



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS LÍNGUA INGLESA**

LOURENA LAUANA SANTOS SEVERO

**MULTILETRAMENTOS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM SALA DE
AULA: VIVÊNCIAS DO EDUCADOR RESIDENTE NO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

CAJAZEIRAS – PB

2024

LOURENA LAUANA SANTOS SEVERO

**MULTILETRAMENTOS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM SALA DE
AULA: VIVÊNCIAS DO EDUCADOR RESIDENTE NO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga

CAJAZEIRAS – PB
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

S498m Severo, Lourena Lauana Santos.
Multiletramentos e inteligência artificial em sala de aula: vivências do Educador residente no Programa de Residência Pedagógica / Lourena Lauana Santos Severo. – Cajazeiras, 2024.
78f. : il. Color.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2024.

1. Língua Inglesa – educação básica. 2. Programa de Residência Pedagógica. 3. Inteligência artificial. 4. Multiletramentos. 5. Gênero textual – entrevista. I. Queiroga, Marcílio Garcia de. II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU – 811.111

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

LOURENA LAUANA SANTOS SEVERO

**MULTILETRAMENTOS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM SALA DE
AULA: VIVÊNCIAS DO EDUCADOR RESIDENTE NO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa.

Aprovado em: 19 / 08 / 24

BANCA EXAMINADORA:



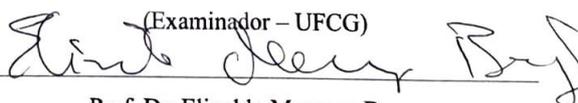
Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga

(Orientador – UFCG)



Prof. Dr. Fabiane Gomes da Silva

(Examinador – UFCG)



Prof. Dr. Elinaldo Menezes Braga

(Examinador – UFCC)

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, gostaria de agradecer...

...a Deus, em todo o seu poder e glória, por me lapidar e me guiar no caminho à excelência, progredindo sempre em seus desígnios;

...a mim mesma, por ter nutrido este sonho com tanto afinco e brilhantismo. Pela minha coragem e inteligência em sonhar tão alto e continuar sonhando, e pela disciplina de fazer o que há de ser feito;

...à Vovó Neide e Vovô Zé, *in memoriam*, por me terem criado com tanto zelo e amor, mantendo-me sempre na linha de uma boa educação;

...aos meus pais, Edilânia e Benedito, por prezarem e me proverem plena escolaridade, por me educarem de maneira tão assertiva e estrita, assegurando meu caráter e determinação;

...ao meu irmão, Fernando, por seu companheirismo ímpar, por me humildar e me inspirar sempre à minha melhor disciplina;

...à Mainha Luciana e Painho Lourival – este, *in memoriam* – por me terem dado a vida e me transmitido amor e ternura desde o berço;

...ao meu amigo e colega de graduação, Wilker Dantas, com quem formei dupla acadêmica de excelência, atuando sempre com propriedade e competência;

...ao professor orientador Dr. Marcílio Garcia de Queiroga, ao professor Dr. Fabione Gomes da Silva, à professora Dra. Daise Lilian Fonseca Dias, pelas inestimáveis contribuições ao longo da graduação, por me inspirarem, direta e indiretamente, valores e princípios que regem o educador;

...à preceptora do Programa de Residência Pedagógica, Tamires Zambrano, por contribuir substancialmente para a minha formação, sendo imprescindível para o meu crescimento pessoal e profissional nesta etapa;

...à Universidade Federal de Campina Grande, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por me proverem plena formação acadêmica;

...a todos os familiares, amigos, colegas e professores que enxergaram o meu potencial e me impulsionaram, desde o princípio, a alcançar a proficiência na Língua Inglesa.

O inglês possibilita o mundo, e este é apenas o começo.

Emirates, here I go!

RESUMO

Este trabalho consiste em vivências, resultados e atividades realizados como bolsista residente do Programa de Residência Pedagógica (PRP), em uma instituição associada pública de período integral, localizada em Cajazeiras/PB. A coleta de dados se deu pelo material empírico resultante das atividades realizadas durante a vigência do PRP. O trabalho constituiu-se, especificamente, de ensaios e reflexões quanto à construção identitária docente, mediante as práticas educacionais no ensino básico e suas realidades (Freire, 1967; 1979; 2000), bem como dos resultados obtidos pelas práticas de ministração, estudo e produções no âmbito das Inteligências Artificiais, executadas no 2º ano do Ensino Médio, durante o 2º bimestre de 2023, na instituição associada. Objetiva-se, essencialmente, discorrer de modo crítico e reflexivo acerca das vivências proporcionadas pelo PRP, tal qual dos resultados atribuídos às discussões e atividades contempladas em sala de aula, apresentando o roteiro de aprendizagem da disciplina de Língua Inglesa, de modo a discutir os impactos da Inteligência Artificial na sociedade globalizada do século XXI, através do gênero entrevista. Assim sendo, a partir de discussões realizadas em sala de aula, foram produzidas atividades em equipes, contemplando o gênero, em que estudantes do 2º ano do Ensino Médio roteirizaram, encenaram e gravaram seus trabalhos, resultando em produções criativas e de alto valor reflexivo. A proposta de produção midiática como recurso avaliativo qualitativo foi pautada na perspectiva dos Multiletramentos (Alves, 2018; Cope; Kalantzis, 2000; 2015; 2023; Rojo, 2009; 2013) em que se utiliza da linguagem como elemento de agência do ser social (Marcuschi, 2002; Vygotsky, 1989; 1991), envolvendo processos de aprendizado, vivências nas realidades plurais do mundo, análise e investigação críticas de propósitos e interesses humanos subjacentes ao conhecimento e suas decorrentes aplicações a contextos reais de uso. Apoia-se teoricamente, também, em Dantas e Severo (Dantas; Severo, 2024) e Silva (Silva, 2022), no que compete ao uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa, com vistas ao aprimoramento de habilidades de compreensão e produção oral. Mediante a realização deste trabalho e a correlação entre a teoria estudada e os dados coletados, conclui-se que as práticas desenvolvidas à luz da pedagogia dos Multiletramentos corroboram a construção de sujeitos críticos, capazes de se comunicar nos mais diversos âmbitos sociais, utilizando-se da língua mais influente do mundo: a Inglesa.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica; Língua Inglesa; Inteligência Artificial; Multiletramentos; Gênero Textual Entrevista.

ABSTRACT

This work consists of experiences, results, and activities carried out as scholarship-holder resident of the Programa de Residência Pedagógica (PRP), at a full-time public affiliated institution in Cajazeiras/PB. Data were collected using empirical material from the activities performed in PRP. This work accurately consists of essays and reflections on the construction of teaching identity through educational practices in basic education and its realities (Freire, 1967; 1979; 2000), as well as the results obtained by teaching, study and production practices in the realm of Artificial Intelligences, performed in sophomore year, in the course of the 2nd bimester of 2023, at the affiliated institution. Essentially, it objectifies to discuss critically and reflexively the experiences provided by PRP, as well as the results attributed to the discussions and activities produced in the classroom, presenting the English learning plan, in order to discuss the impacts of Artificial Intelligence on the globalized society of the 21st century, through the interview genre. Therefore, led by discussions held in the classroom, activities were produced and performed by students in teams, covering the genre, in which sophomores have scripted, staged and recorded their works, resulting in very creative and reflective productions. The proposal of media production as qualitative evaluative means was based on the perspective of Multiliteracies (Alves, 2018; Cope; Kalantzis, 2000; 2015; 2023; Rojo, 2009; 2013) in which language is used as an element of acting as social beings (Marcuschi, 2002; Vygotsky, 1989; 1991), involving learning processes, experiences in world's plural realities, critical analysis and investigation of human purposes and interests underlying knowledge, as well as its applications to real use contexts. The work is also theoretically supported by Dantas e Severo (Dantas; Severo, 2024) and Silva (Silva, 2022), in regards of digital technologies use in English language teaching, aiming at improving comprehension and oral production skills. Through the realization of this work and the correlation between the studied theory and the collected data, it is settled that the developed practices enlightened by the pedagogy of Multiliteracies corroborate the construction of critical subjects, able to communicate in the diversity of social contexts, using the most influential language in the world: English.

Keywords: Programa de Residência Pedagógica; English Language; Artificial Intelligence; Multiliteracies; Textual Genre Interview.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ambientação dos bolsistas residentes na escola-campo	28
Figura 2 – Ambientação dos bolsistas residentes na escola-campo	28
Figura 3 – Etapa de Observação e Diagnose de Aulas	29
Figura 4 – Etapa de Minистраção de Aulas.....	29
Figura 5 – Reunião de Planejamento (Residentes e Preceptora).....	30
Figura 6 – Apresentação de Trabalho Acadêmico (III Semana Nacional de Letras)	30
Figura 7 – Reunião de Planejamento (Professor Orientador, Preceptores e Residentes)	31
Figura 8 – Participação da Residência Pedagógica Letras Língua Inglesa CFP/UFMG no Workshop Projeto de Vida da escola parceira (Oficina de Língua Inglesa)	31
Figura 9 – Preparação para as produções das entrevistas (2º Ano A – Informática)	64
Figura 10 – Ilustrações dos trabalhos dos alunos do 2º Ano A (Informática).....	64
Figura 11 – Ilustrações dos trabalhos dos alunos do 2º Ano A (Informática).....	65
Figura 12 – Ilustrações dos trabalhos dos alunos do 2º Ano A (Informática).....	65
Figura 13 – Ilustrações dos trabalhos dos alunos do 2º Ano A (Informática).....	66
Figura 14 – Ilustrações dos trabalhos dos alunos do 2º Ano A (Informática).....	66
Figura 15 – Ilustrações dos trabalhos dos alunos do 2º Ano A (Informática).....	67
Figura 16 – Ilustrações dos trabalhos dos alunos do 2º Ano A (Informática).....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	14
2. ESCOLA E LINGUAGEM NAS PRÁTICAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS – LETRAMENTO E NOVOS/MÚLTIPLOS LETRAMENTOS	32
3. AS MULTIMODALIDADES E O USO DE INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS EM SALA DE AULA – UMA ABORDAGEM EXPERIMENTAL PELO GÊNERO ENTREVISTA	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em pesquisa bibliográfico-exploratória, elaborada pela experiência de bolsista residente do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto Letras Língua Inglesa – CFP/UFCG, elucidando práticas advindas do período de vigência do Programa. A vigente escrita é justificada pela imprescindibilidade em repensar a escola como instituição social indissociável às práticas da contemporaneidade, elucidando a relevância do PRP para a formação qualificada de licenciandos. Esses, em autoconstrução identitária, na práxis docente, transformam os cenários educacionais e os sujeitos neles integrantes, resultando em práticas mutuamente profícuas. Desse modo, perpassando as etapas constituintes do PRP, discorreremos acerca de observações e inquietações levantadas enquanto residentes, que se deparam com as realidades do ensino básico brasileiro, tecendo considerações e intervenções que fortalecem a identidade docente, bem como as práticas educacionais da instituição de ensino atuante.

Para tal, estudo e análise de bibliografia e material empírico proveniente de práticas da Residência Pedagógica, constituem o arcabouço desta monografia. Teoricamente, fundamentamo-nos, em essência, nas proposições filosóficas do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (Freire, 1967; 1979; 2000), quanto às reflexões acerca da constituição da identidade docente, bem como sobre o cenário atual das escolas brasileiras, adentrando suas realidades como instituições de práticas sociais (Tardiff, 2002); entre outras autorias – o que constitui o capítulo inicial. Ato contínuo, no segundo capítulo, tratamos da multifacetada contemporaneidade, concebida pela era digital advinda da Globalização, e como a escola transparece – ou, idealmente, deveria transparecer – as transformações e demandas de sua sociedade, frisando as dimensões do ensino de Língua Inglesa como magna língua franca (Alves, 2018; Ribeiro; Cruz, 2019; Silva; Araújo, 2012; Soares, 2001). Finalmente, no terceiro capítulo, discorreremos acerca de uma das práticas de sala de aula, advindas do Programa de Residência Pedagógica, em que tratamos de Ética e Inteligência Artificial, tecendo discussões e reflexões acerca do tema (Gonçalves, 2024; Lopes; Moser; Cavazzani, 2023; Sichman, 2021).

As práticas neste trabalho discriminadas ocorreram em uma escola pública do Estado da Paraíba, no período compreendido entre maio e julho de 2023, na turma de 2º

ano do Ensino Médio. Na escola-campo, cada bimestre é norteado por um tópico gramatical, atrelado a um tema transversal e um gênero textual específico. Reconhecendo a língua como prática social – e as práticas vivenciadas na escola são parte integrante e indispensável da sociedade – o inglês em situações reais de uso se faz por meio de gêneros textuais, indiscutivelmente. Os gêneros textuais, consonante Luiz Antônio Marcuschi, constituem “entidades sóciodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa” (Marcuschi, 2005, p. 19). Com efeito, as atividades do 2º bimestre de 2023, da turma de 2º ano EM da escola associada, foram norteadas pela Inteligência Artificial (IA) como tema transversal, tendo como gênero textual a entrevista, abordada em Língua Inglesa, incluindo *Superlative Adjectives* como tópico gramatical de estudo.

