. Documentos importantes para o ensino brasileiro, dentre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontraram nas discussões sobre letramentos e multimodalidade propostas no manifesto do GNL a base para definir suas orientações para os currículos nacionais, embora a referência àquele documento não seja explícita. Isso pode ser visto, por exemplo, em trechos das orientações curriculares para o ensino da língua inglesa:

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

Os multiletramentos, vale lembrar, envolvem dois *multis*: a multimodalidade e o multilinguismo (COPE; KALANTZIS, 2016). Em se tratando do multilinguismo, os estudos desenvolvidos discutem a diversidade linguística e cultural existente além dos muros das escolas e que precisa ser considerada no âmbito escolar.

Já a multimodalidade, conforme destacamos, chama a atenção para os modos como os sentidos dos textos em sociedade são construídos. Para a sala de aula, isso traz diferentes implicações, sendo uma delas o papel de nossas alunas e alunos na sala de aula. Dentro de uma pedagogia dos multiletramentos os alunos são vistos como

*designers/construtores e redesigners/reconstrutores de sentidos, e não apenas como consumidores passivos dos textos trabalhados na sala de aula, segundo discute Morais (2022, p.31) com base nos estudos de Cope e Kalantzis (2009a):*

[...] na pedagogia dos multiletramentos todas as formas de representação da linguagem devem ser consideradas na sala de aula, pois os/as alunos/as não podem ser vistos como reprodutores/as de padrões impostos, mas como sujeitos que constantemente (re)elaboram seus discursos no processo de interação com os demais discursos construídos em sociedade.

Não somente os alunos, mas também as professoras e os professores somos chamados a ser designers, elaboradores de sentidos desde uma perspectiva multimodal, uma vez que dispomos de interfaces amigáveis com inúmeros recursos digitais que facilitam o trabalho de produção e edição de texto. De fato, segundo argumentam Barton e Lee, com as tecnologias socialmente instaladas “[...] é relativamente fácil para qualquer um produzir textos multimodais. Os usuários podem misturar linguagem, imagens e vídeos e têm um grande controle sobre a cor, layout e a fonte” (BARTON; LEE, 2015, p.47).

Apesar de ser relativamente “fácil” aliar as tecnologias à multimodalidade, da formação de professores à práxis da sala de aula, testemunhamos, no Ensino Remoto Emergencial (ERE) ocasionado pela pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, o despreparo de muitos docentes para a aplicação pedagógica de algo que está presente há muito em nossa sociedade, a tecnologia digital. Com a necessidade e a urgência do ERE, conforme discute Ribeiro, muitos professores, a princípio, se viram diante da necessidade de fazer lives, produzir materiais digitais, aulas por videoconferência, “em muitos casos fazendo isso pela primeira vez” (RIBEIRO, 2020, p.3), segundo destaca a autora.

Já no ensino de línguas adicionais, o cenário é outro: as tecnologias sempre estiveram presentes na aula, tanto as analógicas (livro didático) quanto as digitais (gravadores, fitas, o ensino mediado pelo computador, dentre outros), porque elas sempre foram e são uma maneira potente de expor os estudantes a textos de diversos gêneros, sobre diferentes assuntos e em formatos variados (na oralidade e na escrita) produzidos na língua-alvo (BRAGA, 2013; PAIVA, 2019). Com a Internet, relembramos com Braga (2013), o ensino de línguas adicionais amplia suas possibilidades de exposição a práticas de ensino

e aprendizagem on-line mais colaborativas e conectadas com as produções multimídia e hipermídia características desses espaços. Mas quanto dessas práticas online fazem efetivamente parte da formação inicial de professores de línguas adicionais ao longo das licenciaturas?

O cenário educacional vivenciado na pandemia, assim como pesquisas anteriores a esse período, mostrou que mesmo as tecnologias estando socialmente instaladas, sua aplicabilidade pedagógica no ensino ainda apresenta lacunas. Lacunas que podem vir do cenário de desigualdades entre os estudantes conectados e os desconectados, entre “escolas menos e mais equipadas, professores/as menos e mais preparados/as” (RIBEIRO, 2020, p.3), muitas vezes em decorrência de diferenças sociais que definem a inclusão digital e o grau de letramentos digitais que as pessoas podem ter.

Neste estudo, debruçamo-nos sobre a questão da relação entre multiletramentos, multimodalidade e tecnologias na formação de professores/as de línguas adicionais, especificamente de professores/as de língua inglesa em contexto de estágio supervisionado para atuar na escola pública. O estágio supervisionado se mostra um ambiente propício para a discussão de tais temas, pois abre a possibilidade de reflexões sobre a intersecção entre escola, multiletramentos e renovação de currículos. Além disso, por geralmente ser uma disciplina que faz relação direta com as escolas, o estágio pode ser um espaço para a (re)construção das práxis docentes de seus envolvidos, tanto na universidade, como na escola (MORAIS; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2021).