Essencialmente, temos como objetivo discorrer de modo crítico e reflexivo acerca das vivências proporcionadas pelo PRP, tal qual dos resultados atribuídos às discussões e atividades praticadas em sala de aula. Desse modo, analisamos e refletimos acerca das múltiplas realidades do ensino público brasileiro, tecendo discussões a respeito do ensino pleno da Língua Inglesa nas escolas de ensino básico, de modo a frisar suas dimensões como magna língua franca, conceituando a Pedagogia dos Multiletramentos e sua imprescindibilidade ao ensino do inglês na contemporaneidade. Quanto à prática, em questão, em sala de aula, objetivamos explorar a aprendizagem de Língua Inglesa sob o prisma das multimodalidades, visando competências de criticidade, pesquisa, colaboração e produção de novos sentidos e conhecimentos, com enfoque na temática de dominância da Inteligência Artificial nos diversos âmbitos de empreendimento humano, abordando seus impactos sob múltiplas perspectivas, especialmente em seu defronte à ética.

A Inteligência Artificial, aliada elementar ao progresso nos diversos campos de atuação e domínio humanos, tem seus mecanismos amplamente empregados para resolução de problemas em diferentes níveis de complexidade, demonstrando eficiência superior aos métodos tradicionais. Nossas atividades cotidianas têm sido modificadas, há tempos, pelo uso das tecnologias nas mais diversas conjunturas, que findam não só por influenciar os múltiplos contextos sociais e discursivos aos quais nos submetemos, como também mediá-los; e os processos de ensino-aprendizagem não figurariam exceção. As tecnologias não constituem fins, mas meios, operando como ferramentas de estímulo à investigação, colaboração e produção de sentidos (Dantas; Severo, 2024).

Na multifacetada contemporaneidade em que vivemos, regida pelo digital, é imprescindível que façamos educação não apenas por meio das tecnologias, mas sobre as tecnologias, também, frisando seus impactos. O uso indiscriminado dessas ferramentas acarreta danos consideráveis aos usuários, individual e coletivamente. De questões éticas, como segurança e privacidade de dados, a problemas cognitivos, advindos dos excessos da artificialidade; os malefícios, inevitavelmente, contrastam com as imensuráveis benesses procedentes do domínio tecnológico. À face do exposto, durante a vigência do Programa de Residência Pedagógica, trouxemos, em uma de nossas práticas, a temática da Inteligência Artificial para a sala de aula. De modo a instigar o alunado ao exercício efetivo de seu aprendizado de Língua Inglesa, ao passo em que engajam em práticas de pesquisa e reflexão quanto à Inteligência Artificial, foram propostas produções midiáticas de entrevistas (parte integrante de uma reportagem em jornal televisivo), abordando os prós e contras consequentes do uso da IA na sociedade atual.

Produções midiáticas em aulas de Língua Inglesa são propostas de ensino-aprendizagem de produção oral, esboçadas para orientação de atividades fundamentadas na concepção pedagógica de linguagem como prática social (Marcuschi, 2002; Vygotsky, 1989; 1991) e na pedagogia dos Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000; 2015; 2023; Rojo, 2009; 2013), bem como no uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa (Dantas; Severo, 2024; Silva, 2022), visando aprimorar habilidades de compreensão e produção oral, bem como diversificar os métodos avaliativos empregados, tornando o exercício da língua mais estimulante e produtivo para os estudantes.

1. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Resultante da imprescindibilidade em estabelecer elo entre as academias de ensino básico e superior do Brasil, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), lançado em 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constitui-se uma iniciativa do Ministério da Educação, integrante da Política Nacional de Formação de Professores, visando elevar a trajetória de formação de futuros profissionais docentes. Mediante atuação integralizada dos residentes em escolas de ensino básico quando ainda imersos na universidade, o PRP possibilita aprimoramento e excelência aos licenciandos, oportunizando exercer seu aporte teórico construído na graduação em prática plena em redes educacionais de ensino público, moldando teorias às diversas realidades vivenciadas em sala de aula. Além disso, o Programa de Residência Pedagógica objetiva, também:

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica (CAPES, 2018).

Em nível institucional, o PRP se constitui por subprojetos, os quais correspondem aos cursos selecionados de licenciatura da Instituição de Ensino Superior (IES). As práticas neste trabalho discriminadas correspondem ao Subprojeto Letras Língua Inglesa – CFP/UFCG, cujo núcleo é composto por 19 integrantes bolsistas, sendo eles: 1 professor orientador do ensino superior, 3 professores preceptores da educação básica e 15 residentes matriculados entre o 5º e o 8º período de graduação. O PRP Letras Língua Inglesa do CFP/UFCG contempla, atualmente, duas escolas da rede pública de ensino do Estado da Paraíba, em que atuam equipes compostas por residentes e preceptores.

Cada equipe é formada por 5 residentes e 1 preceptor, o qual rege as atividades desenvolvidas na escola-campo, atuando em consonância com seus residentes. Desde a etapa de imersão e ambientação no ambiente escolar, à análise de documentos e guias de aprendizagem, reuniões de planejamento, intervenções e elaboração de projetos e materiais didático-pedagógicos; à regência, de fato, em sala de aula, o preceptor assiste e trabalha harmoniosamente com os residentes, atuando como mentor. Todas as ações executadas pela equipe são previamente elaboradas e discutidas em reuniões de planejamento, que ocorrem sempre uma semana anterior às práticas. Essas reuniões acontecem tanto presencial, como virtualmente.

Os planos de aula são resultado de um conjunto processo de análises e leituras de diversos materiais pedagógicos, bem como dos eixos orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sinergia com o Plano Nacional da Educação (PNE) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola parceira. Desse modo, semanalmente, o preceptor se reúne com seus residentes para alinhar os planos e demandas a serem executados na semana seguinte, bem como discutir os resultados atribuídos às práticas anteriores, de modo a elucidar os pontos fortes e aprimorar os falhos, moldando os planejamentos pedagógicos às múltiplas realidades de sala de aula.

Convém salientar que as práticas desenvolvidas na disciplina de Língua Inglesa na escola parceira são pautadas na perspectiva dos Multiletramentos, pedagogia esta, em consonância com a base em que se fundamenta o Subprojeto Letras Língua Inglesa – CFP/UFCG, visando “contribuir para a compreensão e utilização das tecnologias digitais (TDICS), do trabalho com textos multimodais, dos (Multi)Letramentos e de componentes artísticos e culturais de forma crítica e reflexiva” (Brasil, 2022, p. 2). Assim sendo, a Língua Inglesa é abordada de forma contextualizada às situações reais de uso da língua, com enfoque na multiplicidade de contextos socioculturais nos quais a comunicação é concebida, visando não apenas a aquisição da língua, como também a interpretação e a criticidade da linguagem circulante em diferentes mídias e contextos – destituindo a obsoleta abstração linguística, em que se trata da língua pelo prisma da gramática do livro didático, realidade ainda comumente vivenciada em escolas de ensino básico brasileiras.

Dessarte, o subprojeto preza pela formação qualificada de profissionais críticos e autênticos, capazes de reconhecer as necessidades e particularidades de sua sala de aula, a qual consiste em uma prática social indissociável da multifacetada

contemporaneidade, cujas relações são regidas pelo digital e pelas múltiplas formas de interação e produção de sentidos, fomentando “a formação de professores que, no seu fazer pedagógico, sejam capazes de dar uma educação integral aos seus alunos” (Brasil, 2022, p. 2). Com efeito, assera Libâneo (1994),

não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (p. 17).

O Programa de Residência Pedagógica tem sua vigência compreendida em um período de 18 meses, divididos em 3 módulos ininterruptos, com duração de 6 meses cada. As ações a serem desenvolvidas em cada módulo seguem um planejamento previamente elaborado pelo professor orientador, o qual organiza, mensalmente, reuniões com as equipes. Cada módulo é inaugurado com uma reunião em que são apresentadas as pautas a serem contempladas no decorrer do semestre, bem como a preparação das equipes, estudos dirigidos com abordagem de conteúdos, teorias e metodologias de ensino etc. As demais reuniões concebem o acompanhamento do desempenho das atividades em decurso, em que o orientador presta assistência e colaboração às suas equipes, tal qual momentos de socialização das ações coletivas e individuais, em que são compartilhadas e discutidas as experiências das equipes em seu cotidiano nas escolas.

Visto que o incentivo à “prática da pesquisa e de produções de artigos científicos, como resultado das ações desenvolvidas no subprojeto” figura um dos pilares da Residência (Brasil, 2022, p. 1), escritas acadêmicas conjuntas de artigos e participação em eventos, são, também, exigências atribuídas às equipes, sendo o professor supervisor não apenas coordenador de tais atividades, como parte integrante delas, também. Desse modo, ao longo da vigência do PRP, todo o corpo do subprojeto participa ativamente de eventos acadêmicos em níveis regional e nacional, trazendo suas contribuições e corroborando a formação docente de seu corpo. Outras ações, como elaboração e coordenação de atividades extracurriculares, participação ativa em eventos da comunidade escolar etc., compõem o conjunto de práticas facultadas ao residente, contemplando a carga horária estabelecida.

Todas as ações da Residência são devidamente registradas em fichas mensais de controle, nas quais constam a descrição e relatoria das atividades realizadas durante o período, totalizando 24h mensais. Mídias visuais, como fotos e vídeos, figuram, também, recursos de registro de atividades, as quais, juntamente com as fichas de controle, são anexadas à pasta individual do residente, no *Google Drive*, para fins de controle dos professores orientador e preceptor. Fotos ilustrativas do cotidiano de ações da Residência, bem como divulgações de eventos e atividades relativos ao PRP são compartilhadas no *Instagram* oficial do Subprojeto Letras Língua Inglesa – CFP/UFCG: @rpingles_cfpufcg.

Ao ingressarmos em uma graduação de licenciatura, é comum nos depararmos com uma certa confusão quanto à ambiguidade dos papéis a serem desempenhados pelo licenciando: o ser aluno e o ser professor. Entretanto, à medida que fazemos interações mescladas entre sermos ensinados e ensinar, gradualmente configuramos nossa identidade docente, vendo-nos cada vez mais no cerne do que realmente é ser professor: disseminar e construir conhecimentos, sem deixarmos de ser, essencialmente, eternos aprendizes, posto que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...]. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (Freire, 2000, p. 25-28).

À formação acadêmica docente, compete não apenas a aquisição e desenvoltura de conhecimento, como também a preparação para a vida profissional. Ao licenciando, são oportunizadas diferentes formas de imersão no âmbito escolar durante a graduação, tais como estágios obrigatórios, extracurriculares e voluntários, bem como programas de aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, tal qual o Programa de Residência Pedagógica, que oportuniza ao residente não apenas práticas no ambiente de sala de aula, como também o planejamento, a pesquisa, a colaboração e elaboração de eventos, a execução e a avaliação de atividades pedagógicas diversas etc.

Ao sermos admitidos, temos a oportunidade de desenvolver práticas e projetos junto aos demais residentes ativos na escola de atuação, assistidos pelo professor orientador universitário e pelo professor preceptor da Educação Básica. As práticas proporcionadas pelo PRP constituem uma imersão importante no exercício da docência, visto que requerem atuação desde a análise de documentos e guias de aprendizagem, a reuniões de planejamentos, desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos e estudos que precedem a prática, de fato, em sala de aula; o que ocorre em uma vigência

de 18 meses, conferindo profundidade e solidez aos projetos e práticas da Residência. Conforme pontua Tardiff (2002),

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser fonte privilegiada de seu saber-ensinar (p. 61).

Mediante articulação entre estudos teóricos e saberes práticos, o residente vivencia a atmosfera escolar em sua totalidade, não se atendo apenas ao exercício em curtos períodos no ambiente físico de sala de aula. De modo a intervir de maneira assertiva em dado contexto, o residente inicialmente se ambienta e se familiariza com a instituição em que atuará, de forma que ambientação, observação e diagnose de aulas constituem etapa inicial da Residência. Observando e compreendendo as características e pluralidades de seu contexto de atuação, bem como os métodos e abordagens utilizados pelo preceptor, torna-se mais claro e oportuno para o residente trabalhar em conjunto com o professor, traçando planos de intervenção que melhor assistam o alunado em sua vez. Gradualmente, o residente constrói ativa e autenticamente sua identidade docente, e

[...] sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência o conhecimento e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc. (Tardiff, 2002, p. 61).

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Essa assertiva de Freire (1996, p. 43) advoga cabalmente a relevância da fase inicial de vigência da Residência. Usualmente, é pensado que a etapa de observação e diagnose de aulas, por ainda não constituir ministração, confere ao residente um caráter passivo, já que esse estaria apenas assistindo às aulas sem intervenção em nenhum grau, por ora. No entanto, ao se colocar na posição de espectador, é factível o confronto mental entre teoria e realidade, fomentando experiências críticas e reflexivas sobre dado contexto. É preciso “aproveitar também a oportunidade para questionar, problematizar, compreender a dinâmica do dia a dia

escolar, pesquisando, planejando e desenvolvendo atividades com sentido e significado” (Lugle; Magalhães, 2013, p. 127). Assim,

o contexto escolar é parte integrante dos conhecimentos dos professores e inclui, entre outros, conhecimentos sobre os estilos de aprendizagem dos alunos, seus interesses, necessidades e dificuldades, além de um repertório de técnicas de ensino e de competências de gestão de sala de aula (SBEM, 2003, p. 21).

Professores não se limitam apenas a transmitir conhecimentos já estabelecidos, sua relação com os saberes é muitíssimo mais complexa. Tardiff (2002) os define como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36), desmistificando a errônea percepção que se tem da figura docente como detentora absoluta do conhecimento e da razão, aquela que age ativamente na construção de sujeitos passivos, como muitas vezes são vistos os educandos. Freire (2000) assera que

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. É a força criadora do aprender de quem fazem parte a comparação, a repetição, a construção, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (p. 25).

Assim sendo, o educar reflete as particularidades individuais e as experiências humanas construídas em sala de aula, o que valoriza, cada vez mais, a prática docente, contrariando a ideia de que a sala de aula seja apenas um ambiente de assimilação de conteúdos por parte de um alunado passivo. “Para um professor crítico, uma aula produtiva oportuniza, além do desenvolvimento da capacidade comunicativa e linguística, também a produção de um saber social, cultural, histórico, tecnológico, [...] com vistas à formação de um indivíduo consciente e atuante dentro da sociedade” (Silva, 2022, p. 174).

Concomitantemente, Pimenta e Lima (2004) afirmam que a construção de conhecimento não é regida absolutamente pelo professor, uma vez que as relações de ensino-aprendizagem são resultantes das ações coletivas de educadores, educandos e práticas institucionais. É necessário “[...] partir de uma prática, buscar sustentações teóricas que não só a expliquem, mas também produzam elementos para sua superação, e com base nisso delinear alternativas para nova prática que, se for objeto de reflexão, possa ser transformada” (Gomes, 2009 apud Lugle; Magalhães, 2013, p. 127).

“Transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade” (Freire; Shor, 1986, p. 25). Posto isso, a consciência reflexiva observadora faculta ao docente agir conforme as necessidades particulares à sua realidade, “além de levar em conta a heterogeneidade dos seres humanos e peculiaridades culturais dos grupos sociais em que interage” (Silva, 2022, p. 42), sendo, indubitavelmente, indispensável para sua formação profissional, de modo que se porta como objeto de estudo e reflexão do residente que vivencia agora, na prática, os diversos contextos de sala de aula, analisando-os e articulando formas efetivas de intervenção.

À guisa de exemplo – uma das mais comuns problemáticas presentes em salas de aula, especialmente no tocante à Língua Inglesa – a abstração da língua e o foco na gramática normativa (Cf. Oliveira, 2016), a qual detém, há tempos, o pódio de maior foco e relevância no que concerne a ensino-aprendizagem de línguas. Tradicionalmente, o ensino de línguas ocorre de forma linear, atendo-se a um tópico gramatical isolado, o que finda por desconsiderar todo o restante do universo que compõe uma língua. Quanto à abstração linguística, técnicas e abordagens de ensino, muitas vezes descontextualizadas e desconexas à realidade dos estudantes, figuram o quão apartado se concebe o ensino das vivências – não há aplicabilidade notória aos usos reais da língua, à vida real. Então... para que se aprende? Há uma “dicotomia entre o que a matéria escolar exige do sujeito na sala de aula e o que a realidade exige dele em situações em que a língua viria a ser ponto de partida para tais vivências” (Dantas; Severo, 2024, p. 10).

Não se tem “uma visão pragmática das estruturas gramaticais, no sentido de concebê-las como uma ferramenta importante que o aprendiz tem para auxiliá-lo no processo de interação social: ele acaba tratando as estruturas gramaticais com um fim em si mesmo” (Oliveira, 2016, p. 16). Soma-se a essa problemática, ainda, o fato de não serem plenamente exploradas as 4 habilidades de comunicação linguísticas,¹ sendo abordadas, predominantemente, a leitura e a escrita (*reading & writing*), excluindo o parâmetro-chave da comunicação humana cotidiana: a oralidade (*listening & speaking*). “Normalmente, a metodologia voltada ao ensino de inglês tem como base habilidades

¹ *Reading, Writing, Listening & Speaking* – respectivamente Leitura, Escrita, Audição & Fala.

de leitura e escrita que, no entanto, não acompanham a evolução na comunicação” (Dantas; Severo, 2024, p. 11).

Esse fato resulta em um notável desestímulo e em um estranhamento ainda maior frente ao processo de aquisição/fluência de uma língua estrangeira, o que finda em, conseqüentemente, uma aprendizagem precária, comumente vivenciada nas academias de ensino básico do Brasil. Um dos maiores impasses frente ao ensino de Língua Inglesa no Brasil é, indiscutivelmente,

a relação que os alunos têm com a língua, se deparando muitas das vezes com métodos de ensino pouco atrativos, os quais visam apenas decoração de conteúdo para aprovação em exames, sem que haja aplicação plena em contextos reais de uso das habilidades necessárias para um falante. Tal realidade nos leva constantemente a repensar a finalidade de aprender uma língua estrangeira na escola (Dantas; Severo, 2024, p. 10).

Na realidade de muitas escolas brasileiras, não se ensina *como*, tampouco *por que* ou *para que* se aprende inglês, apenas se cumpre um conjunto de definições doutrinárias pré-estabelecidas de fundamentos e procedimentos da Educação Básica, que regem as escolas em organização e desenvolvimento de suas propostas pedagógicas – como visam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais constituem, respectivamente, a estrutura e o detalhamento dos conteúdos e competências a serem desenvolvidos nas redes de ensino básico brasileiras. Desenvolvidos e estipulados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as DCNs e a BNCC constituem documentos muitíssimo bem elaborados; entretanto, partem da lógica utópica de que todas as escolas brasileiras são afins e, portanto, equivalentes a eles.

Em grau algum é passível de se assumir que a qualidade do ensino e até mesmo o acesso à educação para todos os cidadãos brasileiros se equipare, seja pelos níveis aguçados de desigualdade social, seja pela discrepância socioeconômica familiar e até regional, e/ou por outros impasses, como deficiências características às próprias escolas: a evidente falta de infraestrutura adequada, professores malformados, alunos desestimulados e imersos em defasagem notória de aprendizado etc. Há também outras adversidades de ordem social que infligem reflexo direto na relação do aluno com a escola: crime, violências, núcleo familiar desestruturado (e, muitas vezes, ausente) etc. Enfim, são múltiplos fatores os quais diversificam as realidades individuais presentes nas salas de aula brasileiras, tornando-se insensível e, por conseguinte, inviável supor

que se deva atuar de forma imutável. “O ambiente acadêmico considerado primordial à educação encontra-se [...] aquém dos avanços da modernidade e, ainda, refém a ela – mesmo assim, dele se esperam resultados que atendam às necessidades atuais” (Dantas; Severo, 2024, p. 10).

A coordenadora pedagógica brasileira Sarah Larissa Magrini A. Soares assera: “Ressalto a importância de uma personalização e individualização do processo de ensino-aprendizagem. Utilizar de itinerários ou percursos formativos por alunos pode facilitar o acompanhamento e avaliação do professor sobre as aprendizagens alcançadas.”² Ou seja, nenhum plano de educação consegue, por si só, contemplar as defasagens e necessidades respectivas a determinado núcleo escolar. Soares elucida, ainda, que “no Brasil, um agravante é que o professor aprende a dar aula e trabalhar com um modelo específico de aluno, considerado o ideal, longe da realidade heterogênea e diversificada tanto cultural, quanto social e econômica que estamos inseridos.” Assim, esclarece a necessária adoção e desenvoltura de uma docência voltada para o íntimo de sua sala de aula, que tão abundantemente transparece suas pluralidades e carências.

Por conseguinte, o olhar crítico do professor se faz alternativa-chave para as práticas de mediação e construção das relações e dos sujeitos em sala de aula. Consoante Larsen-Freeman (1998), “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas” (p. 207). No professor está a capacidade de subversão da sala de aula ao aluno, de um ambiente desfavorável e de mera assimilação, a um lócus de aprendizagem e de autoconstrução como sujeito crítico, socialmente ativo, como postulam Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), ao afirmarem que “a escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar” (p. 994).

Isso posto, ao professor cabe não apenas o domínio teórico de sua área de formação, mas também como se articula e rege sua sala de aula, pois é a partir dele que

² Sarah Larissa Magrini A. Soares, *Os 5 maiores desafios da educação e como solucioná-los*. ClassApp, 2023.

é ditada a relação educador-educando. Logo, “o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (Freire, 1968, p. 45). Conforme Souza (1999), à formação acadêmica docente compete não apenas a construção de conhecimento, como a vida profissional, no sentido de autoconstrução identitária, mediada pelas próprias vivências, as quais podem e devem ser submetidas a objeto de estudo e reflexão: o olhar do licenciando para suas experiências e a partir delas, progredir moldando sua identidade.

De acordo com o supracitado autor, a formação profissional deve articular competências como: “agir, refletir, pensar, inovar e recriar” (Souza, 1999, p. 170). Consequentemente,

[...] uma prática pedagógica fundamentada na teoria dos professores como profissionais autônomos e reflexivos críticos, acreditando que as reflexões sobre um trabalho intelectual crítico, supõem uma compreensão abrangente do trabalho profissional, da missão e atuação da escola e dos fatores sociais, culturais e políticos que condicionam a prática educacional. Em vista disso, a compreensão do que constitui uma prática pedagógica crítico-reflexiva está distante de um apontamento acabado. Todavia, é uma tentativa de buscar saídas para questões relativas ao trabalho docente, sua identidade, bem como, das necessidades da escola e da sociedade, cujo enquadramento se efetiva nas práticas pedagógicas, tarefa núcleo da profissão docente (Micheletto, 2008, p. 10).

Assim sendo, o residente, na posição de observador crítico-reflexivo que virá, posteriormente, a intervir de forma efetiva em seu contexto, trará suas contribuições às práticas educacionais da instituição de ensino em que atua, fazendo uso de metodologias ativas e categóricas, devidamente estudadas e planejadas junto ao professor preceptor, de modo a corroborar, gradualmente, os contextos de ensino-aprendizagem. À guisa de exemplo, a pedagogia dos Multiletramentos³ – cunhada pelo New London Group, em 1996, constitui proposta educacional fundamental às novas e múltiplas práticas sociais de linguagem, urgentes na sociedade globalizada do século XXI – é amplamente discutida no ensino de línguas, e imprescindível na formação e no exercício docente, fazendo-se não apenas possível, mas necessária, sua implementação em sala de aula.

³ A Pedagogia dos Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000) será contemplada e aprofundada em capítulo subsequente.

Mediante as supracitadas discussões e reflexões acerca do ensino de Língua Inglesa na educação básica brasileira, bem como das experiências decorrentes da fase inicial do Programa de Residência Pedagógica, é finalizada a etapa de observação e diagnose de aulas, inaugurando, subseqüentemente, o segundo estágio de atividades do PRP: a ministração de aulas. Lecionar consiste na regência como ação final de um dedicado processo de leituras, estudos e planejamentos amparados por documentos e guias de aprendizagem, em consonância com o professor preceptor. Dominar a Língua Inglesa e as teorias linguísticas que circundam o seu ensino é insuficiente para a prática plena do professor. Faz-se necessário, também, que a prática docente se dê por meio “de leituras, de realização de projetos, de trocas de experiências, de investigações sobre a própria prática, de reflexões sobre experiências passadas e presentes, no contato com outras pessoas, com o mundo” (Reis e Fiorentini, 2007, p. 4).

Dessarte, o PRP proporciona ao residente atuação e colaboração conjuntas a um profissional conceituado já atuante em sua área, o que explora a natureza colaborativa, transformadora e enriquecedora das práticas letivas. O preceptor age como figura mentora do residente, e, ao passo em que influencia, é também por ele influenciado, haja vista que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2000, p. 25). Desse modo, “pode acontecer valiosa troca de experiências através do convívio [...], gerando estímulo para o aprimoramento dos estudos e pesquisas. É uma via de mão dupla, de mútuo enriquecimento e aprendizagem” (Freitas, 2015, p. 7).

O autor estadunidense Robert Greene,⁴ em sua obra *Mastery* (Maestria), detalha, minuciosamente, as relações entre mentores e mentoreados, especialmente quanto à importância da modelagem por um profissional já conceituado em sua área de estudo, possibilitando direcionamentos assertivos e maior qualidade na performance profissional, salientando a imprescindibilidade de nos atermos aos conhecimentos práticos da maneira mais assertiva possível. Greene asserta:

⁴ Robert Greene é escritor, editor e dramaturgo estadunidense, formado em estudos clássicos pela Universidade de Wisconsin-Madison, Wisconsin, EUA. Especialista renomado em estratégia, liderança, autodesenvolvimento e comportamento humano, Greene é autor dos best sellers *The 48 Laws of Power* (As 48 Leis do Poder), *33 Strategies of War* (As 33 Estratégias de Guerra), *The Art of Seduction* (A Arte da Sedução), *Mastery* (Maestria) e *The Laws of Human Nature* (As Leis da Natureza Humana).

Para tanto, durante a fase de aprendizagem, você precisará de mentores cuja autoridade reconhece e aos quais se submete. [...] Os mentores não oferecem atalhos, mas dinamizam o processo. Eles inevitavelmente tiveram seus próprios mentores, que lhes proporcionaram um conhecimento mais profundo de seus campos de estudo. Os anos de experiência subsequentes lhes ofereceram lições e estratégias inestimáveis a serem aprendidas. O conhecimento e a experiência deles se tornam seus; eles podem afastá-lo de atalhos ou de erros desnecessários. Eles o observam no trabalho e lhe fornecem feedback em tempo real, tornando sua prática mais eficiente. Os conselhos deles são ajustados sob medida às suas circunstâncias e necessidades. Ao trabalhar em estreito entrosamento com os mentores, você absorve a essência do espírito criativo deles, que, agora, pode adaptar ao seu próprio estilo (Greene, 2013, p. 123-124).

Alcançar a excelência em ofício requer, assim, contato constante com a realidade, e nada mais fecundo do que explorar a diversidade de nuances no campo educacional atuação assistido, a princípio, por um preceptor, que elucidará eventuais falhas e pontos de entrave na atuação de seu mentoreado, trabalhando harmoniosamente e provendo reforços e contribuições para o seu aprimoramento. “A preceptoria envolve o ensino na prática, e ensinar a prática ao graduando requer maestria na prática da instrução; demanda intensidade e duração” (Rocha, 2012 apud Freitas, 2015, p. 7).