A relação entre a multimodalidade e os multiletramentos no ensino de língua inglesa torna o desafio um pouco mais complexo devido à necessidade de construção de habilidades de expressão na língua-alvo, diferentemente da língua materna que praticamos em nosso cotidiano. Estamos falando da construção de sentidos em uma língua adicional, em aulas que representam 4 horas semanais, no melhor dos casos, sem contato com práticas de letramento cotidianas fora do ambiente educacional – a menos que os estudantes tenham tempo e autonomia para aprimorar seus letramentos pelas redes da web. Soma-se a isso o fato de ser uma língua permeada por diferentes questões e preconceitos no ensino, tais como a baixa carga horária nas escolas públicas, a resistência e/ou desinteresses de muitos alunos que não vêm motivação no aprendizado da língua, dentre outros fatores que dificultam a aprendizagem (JORGE, 2009).

Como já destacamos, os documentos normativos para o ensino, tais como a BNCC (2018), buscam em suas orientações abordar a questão dos multiletramentos e a multimodalidade no ensino de língua inglesa. Entretanto, além dos documentos oficiais para o ensino e os investimentos na infraestrutura educacional, entendemos que “para que as TDICs sejam consideradas um recurso promissor e eficiente nas práticas educativas, é necessário que se considere a formação de professores e como as tecnologias se apresentam nos cursos de licenciaturas” (FREITAS, 2019, p.63).

Em um cenário ideal, a formação para o uso das tecnologias se daria ao longo das licenciaturas também desde a perspectiva dos letramentos, neste caso os digitais, ou seja, com uma abordagem crítica que integre o digital como ferramenta para a realização de práticas de aprendizagem que estejam relacionadas às práticas sociais de interação e construção colaborativa de conhecimentos, e que revelem também novas formas de abordar o ensino de língua adicional mediado pela tecnologia digital.

### **Des-cobrimo as camadas da multimodalidade**

Com base em seus estudos de Kress e Van Leeuwen, Ribeiro (2021) destaca a necessidade de compreensão e produção textual em sua integralidade, ou seja, explorando-se todas as suas camadas. Nas palavras da autora: “Seria necessário, em nosso tempo, dar menos centralidade ao texto escrito na produção de sentidos e abrimo-nos para todas as camadas responsáveis pela comunicação, até porque o texto verbal não circula sozinho” (RIBEIRO, 2021, p.145). Para a formação de professores/as de línguas, especificamente de inglês, isso implicaria, por exemplo, em formações que considerem discussões e produções dos “gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar” (FREITAS, 2010, p.340).

Pensando, portanto, em imprimir essa marca à formação das professoras-estagiárias de inglês com que trabalhamos em 2021, traçamos como objetivo deste estudo integrar na formação inicial das professoras-estagiárias uma série de debates sobre as

formas contemporâneas de produção de sentidos em textos elaborados com tecnologias digitais. Apoiando-nos na perspectiva dos multiletramentos, com foco no desenvolvimento de uma percepção para a compreensão e a produção de textos multimodais, pretendíamos que tais debates se desdobrassem nas práxis docentes das professoras-estagiárias quando fossem para a sala de aula da educação básica.

Para isso, no segundo semestre do ano de 2021 desenvolvemos de forma remota um estudo de caso interventivo de cunho etnográfico (FALTIS, 1997; ANDRÉ, 2005), em um semestre de Estágio Supervisionado em Inglês, do curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública do centro-oeste brasileiro. Fizeram parte do estudo duas professoras-estagiárias (pseudônimos de Bianca e Elena)<sup>2</sup> que acompanhamos durante aquele semestre e para quem propusemos, sobretudo através do Instagram, atividades (teóricas e práticas) relacionadas à multimodalidade e às tecnologias no ensino de inglês, a fim de que elas pudessem, por sua vez, integrar tais temáticas em seus planos de aulas durante o período de regências na escola.

Os estudos de caso interventivos, segundo Faltis (1997), são desenvolvidos em diferentes etapas, sendo a primeira orientada para a compreensão das percepções das/os participantes sobre a temática estudada no início da pesquisa. Depois, ocorre a fase das propostas de atividades “interventivas” e, por último, as reflexões sobre as mudanças observadas desde o período inicial até o final do estudo.

Para o desenvolvimento deste estudo, lançamos mão de diferentes instrumentos de pesquisa, tais como seminários, leitura de textos, publicações temáticas no Instagram, e reuniões online. Uma vez que aqui estamos considerando a multimodalidade enquanto um processo de produção de textos que envolve diferentes etapas de reflexão e criação, entendemos que nossa ação se estendeu para além desses instrumentos de pesquisa. O desenvolvimento do estudo foi nos revelando que havia outras camadas envolvidas no trabalho pedagógico com a multimodalidade, camadas estas que des-cobrimos antes mesmo de irmos à campo:

---

<sup>2</sup> Trabalho submetido ao comitê de ética afim de preservar a identidade e dados pessoais das participantes.

- **1ª camada** - A formação teórica e metodológica do pesquisador em formação inicial: este estudo foi desenvolvido pelo professor de língua inglesa autor deste texto durante o percurso de mestrado, o que supunha seu aprofundamento nos estudos sobre as temáticas dos multiletramentos e a multimodalidade.

Tais aprofundamentos se deram através de incontáveis leituras e reflexões tanto teóricas quanto práticas dos aspectos que envolvem os multiletramentos e os textos que circulam em meio digital. Assim, eu precisava enquanto pesquisador me letrar para tais temas para que então conseguisse abordá-los em forma de debate e atividades tanto no contexto de formação de professores/as quanto no contexto da pesquisa, a sala de aula na escola pública. Essa camada da formação se construiu em interlocução com as duas professoras da universidade, uma que orientava e coordenava o estágio supervisionado, e a professora que orientava a pesquisa do mestrado.