Essas interações findam não apenas por aperfeiçoar a docência do residente, como também as práticas pedagógicas de seu campo de atuação e, por consequência, o fortalecimento de sua instituição de ensino. À face do exposto, a etapa de ministração de aulas consubstancializa o residente no exercício docente, configurando, finalmente, as práticas educacionais em ambiente de ensino-aprendizagem. Nessa fase, é posto à prática o planejamento idealizado conjuntamente entre preceptor e residente, sendo este, o agente que modelará o plano conforme ocorrem as dinâmicas em dado contexto. Consciente das particularidades de sua sala de aula, o residente remodelará suas estratégias pedagógicas mediante as necessidades e características dos sujeitos que a compõem.

O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade (Rego, 2011, p. 61).

A supracitada assertiva de Teresa Cristina Rego, doutora em psicologia da educação, confere à prática docente uma dimensão interessantíssima a se considerar: o intermédio competente ao educador no desenvolvimento dos educandos enquanto

sujeitos sociais. Teoricamente, isso se estabelece em Vygotsky (1998), com quem a autora dialoga diretamente. A psicologia do russo Lev Semyonovich Vygotsky circunda a aprendizagem como elemento-chave para o desenvolvimento psíquico humano, especialmente no que concerne às interações sociais. A teoria vygotskyana sociointeracionista frisa as interações entre meio e indivíduo, as quais se mostram essenciais no processo de desenvolvimento mediante aprendizagem – destacando as práticas educacionais. Assim sendo, o professor exerce grave encargo na propiciação desse ambiente às interações sociais, ao criar oportunidades de engajamento socialmente relevantes entre os educandos, mediando o desenvolvimento do sujeito e seus pares.

Nesse sentido, o professor é imprescindível na mediação do desenvolvimento dos sujeitos, especialmente no que concerne ao contexto educacional. Consonante Schuster (2016), “a mediação se processa pela utilização de instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos” (p. 7). Baseado na assertiva vygotskyana de que o desenvolvimento da psique humana é sempre mediado pelo outro e pelas interações sociais, o professor age como figura mediadora nesses contextos, indiscutivelmente. Contudo, não reduzamos, de modo algum, o professor a *mediador*. Façamos, no entanto, devido jus a uma das múltiplas faculdades do educador, que é a de mediar esses processos. Sendo assim,

a mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico (Basso, 1994, p.4).

Desse modo, “as relações sociais podem se tornar aprendizado via mediação, a qual é definida pela ação que se interpõe entre sujeito e objeto de aprendizagem” (Santos *et al.*, 2021, p. 7). A sala de aula, palco de interação entre professor e aluno – e alunos, entre si – não consiste em apenas um meio em que se transmite/assimila conhecimento, mas essencialmente concede o desenvolvimento dos sujeitos nela presentes, como prática social que é. “O evento aula mobiliza uma série de ações planejadas e executadas, com a finalidade de se produzir conhecimento. Ao professor cabe o papel de mediar esse processo, não como autoridade suprema, mas considerando

os demais atores envolvidos nesta prática social” (Silva, 2022, p. 90). Com efeito, “o ato de ensinar é condição para a promoção do desenvolvimento humano” (Martins; Rabatini, 2011, p. 11). Dessarte, discorreremos metodicamente, em capítulo final, acerca de uma das exitosas experiências decorrentes da vigência do Programa de Residência Pedagógica, no decurso da etapa de ministração de aulas; de modo a elucidar algumas das discussões e reflexões neste capítulo tecidas.

Figura 1 – Ambientação dos bolsistas residentes na escola-campo



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 2 – Ambientação dos bolsistas residentes na escola-campo



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 3 – Etapa de Observação e Diagnose de Aulas



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 4 – Etapa de Minистраção de Aulas



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 5 – Reunião de Planejamento (Residentes e Preceptora)



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 6 – Apresentação de Trabalho Acadêmico (III Semana Nacional de Letras)



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 7 – Reunião de Planejamento (Professor Orientador, Preceptores e Residentes)



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 8 – Participação da Residência Pedagógica Letras Língua Inglesa CFP/UFCG no Workshop Projeto de Vida da escola parceira (Oficina de Língua Inglesa)



Fonte: Acervo Pessoal

2. ESCOLA E LINGUAGEM NAS PRÁTICAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS – LETRAMENTO E NOVOS/MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

O exponencial avanço do domínio tecnológico vem ditando, nas últimas décadas, as relações e as formas de construção de sentido nos mais diversos âmbitos de empreendimento humano. Na Educação, exerce, cada vez mais, imensurável relevância e influência, tornando-se indispensável para a construção das práticas educacionais. No mundo contemporâneo, onde ser social é ser conectado, as tecnologias se tornam não apenas importantes, mas essenciais, sendo as realidades tangível e virtual, mescladas constantemente. Assim, a ininterrupta ascensão tecnológica implica a multiplicação das possibilidades de produção de sentido, e leitura e escrita ultrapassaram, conseqüentemente, os limites do código alfabético, sendo que outros códigos – visuais, auditivos, sensitivos – participam da produção de sentidos, fazendo parte integrante das práticas sociais dos indivíduos (Alves, 2018).

Ainda no século XX, as novas demandas sociais já chamavam atenção para a defasagem nas práticas de ensino vigentes, as quais findaram por se tornar obsoletas frente ao mundo tecnologicamente revolucionado. No Brasil, embora em seguimento, a disseminação da internet enfrentou/enfrenta dificuldades frente ao processo de integração às práticas de alfabetização e letramento, tornando os moldes educacionais aos quais se submetiam/submetem as instituições de ensino, cada vez mais evidentes e ultrapassados. É de necessária compreensão que, imersos em um mundo globalizado, onde as tecnologias digitais ditam as relações sociais, os antigos moldes educacionais não mais satisfazem as novas necessidades, sendo a implementação das multimodalidades à sala de aula, premissa-chave para a transformação e elevação das práticas de ensino-aprendizagem, especialmente no tocante a línguas estrangeiras (Cf. Dantas e Severo, 2024). Isso posto, mediante os equívocos comuns aos conceitos de *multiletramentos* com *letramento* que, por sua vez, é confundido com *alfabetização*, atentemo-nos, primeiramente, às conceituações e dimensões desses últimos, para que, posteriormente, a partir delas, possamos compreender e discorrer acerca dos Multiletramentos, de fato.

Alfabetização, define o *Michaelis – Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*, consiste no “processo de aquisição do código linguístico e numérico”, bem

como “na difusão do ensino primário, restrito ao aprendizado da leitura e escrita rudimentares”.⁵ Assim sendo, alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, dominando a decodificação e a redação do sistema de signos específicos à sua língua. No campo semântico de *alfabetização*, os vocábulos *alfabetizar* e *alfabetizado*, bem como os antônimos *analfabetismo* e *analfabeto*, imprimem certa estreiteza ao conceito, sendo de fácil compreensão sua denotação. *Letramento*, entretanto, é um termo cuja popularidade ascendeu há apenas algumas décadas. Derivado do inglês *literacy* – “habilidade de ler e escrever; competência ou conhecimento em uma área específica”,⁶ conforme o *Oxford Dictionary of English* – o letramento é um neologismo surgido na esfera educacional, no campo da Linguística Aplicada, na década de 1980, em discriminação ao conceito de alfabetização (Cf. Tfouni apud Soares, 2001).

Conforme Ribeiro (2023), no Brasil, *letramento* se inaugura no livro *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), da professora e linguista brasileira Mary Aizawa Kato, em que a autora assertivamente elucida as noções que competem ao sujeito letrado, bem como à escola enquanto instituição primária das práticas de letramento.

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (Kato, 1986, p. 7).

Assim, ao letrado, leitura e escrita não representam apenas mera decodificação e assimilação do código alfabético, mas implica em sua própria atuação enquanto ser social – cognitivamente, politicamente, culturalmente, economicamente etc. – acarretando transformações em nível individual, primeiramente, e conseqüentemente social, a posteriori. A linguista chilena Angela B. Kleiman (2008, p. 18), conclui, assim, que “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é

⁵ ALFABETIZAÇÃO. In **Michaelis**. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, 2024. Editora Melhoramentos Ltda.

⁶ LITERACY. In **OXFORD**, University Press. Oxford Dictionary of English. United Kingdom. Second Edition, 2003.

concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

Letramento é prática social. O sujeito letrado é linguística e cognitivamente competente, capaz de discernimento, compreensão e interpretação no ato de produção e leitura de redação. O sujeito letrado reflete criticamente sobre o que é lido, se expressa assertivamente pela escrita, utilizando-se dessa em diferentes contextos sociais. Concordantemente, Soares (2001) assera:

Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. [...] adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (Soares, 2001, p. 17-18).

Convém elucidar, ainda, que, após a gênese de sua conceituação, *letramento* passa a comportar não apenas *um* letramento, mas *vários* letramentos: familiar, escolar, digital, político, religioso, jurídico etc. (Silva; Araújo, 2012). Esse fenômeno ocorreu porque o termo *letramento* foi subvertido à metáfora, designando os diferentes aspectos vinculados às práticas de leitura e escrita quando atreladas à criticidade, presentes nas múltiplas esferas de relação e produção humanas, não se restringindo apenas à escolar. Isso posto, conforme assinalam Silva e Araújo (2012), não há sujeitos iletrados – o que implicaria uma noção de que esses não possuem fluência de letramento em absolutamente nenhuma prática de letramento, dentre as diversas existentes – mas o que comumente se associa ao predicado, é que haja carência de letramento escolar nesses indivíduos.

O fato de haver múltiplos letramentos, especialmente letramentos extrínsecos ao âmbito escolar, destitui a errônea acepção que comumente se assume em relação à prática: de que ela se dá apenas na escola e pela escola. Isso ocorre porque, de fato, “entende-se que haja apenas uma forma de se conceber o letramento, caracterizada pela supremacia da modalidade escrita, que é vista como um produto completo em si mesmo, cuja interpretação é determinada pelo funcionamento/articulação dos elementos internos do texto” (Street, 1984 apud Silva; Araújo, 2012, p. 682). Entretanto, conforme anteriormente elucidada, a concepção de letramento ultrapassa o plano escolar, denotando “práticas de interpretar, analisar, ver, entender, construir e agir sobre o

mundo” (Silva, 2022, p. 63). Assim sendo, “constitui-se como sujeito que assume papéis sociais, a partir de informações que estão em circulação no mundo e que podem ser acessadas das mais variadas formas textuais, nas diversas esferas de circulação da língua(gem)” (Silva, 2022, p. 63).

Desse modo, contrário ao que usualmente se infere, um sujeito letrado não possui, necessariamente, fluência em letramento escolar. À face do exposto, Silva e Araújo (2012) legitimam a ruptura da percepção de intrinsicidade do letramento às instituições de ensino:

Ratificamos que a escola não deixou de ser uma agência letrada, apenas nos parece não ser mais a principal agência. A trajetória política do ex-Presidente da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, talvez ilustre nossas considerações. Embora seu contato com o letramento escolar tenha sido bastante limitado, estudou aproximadamente até a segunda fase do Ensino Fundamental, o contato que estabelecia com práticas letradas advindas de eventos de letramento oriundos da agência sindicalista, da qual fez parte durante muito tempo, além das conversas com grandes intelectuais, como Antônio Candido, contribuíram, provavelmente, para que consolidasse as práticas requeridas pelos eventos característicos da agência política (comícios, negociações, pronunciamentos, etc.). Em outras palavras, no caso do presidente brasileiro, a escola não foi tão decisiva para que ocupasse o cargo político de 2002 a 2010, mas outras agências letradas interferiram em sua atuação de maneira mais significativa (Silva; Araújo, 2012, p. 685).

Haja vista a complexidade das multifacetadas relações humanas, ladeadas por tantas possibilidades de produção de sentido, conclui-se que essas relações requerem, naturalmente, indivíduos que não se limitem ao domínio de um tipo de letramento, mas que explorem os diversos, ou seja, a formação e lapidação de sujeitos não somente letrados, mas multiletrados. É nessa perspectiva que surgem os Multiletramentos⁷ (Cope; Kalantzis, 1996), em contraste com o Letramento, com o intuito de abranger e explorar a multiplicidade de competências e habilidades envolvidas no uso da linguagem, em contextos e modalidades múltiplos. “Pensa-se, agora, em vários letramentos que despontam da sociedade moderna [...] A ênfase não está só na linguagem (no código verbal), mas na combinação de diferentes códigos semióticos de representação, ou seja, pela multimodalidade” (Leal, 2017, p. 4).

⁷ Do inglês *Multiliteracies*

Isso posto, à luz dos Multiletramentos, é reconhecido que, na sociedade contemporânea, os sujeitos são expostos a múltiplas formas de letramento em âmbitos e situações diversos de comunicação, sendo requerida ao sujeito hodierno a faculdade de explorar a diversidade de linguagens, mídias e tecnologias que norteiam o mundo globalizado no qual ele se insere. Assim sendo, a contemporaneidade inaugura

uma nova configuração na forma de se realizar a comunicação, das pessoas se comunicarem e do surgimento de novas formas de veiculação de informações, novos gêneros textuais e fenômenos como a globalização, a comunicação em massa, a internet e mídias sociais começam a ter uma rápida ascensão, enfim com esta nova configuração de sociedade proporcionada pelas tecnologias digitais [...] (Silva, 2022, p. 61).

É interessante pontuar que, quando há precisão em criar ou ressignificar um termo em uma língua, não implica apenas mais um vocábulo entre outros tantos dicionarizados, mas o fato induz ao porquê de se ter emergido o conceito, verbalizando-o (Cf. Soares, 2001). Quando o termo *multiliteracies* surge na Língua Inglesa, ao fim do século XX, é pela necessidade de se designar/ressignificar algo, decorrente de transformações que conferem relevância em nível social. Que nova ideia, advento ou demanda social trouxe a necessidade de ressignificar as práticas de letramento, resultando no termo *multiletramentos* e os conceitos que o competem? Sobre essas e outras questões, Janice Gonçalves Alves discorre em seu trabalho *Teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos: perspectiva crítica no ensino de línguas estrangeiras* (2018), em que a autora, em um dos excertos, salienta:

Há que se ressaltar ainda o impacto das novas formas de comunicação, das novas tecnologias, bem como das mudanças da circulação de informações que, conseqüentemente estão mudando as demandas de aprendizagem tanto nas dimensões operacionais quanto culturais. [...] Percebe-se assim, que as mudanças em termos de tecnologia, instituição, mídia, economia e outros meios, que impactaram e transformaram as práticas sociais nas diversas esferas da vida, também mudaram os modos de produzir, distribuir, trocar e receber textos (Alves, 2018, p. 7).

É expressamente incontestável a revolução do digital nas práticas sociais. Com o advento da Globalização, na segunda metade do século XX, vulgariza-se a internet e, posteriormente, ascendem as novas tecnologias da informação, transformando e expandindo as formas e práticas de interação e produção de sentido. Por consequência, tornou-se evidente a imprescindibilidade em repensar o conceito tradicional de letramento. Essa conjuntura social corroborou inquietações de muitos estudiosos

contemporâneos, movidos por inquéritos e necessidades de ampliação do conceito de letramento nas práticas educacionais, de modo a englobar não apenas a leitura e escrita de textos, como também a compreensão e produção de diferentes tipos de linguagens: verbais, visuais, sonoras e multimodais. O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2002) explicita a natureza metamórfica do advento global, que transfigurou as esferas sociais e por elas fora transfigurado, constituindo fenômeno não-linear, ininterrupto e “multifacetado, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (Santos, 2002, p. 26).

Tal qual as demais práticas sociais, o curso da educação fora definitivamente alterado pelas tecnologias da informação, as quais passaram a ditar novas formas de interação e produção de sentidos, bem como novas demandas associadas ao mundo digitalmente revolucionado. A linguista Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo, em sua obra *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social* (2009), aprofunda reflexões acerca dessas mudanças, levantando discussões e considerações quanto ao modo em que se deu a ressignificação das práticas de letramento vigentes, e a necessidade de explorar e exercer as múltiplas emergentes.

Isso posto, mediante as supracitadas considerações, inerentes ao cenário da iminente era digital, surgem, a partir da década de 1980, com consolidação nos anos 1990, os novos estudos de letramento (representados pelas siglas NEL⁸/NLS⁹), estabelecendo as denominações de Letramentos e Múltiplos Letramentos (Cf. Ribeiro, 2023). “Os contextos globalizados geram maior complexidade que, por sua vez, devem gerar novas fórmulas de analisar e solucionar problemas. Flexibilidade, agilidade, uma compreensão multidisciplinar são demandas que a vida globalizada impõe às novas sociedades” (Alves, 2018, p. 19). Assim sendo,

as diversas competências necessárias para a inclusão dos sujeitos neste mundo em constante reconstrução na era digital, como protagonistas de suas próprias ações [...], precisam começar na escola, entendendo que os sentidos são construídos de múltiplas formas, aliando fala, escrita, imagens, gestos e outras formas de linguagens de ordem multimodal [...] nos diversos domínios tecnológicos (Silva, 2022, p. 172).

⁸ Novos Estudos de Letramento

⁹ New Literacy Studies

Nesse viés, em setembro de 1994, o Centre for Workplace Communication and Culture, da James Cook University, Queensland, Austrália, convida um grupo de dez estudiosos¹⁰ de diferentes áreas relacionadas à educação linguística, interessados em letramento e produção de sentido, para discutir o futuro das práticas de letramento no ensino (Kalantzis; Cope, 2008). Entender o aprendiz do futuro – do iminente século XXI – bem como *o quê e como* seriam o ensino-aprendizagem apropriados para o futuro próximo, constituíam as questões que conduziram o referido New London Group a forjar o que veio a ser uma das maiores propostas pedagógicas da contemporaneidade: a Pedagogia dos Multiletramentos, em seu manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (1996).

“Com maior urgência em uma era de mídia digital ubíqua e da diversidade que ela comporta, centralizamos na noção de “transposição” ou movimento entre diferentes formas de significado e suas combinações multifacetadas: texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som e fala” (Cope; Kalantzis, 2023, p. 2). À face do exposto, as práticas educacionais fundamentadas na pedagogia dos Multiletramentos, baseiam-se “no reconhecimento e na concreta participação dos alunos em práticas sociais, mas também em uma perspectiva que implica os múltiplos modos de comunicação, e não somente a escrita” (Leal, 2017, p.4).

Toda transformação em cenário mundial requer resposta educacional. A escola, como uma das instituições base de qualquer sociedade, não apenas forma sujeitos para práticas sociais exteriores a ela, como propriamente consiste em uma prática social – uma das mais vitais, a propósito – sendo imprescindível que se alinhe às demandas de sua sociedade. Atrelada à Globalização, a hegemonia da Língua Inglesa se consolida em sua instauração como língua franca. “A língua sempre foi companheira do império”.¹¹ Arguto e memorável em sua colocação, o gramático espanhol Antonio de Nebrija caracteriza assertivamente a natureza de poder própria à língua, natureza essa conferida à Inglesa como a nenhuma outra jamais fora. Ao longo dos séculos, o inglês gradualmente transpassa o território britânico, expandindo e conquistando o mundo a fora.

¹⁰ New London Group (1994), formado pelos estudiosos Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Courtney Cazden, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

¹¹ *Siempre la lengua fue compañera del império.*

Da supremacia da Inglaterra Imperialista, no século XIX, à ascensão dos Estados Unidos da América a potência mundial, no século XX, o inglês progressivamente conquista relevância global, tendo sua consolidação como língua franca coroada pelo advento da Globalização, ao fim do século XX, pós Guerra Fria. A ascensão dos Estados Unidos como superpotência, aliada à expansão de influência econômica, cultural e tecnológica, impulsionou ainda mais o uso do inglês em contextos internacionais. Desde então, a Língua Inglesa constitui elo intercontinental entre as mais diversas culturas mundiais, especialmente pela expansão da internet e das tecnologias da informação, imprescindíveis para a disseminação e reverência ao inglês como língua franca. Assim sendo, é categoricamente crucial que se preze pela qualidade de ensino e aprendizado efetivos de Língua Inglesa, inaugurados pelo ensino básico, visto que ela constitui elemento indispensável de agência e articulação plenas do sujeito social no mundo contemporâneo, “para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia [...]” (Brasil, 1998, p. 38).

O contato inicial de um cidadão com o inglês se dá, formalmente, através da educação básica. Em 1996, o ensino de Língua Inglesa passa a ser obrigatório nas escolas de ensino básico brasileiras (Lei n° 9394/96 – LDB), primazia anteriormente a cargo da comunidade escolar inserir ou não a língua em seus currículos (Cf. Ribeiro e Cruz, 2019). Entretanto, a realidade das escolas de ensino público do Brasil figura o quão apartado do ideal é o ensino da língua franca, e como isso se configura na conjuntura social brasileira. O fato é que apenas 1% dos brasileiros fala fluentemente inglês,¹² segundo estudo realizado em 2017 pelo British Council – organização internacional britânica de relações culturais. Portanto, nesse cenário, uma educação adequada visando fluência na língua mais influente do mundo, embora constitucionalmente um direito,¹³ finda por se restringir e privilegiar apenas uma seleta classe, a elite (Cf. Ribeiro e Cruz, 2019).

¹² O Brasil possui um dos números mais baixos do mundo em relação à aptidão em comunicação efetiva em Inglês. Segundo o British Council, apenas 5% da população consegue se comunicar e apenas 1% é fluente. Em estudo divulgado em 2017, realizado pela empresa especializada em ensino de idiomas, EF Education First, o Brasil ocupou a 41ª colocação no ranking de proficiência em Língua Inglesa. 80 países foram analisados.

¹³ Os arts. 205 e 206 da Constituição da República Federativa do Brasil estabelecem objetivos e princípios que integram o direito fundamental à educação, o qual deve visar a “pleno desenvolvimento da pessoa, [a] seu preparo para o exercício da cidadania e [à] sua qualificação para o trabalho”.

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer (Brasil, 1998, p. 19).

Através da educação básica (apenas) é, na realidade, inconcebível assegurar que o alunado, ao fim de sua jornada escolar, saia exitoso com fluência e domínio pleno do inglês, por várias condições peculiares à disposição da disciplina na grade curricular. “Fatores como: carga horária reduzida, turmas excessivamente numerosas, pouco domínio das habilidades linguísticas pelos professores e ausência de suportes didáticos [...]” (Moita Lopes, 1996 apud Ribeiro; Cruz, 2019, p. 51), conferem demasiado insucesso às práticas efetivas de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas.

Adiciona-se a essa problemática, ainda, o fato de a grande maioria do alunado ser dotada de desestímulo e desinteresse em relação ao inglês, quer seja por não enxergarem na língua aplicação prática ao cotidiano, quer seja pelas práticas pedagógicas e técnicas de ensino desmotivadoras, descontextualizadas e desconexas de sua realidade, ou pelo evidente impasse causado pela defasagem educacional brasileira, a qual compromete o processo de aquisição de uma língua estrangeira, dentre outros. Silva (2022), aponta para preceitos que constituem alternativas-chave para a subversão dessas realidades, a começar pelo professor:

Nesse contexto, as minhas escolhas teórico metodológicas de práticas nas aulas têm sido redefinidas, a partir do entendimento da necessidade de se trabalhar nas aulas a língua inglesa, a partir de temáticas interdisciplinares, não abstratas, relacionadas com a realidade histórica e cultural da sociedade, em nível local, nacional e mundial; contextualizada com necessidades reais de uso da língua(gem) pelos estudantes (Silva, 2022, p. 77).

Estudantes que, privados de acesso digno a uma educação de qualidade desde a infância, apresentam lapsos no domínio e conhecimento de sua própria língua materna, tampouco se pode exigir aptidão plena no exercício de uma língua estrangeira, pelo conjunto de carências supracitadas. Que se deve supor, então, seja feito mediante essas realidades? Qual postura deve adotar, a comunidade escolar em sua totalidade, para atenuar esse cenário delimitado por um histórico de defasagens e desigualdades? “Não se pode tirar dos mais necessitados o direito de sonhar e lutar por novos rumos e possibilidades, e esses sonhos podem se concretizar com o trabalho docente, voltado para uma prática que motive e estimule seus alunos, reconheça e desenvolva suas capacidades” (Coelho; Silva; Lopes, 2018, p. 7).

É, portanto, factível ao educador exercer com afinco seu cargo de sujeito transformador intelectual, assumindo sua agência como autor autêntico das práticas educacionais de sua sala de aula. É necessário que, tendo consciência das necessidades particulares ao seu contexto de atuação, o educador dirija suas práticas assertivamente a ele, não assumindo impotência mediante sua realidade, mas direcionamento consciente e intencional. “É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo “blablablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo” (Freire, 1987, p. 16).

Para a pedagoga brasileira Eliane Marta Teixeira Lopes (1995), presumivelmente não há prática social na qual estejamos tão constantemente inseridos – individual e coletivamente – como a escola, berço da educação. Sendo a escola, assim, o cerne das práticas educacionais, nela se dando o contato inicial de crianças e adolescentes com o inglês, que, por sua vez têm, historicamente, desafios inerentes às suas práticas educacionais, é na própria escola que há de ser corrigido esse quadro. A ressignificação e subversão das relações entre o alunado e a língua se fazem alternativa-chave ao cenário atual das salas de aula de Língua Inglesa do país, onde estudantes, por questões diversas, não usufruem de seu direito básico de aprendizagem da língua, tampouco dos frutos gerados por ela. Com efeito, uma aprendizagem plena “pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade [...]” (Brasil, 2018, p. 239).

Compete ao educador, portanto, a instituição desse processo de subversão. O educador é o autor de sua sala de aula, é através dele que se dão as relações nesse meio, estando estabelecido, em seu ofício, o compromisso com as práticas de linguagem que corroborarão legítimas mudanças, selecionando e adotando metodologias ativas satisfatórias às pluralidades de seu contexto.

A capacidade pedagógica da efetiva prática de ensino de língua inglesa na era tecnológica envolve uma complexidade de fatores e escolhas, que abrangem, entre outras, o conhecimento de teorias e fundamentações científicas a respeito de como se ensina e como se aprende, qual o contexto social, econômico e geográfico dos aprendizes, quais as motivações e expectativas de aprendizado de cada indivíduo inserido na comunidade escolar, até as escolhas de atividades e materiais de suporte a serem utilizados em sala de aula [...] (Silva, 2022, p. 168-169).

É sabido que a Educação Básica não fomenta fluência em língua estrangeira alguma, crença essa em conformidade com matéria publicada pelo Correio Braziliense (2024),¹⁴ em que divulga resultados de estudo feito pela Pearson English Language Learning, uma das empresas líderes em cursos de idiomas no Brasil.