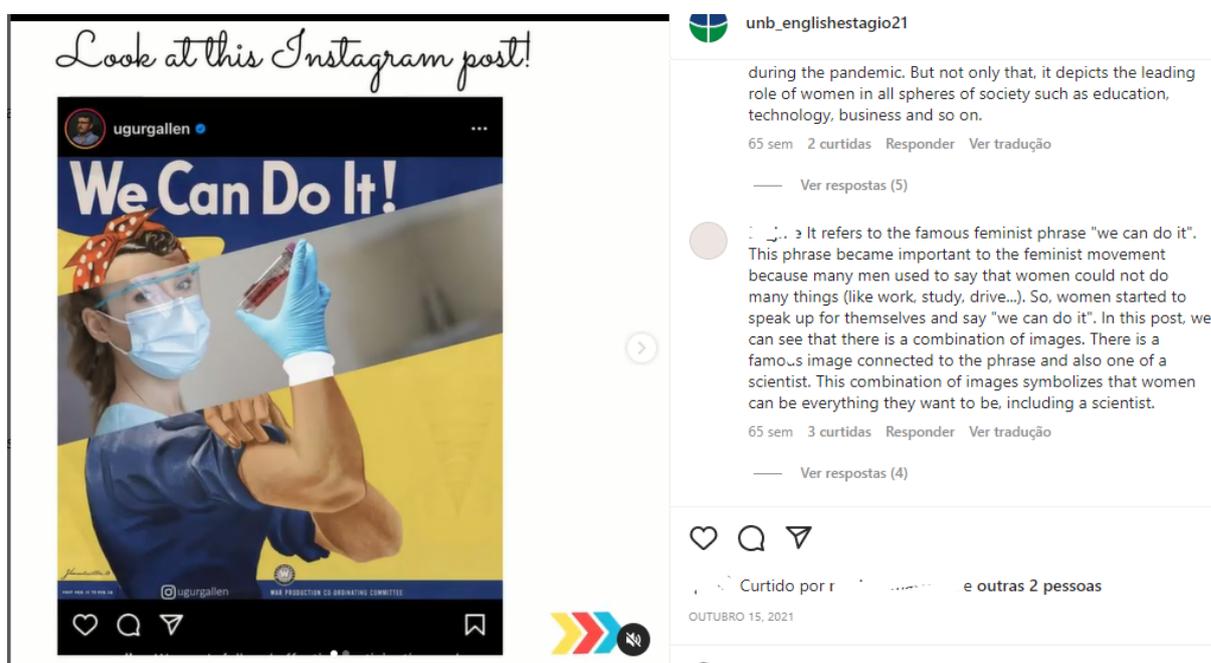
- **2ª camada** – A formação acadêmica das estagiárias até o momento do Estágio Supervisionado: duas estagiárias fizeram parte deste trabalho, aqui identificadas com os pseudônimos de Bianca e Elena. As bagagens que elas trouxeram para o início do estágio, ou seja, o que fora construído em suas experiências de formação na licenciatura acerca de multiletramentos e multimodalidade, somado às suas práticas cotidianas de linguagem envolvendo o uso de tecnologias digitais, formavam outra das camadas deste estudo.

Conforme constataremos em análises mais adiante, essa camada amadurece a partir do contato das participantes com as atividades propostas durante o estágio supervisionado, uma vez que antes de cursarem essa disciplina as estudantes-estagiárias não tinham tido a oportunidade de se aprofundar em discussões ou trabalhos que envolvessem os multiletramentos e a multimodalidade.

- **3ª camada** – A formação das estagiárias durante o curso do Estágio Supervisionado: a 3ª camada refere-se ao que foi construído com as estagiárias durante a disciplina de estágio. As propostas e debates sobre multiletramentos ocorreram por meio de diferentes instrumentos (questionários, seminários, Instagram). Desses, destaca-se o uso do Instagram por ter sido o meio não somente de leitura de textos

multimodais, mas também de debate, reflexão e compreensão das dimensões que formam esses textos.

Além disso, o Instagram em si pode ser considerado uma rede multimodal, por trazer as principais características do texto na web 2.0: “novíssimas possibilidades de interação que permitem não apenas o consumo, mas também – ou principalmente – a produção de textos, agora feito de imagens, textos audiovisuais [...] e textos com palavras e imagens” (GOMES, 2016, p.86). A seguir ilustramos um dos posts colocados para debate, que chamava a atenção para a leitura de textos multimodais:



**Figura 1** - Recorte de um dos posts do Instagram: leituras de textos multimodais. Dados empíricos da pesquisa (2021).

- **4ª camada** – Mobilização dos trabalhos teóricos, práticos e reflexivos na sala de aula da escola pública: a 4ª camada é o ponto culminante do trabalho que foi desenvolvido com as estagiárias, podendo ser considerada a camada mais profunda que se descobriu nos desdobramentos da multimodalidade enquanto fenômeno de linguagem a ser trabalhado em uma perspectiva pedagógica, da formação docente à prática da docência na sala de aula. Foi essa a camada que nos levou a

identificar, em um movimento recursivo, as demais camadas do trabalho pedagógico em torno à multimodalidade que des-cobrimos e percorremos durante o desenvolvimento de estudo.

Quando finalmente chegamos à sala de aula da escola pública para a prática das regências, entre setembro e outubro de 2021, o estágio supervisionado estava ocorrendo de forma remota, porém as escolas já estavam retornando para o ensino presencial. Por questões de orientações e portarias internas da universidade (MORAIS; MATRELLA DE ANDRADE, 2021), as estagiárias não poderiam ir presencialmente às escolas, por isso, todo o contato entre as estagiárias e os/as alunos/as da escola ocorreu de forma remota. Para tanto, a mediação da professora de inglês da escola vinculada ao estágio foi fundamental, uma vez que era ela quem conectava as professoras-estagiárias aos alunos/as da escola por meio de vídeo-chamada projetada na parede da sala de aula.

O cenário que ali encontramos nos indicava que mais uma camada teria que ser descoberta para que pudéssemos concretizar o trabalho didático das regências. Não bastavam a preparação teórico-metodológica e os debates sobre tecnologias e multimodalidade no contexto do estágio supervisionado entre professor desenvolvendo a pesquisa do mestrado, as professoras-estagiárias Bianca e Elena e as professoras da universidade. A situação pandêmica separava fisicamente os atores envolvidos no processo educacional impondo mais uma distância, o que traria implicações para a relação estudante-objeto de estudo, a língua inglesa.

Como se não isso não fosse obstáculo suficiente, os recursos digitais eram precários, não havia a possibilidade de conexão direta por meio de alguma plataforma de ensino remoto entre universidade e escola. Era preciso pensar em estratégias e em um método de intervenção. A gambiarra assegurada pela professora da escola pública (conexão das professoras-estagiárias aos alunos/as da escola por meio de vídeo-chamada projetada na parede da sala de aula) felizmente permitiu que as conexões fossem estabelecidas (mas a que custo!) entre os estudantes da escola e as professoras-estagiárias.

Esse processo de construção de camadas narrado até aqui mostra-nos a importância de entendermos que ao longo do caminho didático é bem provável que

desvios de rota e adaptações se façam necessários para realizar o percurso necessário de construção do conhecimento. Do mesmo modo que a multimodalidade não se resume a uma sobreposição de camadas descoladas entre si, mas, ao contrário, que ela supõe uma interação consistente das diferentes linguagens que a compõem para que dali emergjam sentidos conectados à realidade social, assim também é necessário identificarmos de que modo podemos ser agentes da interação entre as diferentes camadas que compõem nossas práxis de ensino para que a aula (de línguas, em nosso caso) aconteça.

É importante destacar, nesse processo de des-cortinação das camadas, o papel da formação docente, em que todos os agentes se encontravam em posições de *designers* e *redesigners* de sentidos, conforme discutiremos a seguir.

## **Professores/as formadores/as e professoras em formação enquanto designers de sentidos**

Durante o trabalho que foi desenvolvido com as duas professoras-estagiárias participantes da pesquisa, o professor em formação continuada que escreve estas linhas estava, de certa forma, atuando tanto como professor formador das participantes para os temas que aqui discutimos, quanto como professor em formação com as demais professoras participantes (do estágio, da escola e a orientadora da pesquisa).

A distinção que fazemos aqui entre professores/as formadores/as e professoras em formação inicial é apenas técnica, pois, se analisarmos o percurso da pesquisa mais de perto, veremos que todos e todas estávamos em um processo mútuo de formação contínua, tanto nas reuniões de orientação como nos encontros com as professoras e com as participantes e vice-versa. Isso revela, conforme propunha Freire (2013), o trabalho colaborativo do processo de construção do conhecimento. Nas palavras do autor: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2013, p.116).

O trabalho de *design* de construção das camadas da multimodalidade também se deu de forma colaborativa. Em um primeiro momento, eu e minha orientadora discutíamos

os temas dos posts que comporiam as reflexões no Instagram, para posteriormente serem construídos e publicados no perfil do Estágio. Assim, as participantes podiam fazer suas interpretações, e construir novos sentidos que refletiriam em suas regências na educação básica.

O trabalho envolvendo os sujeitos enquanto *designers*/construtores de sentidos multimodais, na pedagogia dos multiletramentos é explicado a partir do processo dinâmico de construção de sentidos que envolve a exploração de textos disponíveis (*available designs*), o *designing* (criação de texto) e os textos redesenhados (*the redesigned*). Neste processo cíclico, conforme explicam Aranda e Freire (2020), a elaboração e reelaboração de textos integra a agência dos estudantes, pois os textos por eles (re)elaborados “carregam traços das [suas] subjetividades e visões de mundo” (ARANDA; FREIRE, 2020, p.1544).

Neste estudo, foi possível perceber que os textos que as professoras-estagiárias foram convidadas a ler e interpretar no Instagram, bem como as demais atividades para reflexão sobre a multimodalidade no ensino de inglês, levaram as participantes a refletir sobre seus próprios letramentos enquanto professoras em formação inicial, uma vez que foi durante o Estágio Supervisionado que tiveram a oportunidade de debater tais temáticas de forma mais aprofundada. Essas perspectivas podem ser vistas, por exemplo, nos relatos que destacamos no quadro 1 a seguir:

**Elena:** Tinha ouvido falar de multiletramentos antes, mas não de maneira aprofundada. Aprendendo mais sobre multiletramentos agora no estágio. Agora entendo a importância das diferentes linguagens, multimodalidade na aprendizagem. Para não focar apenas na parte escrita e trazer aulas mais atrativas e significativas.