Brasileiros passam, em média, 4,1 anos aprendendo inglês durante a vida, mas a educação formal, nas escolas, não é o suficiente para alcançar proficiência no idioma. [...] Embora a aprendizagem de inglês esteja incluída na educação básica, 54% dos brasileiros sentem que as aulas não conseguem dotá-los de um nível de inglês suficientemente bom para se comunicarem adequadamente. Apenas 22% disseram que se sentiam confiantes no uso de todas as quatro habilidades (falar, escrever, ouvir e ler) no local de trabalho [...] Além das motivações profissionais, citadas pelos entrevistados, a pesquisa também concluiu que brasileiros recorrem à aprendizagem de uma segunda língua para ter acesso a benefícios como comunicação em viagens, compreensão de conteúdos de mídia e entretenimento, abertura de horizontes na vida social e nos estudos (Fava, 2024).

Haja vista o desfavor da realidade, exercer plenamente a língua em qualquer que seja o cenário educacional, se faz viável para, somente assim, dar início à subversão desse quadro, encaminhando devidamente o alunado em sua jornada rumo à fluência da língua mais influente do mundo: a Inglesa. “Ao tomar conhecimento da sua realidade, superando as “situações-limite”, que o impedem de transformá-la, o ser humano ultrapassa as barreiras da transitividade ingênua, alcançando a transitividade crítica, a transformação de sua realidade” (Freire, 1967, 1987 apud Ribeiro; Cruz, 2019, p. 45).

“O que fazemos? Qual é o propósito social do que fazemos? E o propósito social, como mencionei antes, não se trata das nossas carreiras, não se trata das nossas publicações, mas sim de transformar os outros, esse é o trabalho que fazemos como educadores [...] O que precisamos levar em consideração para transformar as pessoas, não apenas para cumprir o currículo e depois fazer um teste no final?” (informação verbal).¹⁵ Os supracitados questionamentos foram proferidos pela professora australiana Dra. Mary Kalantzis, um dos expoentes do New London Group, em apresentação no Center for Open Educational Resources & Language Learning (COERLL), Austin, Texas, EUA, em 2018. Na ocasião, a autora, juntamente a Bill Cope, discorre em

¹⁴ <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/03/6826778-brasileiros-nao-aprendem-a-falar-ingles-na-escola-diz-estudo.html>

¹⁵ Fala da professora Dra. Mary Kalantzis, em apresentação intitulada *Multiliteracies and Learning by Design: Meaning Making and Literacy Learning in the Era of Digital Text*, no Center for Open Educational Resources & Language Learning (COERLL), em 27 abr. 2018.

análises, discussões e reflexões acerca da Pedagogia dos Multiletramentos, abordando sua evolução desde a proposta inicial, cunhada na década de 1990.

Às referidas questões, Kalantzis responde utilizando-se das pautas que nortearam o insigne Projeto dos Multiletramentos (1994 – 2018), as quais, conforme menciona a autora, surgiram para contemplar as habilidades e competências que circundam o multifacetado aprendiz do futuro, no que concerne aos modos de produção de sentido e comunicação emergentes. “Nós não ensinamos para o hoje, ensinamos para o amanhã”, afirma Kalantzis, chamando atenção para a urgência em se contemplar as multimodalidades nas práticas educacionais, bem como qual postura devem adotar os educadores quanto às necessidades futuras decorrentes das ininterruptas mudanças globais. O Projeto dos Multiletramentos foi norteado, fundamentalmente, pelas questões em torno da gramática¹⁶ da produção de sentido, o que culminou no conceito de *Design* e, posteriormente, na pedagogia de *Learning by Design* (aprendizagem por *design*), a qual traz, como concepção, o princípio de que “a cognição está não apenas no aprendiz, mas também no ambiente e na atividade de ensino e aprendizagem [...] que estabelece uma metodologia propícia ao compartilhamento de *learning design* por professores utilizando as novas tecnologias” (Assis e Almeida, 2017, p. 2).

Afora a concepção de *design*, Kalantzis elucida também a relevância cabal ao papel do propósito social (*social purpose*) na gênese da Pedagogia dos Multiletramentos, destacando princípios outros como diversidade, multimodalidade e pedagogia em seu cerne.¹⁷ Tem-se por *Design* pedagogia por pesquisa, pedagogia por *design* – a agência do aluno nos processos de produção de sentido e significados. Utilizou-se metaforicamente do termo *design/designer* para designar o aluno pesquisador. O *designer* é um pesquisador, logo o aluno há de ser um *designer* de

¹⁶ Em seu discurso (COERLL, 2018), Mary Kalantzis elucida as motivações do NLG na gênese da Pedagogia dos Multiletramentos, a qual se fundamentou, sobretudo, na **gramática** da produção de sentido em torno da aprendizagem. Entretanto, afirma a autora, “não queríamos usar a palavra *gramática* por causa da maneira como a gramática é [vista de maneira] muito estática, sabe, e trata-se de rótulos, o que não nos daria uma espécie de dinamismo que queríamos para entender todo o contexto dos letramentos, certo? Então, queríamos entender a gramática da criação de significado, logo, chegamos à palavra *design* como o princípio abrangente.” Nesse sentido, convém elucidar que, além da noção normativa que comumente se associa ao vocábulo *gramática*, esse possui, também, outra denotação: “os princípios ou regras de uma arte, ciência ou técnica.” (GRAMMAR. In: **Merriam-Webster Dictionary**, 2024.)

¹⁷ *Diversity, Multimodality & Pedagogy* compõem a base da Pedagogia dos Multiletramentos – Informação retirada de slides de apresentação da professora Dra. Mary Kalantzis, COERLL (2018).

significados. A metáfora se faz extremamente precisa, haja vista que o *designer* é aquele que pesquisa para produzir, em campos diversos de conhecimento. O *designer* não repete mais do mesmo, mas cria significados a partir do que previamente existe.

Quanto ao propósito social, Kalantzis expressa veementemente sua relevância nas práticas educacionais, no tocante ao papel do educador: o educador é um transformador. Transforma os sujeitos em suas práticas pedagógicas para serem aprendizes, trabalhadores, cidadãos que performarão eficientemente em sociedade. A diversidade exerce, também, função primordial na constituição das relações em sala de aula: relaciona-se ao engajamento, à construção de sentido a partir dos contextos múltiplos e da subjetividade que cada aluno carrega em sua bagagem. Os fatores contextuais que os sujeitos trazem consigo para o ambiente de aprendizagem, sua história, seu senso de identidade, seu contexto socioeconômico etc., constituem peculiaridades que implicam relevância nas práticas educacionais, sendo factível ao educador abordar tais diversidades, aproveitando-as com seus propósitos produtivos (Kalantzis, 2018).

A multimodalidade, epíteto do projeto, condiz aos múltiplos meios para produção de sentido. Refere-se, essencialmente, aos dois maiores aspectos de uso da linguagem 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). Por fim, a pedagogia: condiz às escolhas apropriadas e propositais, partidas de um repertório. O educador é um profissional que tece escolhas, não um profissional com um amplo conhecimento estático que apenas regurgita, mas que faz escolhas para indivíduos, para grupos, para disciplinas, para propósitos etc. (Kalantzis, 2018).

A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures (The New London Group, 1996) estabelece em seu cerne quatro movimentos pedagógicos: a prática situada (*situated practice*), a instrução explícita (*overt instruction*), o enquadramento crítico (*critical framing*) e a prática transformada (*transformed practice*). A prática situada visa contextualizar o ensino, conectando diretamente o aluno com as práticas abordadas em sala de aula. Associada à situacionalidade, a instrução explícita concentra-se em familiarizar o aluno com os conceitos e metalinguagens essenciais para análise aprofundada das práticas e objetos de aprendizagem. Concomitantemente, o enquadramento crítico consiste no momento de análise crítica e significativa do

conteúdo estudado. Por fim, a prática transformada busca reinterpretar e dar novos significados ao que está sendo estudado (Cf. Barbosa, [s.d.]). A transformação das práticas exercidas na escola, ultrapassam, idealmente, o plano escolar, levando “os envolvidos à interpretação das mais diversas situações comunicativas do cotidiano, onde o conhecimento é produzido de forma autêntica em cenários que legitimam sua necessidade” (Dantas; Severo, 2024, p. 11). Assim sendo, na epistemologia dos Multiletramentos, conhecimento é ação, o que implica

mais do que apenas pensar. Portanto, a Pedagogia dos Multiletramentos envolve processos de conhecimento/ações epistêmicas: experienciar (imersão nas realidades do mundo); conceitualizar (teorizar o mundo em termos disciplinares); analisar (investigar criticamente os propósitos e interesses humanos subjacentes ao conhecimento); e aplicar (representando significados de maneira apropriada ou criativa em contextos reais) (Cope; Kalantzis, 2023, p. 2).

Os quatro pilares da Pedagogia dos Multiletramentos não inferem ciclicidade, tampouco linearidade em sua realização, não sugerindo, portanto, ordem ideal à aplicabilidade, conforme assinala a professora Dra. Jacqueline Peixoto Barbosa, visto que agem em sinergia nos processos de ensino-aprendizagem. Barbosa expressa, ainda, a indissociável relação entre os pilares e a aprendizagem por *design*, que é, propriamente, “o processo de contextualização e ativação do conhecimento e realidade dos estudantes (prática situada; enquadramento crítico – *designs* disponíveis), análise e interpretação dos *designs* (instrução explícita; enquadramento crítico – *designing*) e planejamento e produção de novos *designs* (prática transformada; enquadramento crítico – *redesigning*)” (Barbosa, [s.d.]).¹⁸

Os *designs* representam, dessa forma, “os padrões de interconexão entre os outros modos de significado, isso é, entre os *designs* linguístico, visual, sonoro, gestual e espacial. [...] o modo de significação multimodal é o mais significativo, pois associa todos os modos por relações bastante dinâmicas” (Hissa, 2023, p. 9). Com efeito, “toda construção de significado é multimodal” (NLG, 2021 apud Hissa, 2023, p. 9).

O *Design* da teoria dos Multiletramentos [...] pode ser entendido tanto como o produto, ou o processo de (res)significação pelo qual determinado texto passa, até chegar a sua formatação final. [...] Por fim, procede-se a etapa de *Redesigning*, dimensão em que os aprendizes dão novos sentidos ao produto original, colocando-se como protagonistas de um processo de ações e novos conhecimentos

¹⁸ Jacqueline Peixoto Barbosa, *Pedagogia dos Multiletramentos*. Portal Unicamp, c. 2024.

gerados em sala de aula, que extrapolam esses muros [...] e ganham vida em suas interações reais nas diversas comunidades em que seu discurso se anuncia como transformador dos lugares sociais em que interage (Silva, 2022, p. 178-179).

Com base nos preceitos trazidos pelo New London Group, vigorados pelas agregadas conceituações e reflexões de seus expoentes, Cope e Kalantzis, no decurso de décadas de pesquisas e estudos, a Pedagogia dos Multiletramentos, indubitavelmente se faz indispensável à corroboração do sucesso dos educadores em suas práticas educacionais. Os Multiletramentos lançam, assim, “uma possibilidade de um caminho pedagógico para lidar com essas transformações por ter suas bases nas interpretações múltiplas, no hibridismo, na heterogeneidade e na construção do conhecimento a partir dos contextos e da subjetividade” (Alves, 2018, p. 22). Multiletrar compreende, pois, a desenvoltura cognitiva do alunado, concebida em plena prática social, a escola, refletindo diretamente além dela; “já que nosso intuito não é apenas a aprendizagem do código linguístico, mas a formação de seres críticos, capazes de se comunicar nas mais diversas esferas sociais” (Dantas; Severo, 2024, p. 11).

Decerto, nenhum arcabouço teórico, currículo ou pedagogia é *one-size-fits-all*¹⁹ (tamanho único), significando que não deve haver estaticidade nas práticas pedagógicas exercidas pelos educadores. Nenhuma metodologia comporta, por si só, as pluralidades dos diversos contextos de salas de aula de uma sociedade, sendo necessárias, portanto, a seleção e adoção de metodologias que satisfaçam as necessidades da contemporaneidade. “Os Multiletramentos podem ajudar a dar sentido em um mundo de significados multiformes, agora amplamente mediado por tecnologias digitais e expressando profunda diversidade humana” (Cope; Kalantzis, 2023, p. 3).

¹⁹ Expressão retirada do discurso da professora Dra. Mary Kalantzis (COERLL, 2018), em que a autora profere: “There is no curriculum, no pedagogy that is a **one-size-fits-all**. So, diversity, its recognition and harnessing for productive purposes is one of the factors that makes a difference in transforming learners.” A expressão em questão, traduzida literalmente, significa “um tamanho que caiba/sirva em todos”, metaforicamente empregada em contextos em que o locutor expressa algo que seja (ou como, nesse caso, não seja) adequado para todos ou para qualquer propósito. Na ocasião, Kalantzis afirma que não há uma abordagem “tamanho único” para a educação.

3. AS MULTIMODALIDADES E O USO DE INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS EM SALA DE AULA – UMA ABORDAGEM EXPERIMENTAL PELO GÊNERO ENTREVISTA

Ao fim da década de 1990, o advento da internet se instaura como peça-chave para a iminente revolução digital, aliada indissociável ao progresso humano desde sua ascendência. A Inteligência Artificial (IA), inerente à contemporaneidade, constitui relação de interdependência com as tecnologias digitais, sendo fundamental para sua evolução e aplicabilidade em variados contextos e setores de atividade. “A história humana faz registros dos incontáveis benefícios e descobertas, com avanços e possibilidades de melhorias em todas as áreas sociais, como a medicina, o meio ambiente, a habitação, a alimentação, entre outras áreas, possibilitadas pelo uso das tecnologias” (Silva, 2022, p. 60-61).