**Bianca:** [...]. Antes eu tinha uma visão mais simples sobre a multimodalidade, mas vejo que é algo bem mais complexo do que imaginava. Há muitos detalhes a serem vistos.

**Elena:** Acho que todos os textos são multimodais, porque podem apresentar diferentes linguagens, como o uso de imagem, som, etc. E também, os textos escritos que são multimodais devido a fonte das palavras [...]. Achei muito interessante que até mesmo

textos escritos sem recursos visuais são multimodais por causa do tipo de fonte... antes achava que não eram.

(INTERAÇÕES OCORRIDAS VIA INSTAGRAM)

Quadro 1 - as percepções sobre a multimodalidade construídas pelas participantes durante a formação no estágio supervisionado.

Fonte: Dados empíricos da pesquisa, Moraes; Aranda (2021).

Conforme mostram as narrativas do quadro 1, foi a partir do estágio supervisionado que as participantes começaram a atentar para as camadas dos textos em suas composições multimodais. Uma das percepções foi discutida, por exemplo, em um dos posts do Instagram que ilustrava como o sentido de uma mensagem pode recair não no signo escrito, mas na fonte das palavras (RIBEIRO, 2021), conforme ilustra a figura 2 a seguir:



Figura 2 - Leitura de textos multimodais no Instagram. Dados empíricos da pesquisa (2021).

As narrativas depreendidas desse trabalho (“aprendendo mais sobre multiletramentos agora no estágio”; “agora entendo a importância das diferentes linguagens, multimodalidade na aprendizagem”; “antes eu tinha uma visão mais simples

sobre a multimodalidade”; “textos escritos sem recursos visuais são multimodais por causa do tipo de fonte... antes achava que não eram”) mostram a posição de prestígio que o signo escrito ainda possui na sociedade e que Kress (2000) já destacava ao dizer:

[...] as sociedades ocidentais tem por muito tempo insistido na priorização de uma forma particular de engajamento, através da combinação da visão e da audição: com o sentido da audição especializado para os sons da fala e o senso da visão especializado para a representação gráfica dos sons através das “letras” em superfícies planas (KRESS, 2000, p.181)<sup>3</sup>.

Além disso, os relatos das participantes nos levam a reconhecer o quanto é importante, desde a formação inicial de professores/as, o despertar para as camadas que compõem um texto, uma vez que textos como o que foi mostrado no post acima (Figura 2) são comuns e nos revelam que a “[L]eitura e escrita, como processos de codificação e decodificação de símbolos ortográficos e numéricos, apenas, já não bastam à plena comunicação [...]” (ARANDA, FREIRE, 2020, p.1532).

Dado a posição de prestígio que o signo escrito ainda possui na sociedade, é justificável a princípio as professoras-estagiárias terem tomado a multimodalidade enquanto recursos visuais que complementam o signo escrito, e não como o próprio sentido dos textos, conforme fica subtendido em suas falas. Entretanto, elas reconheceram ao longo de nossas formações durante aquele estágio que a multimodalidade é algo bem mais complexo e que envolve o reconhecimento de cada linguagem, cada camada que compõe o texto.

Ao compartilhar com as participantes diferentes formas de ler um texto desde sua perspectiva multimodal, buscávamos construir subsídios para que elas também pudessem trabalhar essas diferentes formas de leitura e produção textual com seus/suas alunos/as durante as regências. Sendo assim, no trabalho formativo realizado antes do período de regências, a fase de análise de textos nas nossas discussões no Instagram foi fundamental para despertar a percepção de que textos contemporâneos precisam ser definidos além

---

<sup>3</sup> Do original: *Western societies have for too long insisted on the priority of a particular form of engagement, through a combination of hearing and sight: with the sense of hearing specialised to the sounds of speech, and the sense of sight specialised to the graphic representation of sounds by 'letters', on flat surfaces.*

do uso exclusivo da palavra, pois mesmo que não apresente imagens, um texto terá fontes, cores e layouts que são frutos de escolhas conscientes do sujeito na produção de sentidos (RIBEIRO, 2021).

## **Para além do texto: as camadas da multimodalidade na aula de língua inglesa**

Assim como discute Ribeiro (2021), compreendemos que os nossos modos de ler e escrever foram modificados a partir do advento dos dispositivos tecnológicos com tela, tais como os computadores, os telefones celulares inteligentes e os tablets, dentre outros. A interface amigável desses dispositivos “traz efeitos sensíveis aos textos que podem ser escritos, considerando-se não apenas o profissional ou o artista consagrado, mas qualquer pessoa disposta a redigir” (RIBEIRO, 2021, p.13).

A camada última do trabalho que foi desenvolvido com as participantes, a partir de nossos processos formativos de leitura e discussão de textos multimodais, era que elas conseguissem de alguma forma trabalhar esses aspectos com os/as alunos/as da educação básica durante as regências. Para isso, durante o período de regências na escola, as professoras-estagiárias desenvolveram um projeto de plano de aula cujo objetivo seria os/as alunos/as da escola produzirem um pôster multimodal no site do Canva.