A progressão na implementação do digital em cenário global fora definitivamente coroada em meados de 2020, quando o contexto pandêmico (Covid-19) submeteu o mundo aos moldes do ciberespaço, de modo a dar continuidade às atividades empecidas pela pandemia. “A adesão a tais soluções, que já era uma realidade, em virtude dos retornos positivos que apresentam, foi ampliada pela necessidade imediata de resolver a crise enfrentada pelos países em âmbito internacional” (Strassburguer, 2021). “A pandemia da Covid-19 provocou a aceleração da transformação digital de maneira sem precedentes em todo o mundo. Houve picos no tráfego de dados, no uso de aplicativos, no crescimento do setor de TI, na resiliência do setor de negócios digitais, e muito mais” (World Bank Group, 2024).²⁰

Embora popularizadas somente nas últimas décadas, e muito debatidos os anseios e receios que regem a proeminência da Inteligência Artificial, os primórdios de sua conceituação datam muito antes da vulgarização da internet. Conforme Júlio César Gonçalves (2024), o ano de 1943 estabelece marco crucial para o campo da IA, com a publicação do trabalho *A Logical Calculus of the Ideas Immanent in Nervous Activity*, de autoria dos cientistas americanos Warren S. McCulloch e Walter Pitts. “Este trabalho, fundamentado em estudos cognitivos, moldou a visão de como nossa compreensão dos processos cognitivos poderia servir de modelo para o

²⁰ Comunicado à Imprensa nº 2024/051/DD | Washington, DC, 5 de março de 2024.

desenvolvimento de máquinas capazes de programar e se comportar como seres humanos” (Gonçalves, 2024). Com efeito, a IA condiz, fundamentalmente,

à construção de um conhecimento inteligente, à criação de sistemas e máquinas com habilidade de processar e analisar uma infinidade de dados, e pensar e agir simulando o comportamento humano. Também, à capacidade de deduzir, inferir ou aprender novos conhecimentos a partir do conhecimento existente, e utilizar métodos automatizados para resolver problemas complexos (Strassburger, 2021).

“A digitalização é a oportunidade transformacional da nossa era – mas apenas para quem estiver conectado” (World Bank Group, 2024).²¹ Vivemos, atualmente, na era do *big data*,²² onde “temos a capacidade de coletar enormes quantidades de informações tão volumosas que são demasiadamente complexas para serem processadas por uma pessoa” (Anyoha, 2017). A apenas alguns comandos táteis e verbais, está, “na tela do computador, ou do celular, um mundo inteiro de informações de todos os tipos à disposição. Esses equipamentos tecnológicos passaram a ser os principais lugares de interação, de busca de informações e de construção de significados” (Silva, 2022, p. 167-168).

A Inteligência Artificial vem moldando o cotidiano e as relações humanas nas últimas décadas, com exímia aplicabilidade a diversas atividades e contextos, tornando-se parte integrante do nosso cotidiano e sendo, a este estágio, inconcebível vivermos novamente em um mundo não digital.

A IA vem sendo utilizada para desenvolver soluções variadas, por exemplo, em robótica e automação industrial, verificação automática de softwares, vendas e mercado financeiro, jogos e brinquedos eletrônicos, reconhecimento facial, bancos de dados dedutivos, monitoramento em mídias sociais, e mineração de dados, entre outros. Nas distintas áreas sociais, como saúde, educação, segurança, economia, agricultura, mobilidade etc. (Strassburger, 2021).

“A grande atividade da IA é a solução de problemas usando e manipulando conhecimento” (Roisenberg, 2010). Extrínsecos a qualquer aparato, bem *versus* mal são valores constantemente sob juízo de valor, e as tecnologias digitais não figurariam

²¹ Relatório do World Bank Group: [Digital Progress and Trends Report 2023](#).

²² O *Big Data* é um termo utilizado para falar sobre **grandes volumes de dados**, muitas vezes obtidos de fontes variadas, que podem ser estruturados ou não-estruturados. Estes dados passam por uma preparação que inclui a coleta, combinação, estruturação e organização para ser possível gerar uma análise. [...] A grande importância do big data está em seu objetivo final: obter insights e prever ações e ocorrências futuras, com base no cruzamento de dados que, quando juntos e organizados, deixam de ser “apenas dados” e se tornam informações valiosas (Lopes, 2021).

exceção a tal condicionamento. Na tentativa de enquadrá-la como uma tecnologia boa ou má, os prós e contras no uso da Inteligência Artificial figuram tema demasiadamente discutido. Todavia, conforme advoga o escritor americano William Gibson, “as tecnologias são moralmente neutras até aplicá-las. É só quando as usamos para o bem ou para o mal que elas se tornam boas ou malvadas”.²³

“O desenvolvimento e o uso da IA levantam questões éticas fundamentais para a sociedade, que são de vital importância para o nosso futuro. Já existe muito debate sobre o impacto da IA no trabalho, interações sociais, privacidade, justiça e segurança” (Sichman, 2021, p. 46). Gradualmente, a artificialidade vem espelhando a competência humana, desde o grau de sofisticação cognitiva, à autonomia na tomada de decisões. As inteligências artificiais operam, assim, “de maneira autônoma, pois tomam decisões segundo as circunstâncias e as necessidades. Enfim, diz-se que são inteligentes, mas há decisões que podem ter consequências danosas, que não constavam nos programas previstos pelos desenvolvedores” (Lopes; Moser; Cavazzani, 2023, p. 4).

À face do exposto, um dos grandes impasses éticos frente à IA concerne a questões de privacidade e segurança de dados de seus usuários. Onde são armazenadas as informações pessoais? Como são protegidas e utilizadas? Há riscos de vazamento de dados, uso não autorizado e invasão de privacidade? Quem há de ser responsabilizado, caso isso ocorra: os engenheiros, as organizações empresariais ou os usuários? Questões como essas são frequentemente alvo de reflexão e inquietude por grande parte do público consumidor, o que gera um certo sentimento de insegurança e impotência frente aos mecanismos de segurança dessas inteligências, visto que coleta, armazenamento e uso de dados são intangíveis aos usuários.

Diante disso, comissões e organismos são criados para avaliar benefícios e riscos, suscitando nas organizações, como a Organização das Nações Unidas (ONU); nos especialistas, como Stephen Hawkins; e nos bilionários, como Elon Musk, receios e preocupações com as possíveis consequências que podem advir do uso da IA. Daí a criação do grupo europeu que redigiu o *AI Guide Line Ethics*, que evidencia a necessidade de refletir sobre esses avanços na perspectiva da ética ou da moral (Lopes; Moser; Cavazzani, 2023, p. 13).

Um dos mais célebres marcos nos primórdios do campo da Inteligência Artificial, em meados de 1970, figurou também intrigante dilema ético. Trata-se do

²³ William Gibson, em trecho de entrevista com Dan Josefsson, para o programa sueco *Rapport*, em 23 de novembro de 1994. | www.pensador.com

sistema *MYCIN*,²⁴ do cientista americano Edward H. Shortliffe, desenvolvido para diagnosticar pacientes enfermos, conforme sintomas relatados e testes laboratoriais. Caso insuficientes os dados, *MYCIN* solicitaria informações e testes adicionais, visando precisão no diagnóstico, para, enfim, recomendar um curso de tratamento com antibióticos, em dose ajustada ao peso corporal do indivíduo.

O *MYCIN*, apesar de seu desempenho superior nos testes em relação aos membros do corpo docente da escola médica de Stanford, nunca foi implementado na prática. Essa lacuna não decorreu de falhas em sua eficácia, mas sim de questões éticas e legais que surgiram em torno do uso de computadores na medicina. O dilema central residia na responsabilidade: em caso de diagnóstico incorreto ou recomendação terapêutica inadequada, quem deveria ser responsabilizado? (Gonçalves, 2024).

Ademais, muito se discute a respeito das consequências do uso indiscriminado da IA aos padrões de comportamento humano, especialmente no que concerne à cognição. Ao passo que *chatbots* generativos – como o insigne ChatGPT, da OpenAI, por exemplo – executam de forma imediata e automatizada tarefas antes demandadas a horas de foco, interpretação e criticidade; isentamo-nos da faculdade básica cognitiva de apenas... raciocinar! Com efeito, “cognição é o processo de construção do conhecimento, que todo ser humano utiliza, e nossa capacidade cognitiva é o veículo para que ela aconteça. De forma bastante simplificada, o cérebro recorre a essa capacidade para memorizar, raciocinar, ler e, sobretudo, aprender” (Magaldi, 2023). Isso posto, as habilidades de aprendizagem complexa e contextualizada sofrem os impactos negativos do uso indiscriminado dessas inteligências, o que confere um processo de debilidade cognitiva aos usuários.

Não estamos nos dando conta que essa é uma das facetas da ambiguidade da contemporaneidade: ao mesmo tempo em que a tecnologia facilita o acesso ao conhecimento, ela pode atrofiar nossa capacidade cognitiva. [...] O ambiente requer cada vez mais pessoas que tenham a capacidade de lidar com demandas complexas e de gerar respostas originais e criativas. Por outro lado, corremos o risco de termos seres autômatos, que perderam sua capacidade de desenvolvimento cognitivo por não precisarem mais raciocinar em profundidade rotineiramente (Magaldi, 2023).

²⁴ A escolha de denominação dessa inteligência artificial é um tanto curiosa e, de certa forma, autossugestiva: *-mycin* é o sufixo da classe antibiótica de medicamentos macrolídeos, por exemplo: *azithromycin* (azitromicina), *clindamycin* (clindamicina), *erythromycin* (eritromicina) etc.

“Se usarmos, para atingir nossos objetivos, um órgão mecânico em cujo funcionamento não podemos interferir de forma eficaz... é melhor estarmos bem certos de que o propósito colocado na máquina é aquele que realmente desejamos” (Wiener, 1960 apud Sichman, 2021, p. 46).²⁵ Essa assertiva de Norbert Wiener expressa veementemente o caráter de intencionalidade e consciência que há de ser conferido ao sujeito hodierno no uso da tecnologia, pois “ela é o que fazemos dela. Cada vez mais isso será importante de ser compreendido. Como ferramenta que é, deve ser usada a favor dos indivíduos, [...] favorecendo as relações e a produtividade” (Maradei, 2021).

Para nos tornarmos observadores sensíveis e astutos, não podemos sucumbir a todas as distrações oferecidas pela tecnologia; precisamos ser um pouco primitivos. Os instrumentos básicos de que dependemos devem ser os olhos para observar e o cérebro para analisar. As informações que nos são transmitidas por vários veículos de comunicação são apenas pequenos componentes de nossa conexão com o contexto. É fácil nos encantarmos com os poderes que a tecnologia nos proporciona e vê-los como fins, não como meios. Quando isso acontece, mergulhamos no ambiente virtual, e o poder de nossos olhos e cérebro aos poucos se atrofia. [...] Se há algum instrumento pelo qual você deve se apaixonar é o cérebro humano – a mais admirável e espantosa ferramenta de processamento de informações já concebida no universo conhecido, cuja complexidade nem sequer começamos a sondar e cujos poderes dimensionais superam de longe, em sofisticação e utilidade, a mais avançada tecnologia (Greene, 2013, p. 314-315).

É natural, mas não ideal, que, imersos na era do imediatismo,²⁶ nos inclinemos e busquemos as soluções mais rápidas, fáceis e práticas para as nossas demandas cotidianas. No entanto, até que ponto estaremos nós dispostos a submetermos o nosso intelecto à artificialidade, à automaticidade? Ao renunciarmos à nossa autonomia, às nossas faculdades mentais, a pensar por nós mesmos, abrimos espaço para a debilidade, para que sejamos dominados, pelo *ciber*, ou por terceiros. “Diante de algo que poderíamos classificar como um primado de preocupações técnicas, é urgente resgatar a perspectiva humanística e as implicações éticas desses modelos autônomos [...]”

²⁵ Paráfrase de Jaime Sichman (*Inteligência Artificial e Sociedade: avanços e riscos*, 2021) ao autor Norbert Wiener (*Some Moral and Technical Consequences of Automation*, 1960).

²⁶ A cultura do imediatismo, cunhada pelo americano Douglas Mark Rushkoff, em sua obra *Present Shock: When Everything Happens Now*, é concebida pela ideia de que “o passado não existe e o futuro será sempre incerto”. A quantidade de informação que chega para todos os lares sem qualquer filtro, incendeia mentes, paralisa-as, sem distinção ou profunda análise sobre o seu efeito. O imediatista quer resultados instantâneos, sem qualquer reflexão sobre os próprios atos, sua forma de ser e o que pensar (Yared, 2023).

(Lopes; Moser; Cavazzani, 2023, p. 3). Não obstante, é de suma relevância que entendamos que a ascensão e o domínio da IA

respiram os ares do nosso tempo. Ou seja, seu rápido e agressivo desenvolvimento se dá num ritmo de sincronidade com a temporalidade dos autores e da própria escritura em que se produz estas linhas. O fenômeno e sua interpretação são afetados pelo calor do presente, o que interfere nas nossas conclusões e pode produzir um viés. De todo modo, não buscamos, neste caso, uma pretensa imparcialidade. Antes, assumimos o lugar de perspectiva crítica ao fenômeno das IAs (Lopes; Moser; Cavazzani, 2023, p. 3).