Fizeram parte do projeto das estagiárias alunas e alunos do 6º ano do ensino fundamental da escola parceira no estágio. Vale lembrar que esses/as alunos/as eram iniciantes na língua inglesa que tinham acabado de retornar para o ensino presencial, e que em nenhum momento tiveram contato físico com as professoras-estagiárias, uma vez que elas ministraram as aulas de forma remota através de um projetor conectado ao computador da professora de inglês da escola pública.

O tema das aulas envolvendo o Canva era “self care” e como atividade final desse trabalho os/as alunos/as deveriam produzir um pôster mostrando, em inglês, as atividades de autocuidado que eles faziam em seu cotidiano. Para isso, a fim de que os/as alunos/as construíssem a bagagem linguística para a construção do pôster, antes de apresentar o Canva, as professoras-estagiárias precisaram atuar enquanto designers de textos

disponíveis para os/as alunos/as, a fim de que eles/as então conseguissem expressar o que gostavam de fazer, as atividades que lhes davam prazer.



**Figura 3** - Recorte de atividades do plano de aula das participantes. Dados empíricos da pesquisa (2021).

Conforme ilustrado na figura acima, junto com as professoras-estagiárias os/as alunos/as interpretaram *posts* sobre *self care* e responderam a perguntas sobre as atividades que gostavam de fazer no dia a dia. Após essa fase, Bianca e Elena mostraram para os/as alunos/as como poderiam utilizar o Canva e produzir um pôster usufruindo dos recursos disponíveis. Da articulação deste trabalho os alunos/as então passaram para a posição de *designers* e (re)elaboradores de sentidos, a partir do que vivenciaram com as professoras-estagiárias. Dentre as produções dos/as estudantes, a seguir ilustramos algumas:



Figura 4 - Produções multimodais dos/as alunos/as da escola. Dados empíricos da pesquisa (2021).

Conforme explicam Cazden et. al (2021, p.33), tratando-se dos multiletramentos, “O papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que proporcione acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades”. Isso é o que pudemos constatar nas produções desses alunos/as, pois, além das camadas de edições evidentes em seus trabalhos (as cores, as imagens escolhidas, o layout) também fica marcado nessas produções suas subjetividades, uma vez que estavam utilizando a língua inglesa e seus modos de representação para falarem de si.

Além disso, uma camada que não vemos explicitamente na produção dos/as alunos/as, mas que estava presente ao longo do processo diz respeito à formação das professoras-estagiárias, não somente no que se refere às nossas discussões a respeito de tecnologias, multiletramentos e multimodalidade, mas também de seis elementos que Ribeiro (2016) sugere serem necessários quando buscamos integrar tecnologias e ensino. São eles: vontade de aprender, usar, relacionar, experimentar, avaliar e gestão de tempo. Desses seis elementos, vontade de aprender e usar são fundamentais para o funcionamento dos demais e durante todo o percurso as professoras-estagiárias se mostraram abertas ao aprendizado e uso das ferramentas que contribuem para os sentidos no meio digital.

A princípio, as produções dos/as alunos/as mostrados na figura 4 podem parecer simples. Entretanto, é importante enxergar sua complexidade à medida que camadas mais profundas deste trabalho são des-cobertas e revelam, de forma contundente, o desafio e a limitação que a infraestrutura de muitas escolas públicas brasileiras impõem para o desenvolvimento de trabalhos em torno dos temas que aqui discutimos, e que são preconizados pela BNCC (2018). Um dos momentos que ilustra as limitações encontradas no caminho desse estudo diz respeito à tentativa das participantes de utilizar a sala de informática para mostrar aos alunos/as como manusearem o Canva:

**Elena:** A gente iniciou, né Bianca, com 50 minutos de atraso. Então a gente perdeu bastante [tempo], alguns probleminhas de internet na escola. A internet não funcionou muito bem no laboratório, aí eu e a Bianca tivemos que pular algumas atividades iniciais, essa de warm up né, a gente já pulou logo para o projeto, para explicar para eles que eles teriam que produzir um pôster, a gente mostrou o Canva para eles, abrimos a plataforma, os elementos, colocar o texto.

[...]

**Bianca:** O computador que eles estavam usando não tinha internet, então dava para ouvir eles falando no fundo ‘não tá funcionando, professora’. O deles não tinha internet, e o nosso demorou 50 minutos para a professora conseguir começar a aula.

(RECORTE DE INTERAÇÕES COM AS PARTICIPANTES VIA GOOGLE MEET)

Quadro 2 - Os desafios da relação tecnologias e ensino.

Fonte: Dados empíricos da pesquisa, Moraes; Aranda (2021).

Quando não se tem o mínimo - o acesso a uma conexão de qualidade, quanto tempo se perde que poderia ser investido na prática pedagógica dos multiletramentos. Ademais, não podemos nos esquecer da gambiarra que foi necessária para que as professoras-estagiárias chegassem à sala de aula da educação básica, em que a professora da escola munia-se de conexões de cabos, caixa de som, vídeo chamada e projetor para (felizmente) conseguir que as conexões entre universidade e escola fossem estabelecidas. Como se não

bastasse, tais conexões se deram não graças à banda larga de internet da escola, que sempre se apresentava instável, mas sim aos dados móveis da própria professora da escola, conforme relata em um dos momentos da pesquisa.

**Professora da escola parceira no estágio:** a escola paga a internet com dinheiros extras sabe, assim, a gente vende picolé pra pagar uma internet melhor, vende picolé, sorvete, lá para os alunos mesmo [...] **todas essas aulas que aconteceram com os estagiários, as aulas online pelo meet, não teve um dia que eu tenha conseguido usar a internet da escola**, até que um momento eu desisti e foram todas com os meus dados moveis, sabe, porque realmente não teria como, não consegui, porque a internet não rolou.”

(DIÁLOGO POR WHATSAPP COM A PROFESSORA DA ESCOLA, 05/11/2021)

Quadro 3 - Os desafios da relação entre tecnologias e ensino: relatos da professora da escola.

Fonte: Dados empíricos da pesquisa, Moraes; Aranda (2021).

Esses relatos, somados a todas as discussões que envolvem o ensino de inglês na escola pública, ao contexto remoto que caracteriza esta pesquisa e ao fato de que os/as alunos/as eram iniciantes na língua inglesa e estavam voltando de um período pandêmico, mostram que suas produções, apesar de parecerem simples, foram o resultado de uma limonada feita de um só limão.

Todo este contexto evidencia que trabalhar a multimodalidade dos textos, da formação docente às práxis da sala de aula, vai muito além da exposição aos textos multimodais, envolvendo camadas que extrapolam os textos que chegam até nós. Por trás de todo o trabalho desenvolvido tanto pelas professoras-estagiárias quanto por seus alunos e alunas naquele semestre de estágio, está a realidade.

Temos uma Base Nacional Comum Curricular e pesquisas que reforçam a importância de que o ensino de inglês esteja em consonância “com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 2018, p.246). No entanto, fica subtendido que as pesquisas e os próprios

documentos de ensino avançam mais do que se é possível realizar na educação básica, pois quando vamos para o chão da sala de aula o cenário é outro: escolas tendo que lutar com seus próprios recursos sem apoio das esferas políticas que deveriam mantê-las funcionando com a necessária infraestrutura educacional. Diante desse cenário, concluímos que as camadas que compõem um texto em seu sentido multimodal estão, por vezes, além do que as nossas mãos conseguem realizar ao toque de botões deste ou daquele recurso digital.

Do mesmo modo, entendemos que a leitura de textos multimodais criados por estudantes da escola pública muitas vezes deva ultrapassar os limites da materialidade que os nossos olhos conseguem alcançar, pois por trás de cada texto há uma história a ser contada, uma história a ser descoberta. O trabalho pedagógico de construção da relação entre tecnologias e multimodalidade não é neutro, e por não ser neutro é preciso estar presente e tomar contornos de uma práxis crítica desde a formação inicial de professores/as. No estágio Supervisionado, conforme narramos até aqui, esse processo se deu através da reflexão sobre tecnologias, formação docente reflexiva e pedagogia dos multiletramentos (na universidade e na escola pública).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de uma prática de ensino de inglês na escola pública com foco na produção de textos multimodais ofereceu-nos o pano de fundo para observar e discutir alguns dos desafios da formação inicial de professores de língua estrangeira/adicional. Em diálogo com a metáfora das camadas que compõem e dão sentido a um texto multimodal, percorremos, neste artigo, camadas da formação inicial realizada nas práticas do estágio supervisionado de inglês que estiveram diretamente relacionadas com a pesquisa (a formação teórica) e a sala de aula da educação básica, espaço que representa o início da prática real da educação em línguas para as estudantes-estagiárias.

O contexto no segundo semestre de 2021, quando se realizaram as práticas, era o do Ensino Remoto Emergencial, modalidade de ensino que nos foi imposta pela COVID-19 e o necessário isolamento social dos cidadãos. Nessas circunstâncias, as estudantes-estagiárias tiveram que lidar com um início da prática real de ensino de modo um tanto

distinto daquele que normalmente ocorre nos estágios supervisionados: foram à escola pública parceira da universidade por meio de telas. Telas dos recursos digitais usados na realização das aulas, as telas do Instagram que abrigaram debates sobre a leitura e a produção de textos multimodais na fase de formação teórico-pedagógica, as dos computadores e a tela por onde se projetou na parede da sala de aula a videochamada que conectou as professoras-estagiárias aos alunos/as da escola.

A mobilização dos diferentes atores educativos para conectar recursos da tecnologia digital a fim de que a aula na escola com as professoras-estagiárias pudesse acontecer foi apenas uma – podendo ser considerada a mais profunda – das camadas da formação inicial que vivenciamos naquele estágio. Como buscamos discutir acima, a formação proporcionada pelo estágio supervisionado apresentado esteve envolta por outras camadas da formação docente que permitiram articular estreitamente a teoria à prática educativa e forneceram a base para a construção daquilo que Imbernón (2011) chama de conhecimento pedagógico especializado.

A formação inicial dos professores e professoras deve, segundo esse pesquisador da pedagogia no século 21, ser responsável por formar uma bagagem científica, cultural e contextual sólida, e promover uma atitude interativa e dialética que lhes permita transitar entre a identificação das transformações sociais e da necessidade de ajustar suas práticas e estratégias educativas com base na atualização teórica (de pesquisa) permanente (IMBERNÓN, 2011, p 63-69). Nessa perspectiva, entendemos que os diferentes movimentos propostos no estágio supervisionado de inglês relatado, identificados acima como camadas de formação teórico-metodológica das professoras-estagiárias e do jovem pesquisador mediador dos debates, presenciais e pelo Instagram, foram especialmente formadores da experiência inicial docente. O trabalho sobre os multiletramentos e a multimodalidade dos textos contemporâneos, junto com a mobilização de recursos pedagógicos, práticos e reflexivos para a entrada na sala de aula da escola pública, exigiu dos diferentes atores envolvidos no processo a concretização de uma prática aliada à estratégia, à reflexão e ao trabalho colaborativo.

Assim como a expressão multimodal só funciona na interação social se a sobreposição de semioses criar estreita conexão de sentidos entre si, a prática pedagógica

em língua estrangeira/adicional também requer de nós professoras e professores que sejamos agentes da interação entre as diferentes camadas que compõem nossas práxis de ensino para que a aula aconteça. Imbernón (2011, p. 68), afirma que devemos reservar lugar à mudança para a formação inicial do conhecimento pedagógico profissional.

Aproveitamos a ideia da mudança para encerrar o texto, sabendo o quanto o termo carrega de expectativas futuras, e entendendo que a discussão não se encerra por aqui. Para que haja mudanças, é preciso ter coragem de criar o movimento. Temos um longo trabalho pela frente no que concerne à formação de professores de línguas para a integração efetiva em suas práxis educativas de atividades de criação de textos com recursos digitais. No estudo acima apresentado, todos/as estávamos imbuídos da vontade de movimento e de mudança, todas/os optamos por nos envolver nesse processo dialógico e reflexivo que foram nossos encontros, debates e conversas entre professoras em formação inicial e permanente. Assim, acreditamos e esperamos que o mesmo espírito de mudança que busca promover a autonomia dos jovens professores para serem também *designers* de seus cursos possa ser integrado aos estágios supervisionados na nossa área, favorecendo a renovação dos modos de se ver e fazer a profissão de professor/a de línguas.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005.

ARANDA, Maria del Carmen de la T.; FREIRE, Maximina Maria. Narrativas transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, vol. 59, n.2, p.1531-1554, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318136618811520200306>

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antônia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene De Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. **Rev. bras. linguist. apl.**, 2016 16(4), out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820169909>

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Trabalhando com... na escola)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 31 jan. 2023.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **“Multiliteracies”**: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, p. 164 – 195, 2009. Disponível em: [https://newlearningonline.com/\\_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf](https://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf) . Acesso em: 31 jan. 2023.

FALTIS, Christian. Case Study Methods in Researching Language and Education. In: HORNBERGER, Nancy; CORSON, David. **Encyclopedia of Language and Education**, v. 8: Research Methods in Language and Education, p.145-152. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Carla Conti de. Multiletramentos na formação inicial de professores de línguas: das limitações às novas práticas curriculares. **Revista Coralina**. Cidade de Goiás, vol. 1, n. 1, p. 62-73, 2019.

GUICHON, Nicolas; TELLIER, Marion. **Enseigner l’oral en ligne**. Une approche multimodale. Paris: Didier, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JORGE, Míriam L. dos S. Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública. In: LIMA, Diógenes C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: UNICAMP/Cefiel/IEL, Ministério da Educação, 2005. 64p. (Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais).

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, B; KALANTZIS, M (Orgs.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203979402>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAIS, Gleison Araujo. **Multimodalidade e TDICs na formação docente**: significações (re)construídas em um estágio supervisionado em Inglês. 2022. 258 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/45141> . Acesso em: 31 jan. 2023.

MORAIS, Gleison Araujo; ANDRADE, Mariana Rosa Mastrela. de. Conversas da escolauniversidadescola por meio do Estágio Supervisionado em Inglês: vivências críticas durante a pandemia em 2020. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 02, p. 107–

132, 2021. DOI: 10.14295/momento.v3oio2.13158. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13158> . Acesso em: 28 jan. 2023.

PAIVA, Vera. Lucia Menezes de Oliveira e. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, V. XVIII, N. 1, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1323

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma leitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras.**, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196> . Acesso em: 31 jan. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

STADLER, Thiago David.; SANTOS, Deleon Oliveira. Tecnologias digitais: uma nova “Ágora” ou um mero agora? **Revista Intersaberes**, V.17, N.42, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v17i42.2365>

Revisado por:

**Maria del Carmen de la Torre Aranda**

Doutora em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês (USP). Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da UnB, Brasília.

E-mail: [mariadelcarmen@unb.br](mailto:mariadelcarmen@unb.br)

Autores:

**Gleison Araujo Morais**

**Endereço:** Sudoeste. CEP: 70.680-535 Brasília, DF, Brasil

**Afiliação:** Rede Particular de Ensino do Distrito Federal

**Telefone:** (61) 99926-0388

**e-mail:** [gleisonaraujo10@gmail.com](mailto:gleisonaraujo10@gmail.com)

**Maria del Carmen de la Torre Aranda**

**Endereço:** Campus Darcy Ribeiro, Mezanino - ICC Sul - CEP: 72.2947-400 Brasília, DF, Brasil

**Afiliação:** Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA)

**Telefone:** (61) 99276-3883

**e-mail:** [mariadelcarmen@unb.br](mailto:mariadelcarmen@unb.br)

Recebido em:31/03/2023

Parecer em:17/05/2023