“Manipulada e aprimorada por nanotecnologia, em breve, a espécie *sapiens* poderá continuar a ser assim chamada?” (Harani, 2017 apud Lopes; Moser; Cavazzani, 2023, p. 2). Visto que liberdade e responsabilidade exigem um sujeito autônomo e consciente (Cf. Lopes; Moser; Cavazzani, 2023), criticidade e autoconsciência figuram qualidades precisas no sujeito contemporâneo, haja vista que “a tecnologia move o mundo”, mote do ilustre Steve Jobs, sendo impensável prosseguirmos sem ela, e catastrófico nos submetemos indiscriminadamente ao seu uso.

Atentemo-nos, pois, a este excerto de fala do diretor executivo do Banco Mundial, Axel van Trotsenburg, em que ele profere: “sem acesso à internet e sem as competências necessárias para o uso das tecnologias digitais de maneira eficiente, ficamos basicamente isolados do mundo moderno” (World Bank Group, 2024). Há de se considerar dois aspectos quanto a essas competências: o primeiro, relaciona-se ao manuseio e conhecimentos de domínio técnico quanto ao uso de ferramentas digitais, o segundo, à competência crítica, já elucidada anteriormente, ao se utilizar desses recursos como meios de aperfeiçoamento individual e coletivo, não fins.

Contextualizando essas questões ao âmbito educacional: no mundo globalizado, é importante se fazer educação não apenas *pela* tecnologia, mas *sobre* a tecnologia, também. Especialmente pelo fato de crianças e adolescentes estarem mais suscetíveis ao uso indiscriminado dessas tecnologias, faz-se necessária essa abordagem dual, de modo a levantar discussões e reflexões acerca de seus impactos e uso consciente. Irrefutavelmente, vivemos em um mundo “cada vez mais multifacetado, complexo e interdependente. Nesse contexto, a capacidade de adotar uma visão sistêmica, que permite conectar os principais agentes, recursos e competências de um ecossistema, é um dos imperativos para que o indivíduo obtenha sucesso” (Magaldi, 2023).

As supracitadas considerações, neste capítulo tecidas, constituíram o ponto de partida para o encaminhamento de *A Ética no uso de Inteligências Artificiais* como tema transversal norteador das atividades da turma de Informática do 2º ano A do Ensino Médio, no 2º bimestre de 2023, na escola associada. Convém salientar que no início desse período, as atividades da Residência Pedagógica delineavam o início do Módulo II, em maio de 2023. O referido estágio marcou o ingresso de novos residentes ao programa, constituindo, pois, a etapa inicial de observação e diagnose de aulas. Posto isso, estávamos, inicialmente, na posição de observadores, familiarizando-nos com a turma e suas práticas pedagógicas. Convém mencionar, ainda, que o roteiro de aprendizagem, apresentado a seguir, ocorreu no decurso de um bimestre, compreendido em aulas de 50 minutos de duração, uma vez por semana.

Assim sendo, mediante as discussões e reflexões, perguntas como: 1. O que é Inteligência Artificial? 2. Como vocês se utilizam da IA no cotidiano? 3. Qual a importância da IA para o seu desempenho escolar? 4. A Inteligência Artificial é boa ou ruim para o desenvolvimento humano? 5. Quais benefícios e malefícios a IA potencialmente acarreta à humanidade?; foram direcionadas pela professora preceptora aos estudantes, contextualizando o tema ao seu cotidiano e fazendo-os refletir ainda mais a respeito do tópico transversal de estudo. A prática situada constituiu a fase inicial do roteiro de aprendizagem, marcada pela exposição ao tema da Inteligência Artificial, promovendo troca de ideias entre alunos e professora, e alunos entre si, também. Dessa forma, conforme pontuadas e debatidas neste capítulo, foram discutidas em sala de aula as diversas questões tangentes à IA na sociedade atual, frisando suas dimensões éticas e impactos em nível social e individual.

Ato seguinte, na instrução explícita, foram alinhados os três tópicos norteadores das atividades bimestrais: a Ética no uso de Inteligências Artificiais, o gênero entrevista e os *Superlative Adjectives*. Por meio de recursos multimodais – como textos, imagens, vídeos explicativos, vídeos de reportagens, entrevistas, áudios etc. – a preceptora explorou o gênero entrevista, abordando, através dele, o tópico gramatical em questão. A título de ilustração – um dos vídeos estudados (fragmento de uma entrevista em jornal televisivo), foi exibido, a princípio, com áudio e legendas em inglês. Posteriormente, o mesmo vídeo, legendado em português. Três atividades seguiram esse momento: exercício de listening/compreensão dos elementos audiovisuais; estudo de características e particularidades do gênero entrevista; introdução ao estudo gramatical.

Inicialmente, após a primeira exposição do vídeo, a professora perguntou aos alunos qual interpretação eles haviam feito sobre o conteúdo. Como, a princípio, não havia nenhum elemento verbal em língua portuguesa, o que os fizera construir sentidos? A legenda? Os sons? Gestos? Imagens? Qual o nível de compreensão de um vídeo com áudio e legenda em língua estrangeira? Quais vocábulos são conhecidos? Quais são desconhecidos e chamaram atenção? Nesse momento, a professora abriu espaço para debate, de modo que os alunos apontaram seus processos subjetivos de construção de sentidos. O foco dessa parte inicial da atividade é explorar as habilidades interpretativas dos alunos, especialmente o *listening*.

Subsequentemente, a versão legendada em português foi exibida. Dessa forma, os alunos puderam confirmar algumas das primeiras impressões que tiveram acerca do conteúdo, e descartar outras, também. Foram anotados na lousa, então, alguns dos vocábulos presentes no vídeo, e suas respectivas traduções, de modo a oportunizar o aumento do arcabouço vocabular dos alunos. Oportunamente, a professora anotou também alguns adjetivos presentes no vídeo, de modo a utilizá-los posteriormente para exemplificação das estruturas de grau superlativo na abordagem gramatical.

Após a exposição do vídeo, a professora chamou a atenção da turma para os elementos discursivos – quais estruturas de frases conferem identidade ao entrevistador? Como é a sua apresentação? Como ele se dirige ao entrevistado? Quais as perguntas? Quais as respostas? Como é conduzida uma entrevista? Etc. Quanto à estrutura midiática, quais elementos conferem singularidade ao gênero entrevista? Quais elementos visuais são próprios a um jornal televisivo? E à uma entrevista? Essas e outras perguntas foram pontuadas, dando sequência a um estudo mais minucioso do gênero entrevista e suas particularidades. Outros recursos, como imagens, textos e outros vídeos, foram também utilizados para o estudo do gênero.

Finalmente, no terceiro momento, coletados alguns adjetivos presentes no discurso do entrevistador e dos entrevistados, a professora introduziu o tópico gramatical a ser estudado: *Superlative Adjectives*. A partir dos exemplos anotados na lousa, a professora, inicialmente, pediu aos alunos que identificassem a classe gramatical à qual aqueles vocábulos pertenciam. Constatado que se tratava de adjetivos, fizera algumas alusões à construção do grau superlativo daqueles adjetivos em língua portuguesa, de modo a situar os alunos, fazendo paralelos entre o inglês e o português. Posteriormente, seguiu-se uma explicação gramatical na lousa, em que a professora

abordou os superlativos na Língua Inglesa, seus usos, regras, exemplos etc., seguida de exercícios escritos. A professora utilizou-se, novamente, do vídeo da entrevista, dessa vez, pedindo aos alunos que identificassem os adjetivos no vídeo presentes, registrando-os no caderno e passando para o grau superlativo.

Subsequentemente, os estudantes engajaram em uma dinâmica que deu início aos preparativos para as produções das entrevistas. Para tal, a professora os conduziu até o pátio da escola, o que otimizou a troca de ideias e a organização dos grupos em um ambiente mais amplo. A turma foi dividida em equipes, de cinco integrantes cada, de modo a assegurar a coletividade e explorar as contribuições geradas pela diversidade de alunos. Essa etapa fora mediada pelos residentes, de modo que marcou o início da ministração de aulas. Dessa forma, as aulas passaram a ser conduzidas pelos residentes, sendo assistidos pela preceptora. As equipes foram, então, orientadas a identificar e estudar as principais áreas em que a inteligência artificial está sendo aplicada atualmente, pesquisando e analisando seus impactos sociais e econômicos – incluindo, também, setores como saúde, educação, finanças e muitos outros. Na ocasião, solicitamos que formassem frases com perguntas e respostas nos moldes da entrevista, englobando adjetivos no grau superlativo.

A princípio, as equipes registraram no caderno as frases em português, posteriormente traduzindo para o inglês, com o auxílio das professoras preceptora e residente, bem como de ferramentas tradutoras digitais. Posteriormente, de volta à sala de aula, anotamos na lousa algumas das frases construídas por cada equipe, fazendo as devidas correções e explicando a gramática na construção das frases. Em seguida, cada equipe engajou em exercícios de oralidade, em que liam e desenvolviam o diálogo que construiriam, exercitando o *listening* e o *speaking*. Finalmente, cada grupo ficou a cargo de analisar um curto vídeo de uma entrevista, pontuando as características técnicas do gênero entrevista em mídia digital, bem como as estruturas de conversações que compunham o diálogo no vídeo. É finalizada, então, a fase de instrução explícita, na qual estudamos os aspectos técnicos do gênero entrevista, a gramática que rege o grau superlativo em Língua Inglesa e as questões em torno da IA na sociedade contemporânea.

Finalizada a instrução explícita, o *design* dos Multiletramentos se evidencia, ao passo que os estudantes são expostos a uma variedade de abordagens e recursos semióticos, o que promove a interação e os processos de construção e reconstrução de

sentidos. Posteriormente, o *redesign* ocorrerá à medida que cada sujeito aplica e adapta seu aprendizado a novas situações e práticas sociais, transpondo as habilidades e competências de análise, pesquisa, criticidade, consciência ética e colaborativa, dentre outras; para além da sala de aula. Assim sendo, cada aluno assume autoconsciência e autonomia em seu processo de aprendizagem, não apenas consumindo conhecimentos previamente estabelecidos, como também produzindo, sendo agentes ativos em sua autoconstrução como sujeitos sociais, aptos a interpretar, criar e comunicar-se de forma eficaz em um mundo cada vez mais multimodal.

Mediante o exposto, convém retomar, aqui, assertiva autoral em que é afirmado que: “reconhecendo a língua como prática social – e as práticas vivenciadas na escola são parte integrante e indispensável da sociedade – o inglês em situações reais de uso se faz por meio de gêneros textuais, indiscutivelmente” (p. 12). A abordagem de uma língua (estrangeira ou materna) em “situações reais de uso”, é alternativa ao tradicional ensino de línguas pela gramática normativa, a qual compromete o processo de aquisição da língua por parte dos alunos, figurando um espaço de ensino-aprendizagem pouco atrativo e descontextualizado. “Tal quadro nos leva ao vislumbre de diversos cenários que vão além dos modelos de língua adotados pelos currículos escolares, as concepções tradicionais de línguas [...]” (Dantas; Severo, 2024, p. 10).

É interessante que se ensine gramática de forma “diluída”. É muito comum que crianças e adolescentes tenham um certo entrave apenas ao ouvirem a palavra *gramática*. Acham enfadonho, monótono, ou até mesmo não veem uso real para tal – para *que* se aprende? Entretanto, todos aprendemos o cerne gramatical, de uma forma ou de outra. Aprendemos a língua, e a gramática está na língua. O que acontece é que a gramática é demasiadamente burocratizada na escola por ser lidada de forma sistemática. Todos a aprendemos e a utilizamos, instintivamente, em um grau ou em outro. O que ocorre é que precisamos, inegavelmente, seja em língua materna ou estrangeira, recorremo-nos a um estudo linguístico mais minucioso, para benefício próprio, inclusive, posto que falar bem e comunicar-se direito tem ligação intrínseca com a gramática.

Outra questão, ainda no tocante à gramática, é a linearidade em seu ensino. Tradicionalmente, limita-se ao ensino de apenas um tópico gramatical por vez, sendo desconsiderado todo o restante do universo componente da língua. O foco absoluto na gramática normativa se dá por herança do Método Audiolingual, consagrado no ensino

de línguas durante a Segunda Guerra Mundial, o qual “coloca a gramática no centro das aulas e trata os aprendizes a partir da metáfora da tabula rasa. É assim que surge a crença de que os estudantes aprendem uma estrutura gramatical de cada vez” (Oliveira, 2016, p. 14).

A professora e autora espanhola, María Ortega García, elucida que, tratando-se de gramática, é necessário expor o estudante a toda a complexidade e nuance dessa esfera linguística, e não “alimentá-los a conta-gotas”, como cumprem muitos livros didáticos e métodos tradicionais de ensino de línguas.²⁷ Concordantemente, Oliveira (2016) pontua que:

Os professores podem ensinar uma estrutura gramatical de cada vez, e os estudantes podem se concentrar em uma estrutura de cada vez, mas os estudantes não dominam uma estrutura de cada vez antes de aprenderem outra. Há uma constante interação entre novas e velhas formas interlinguísticas. Os estudantes podem dar a impressão de que aprenderam o *present perfect*, por exemplo, mas quando o *present progressive* é introduzido, frequentemente o domínio que tinham do *present perfect* desaparece e seu desempenho cai. Esse retrocesso continua até que a gramática que eles internalizaram esteja reestruturada para refletir os usos distintos desses dois tempos verbais. Nós sabemos que a curva de aprendizagem para estruturas gramaticais não é uma curva linear suavemente ascendente, mas, sim, uma curva caracterizada por picos e vales, retrocessos e reestruturações (Larsen-Freeman, 2016 apud Oliveira, 2016, p. 14-15).

Isso posto, uma alternativa de subversão à linearidade no ensino de Língua Inglesa é promover, no decurso do ano letivo, práticas em que a língua seja tratada de forma integral, em toda a sua complexidade e nuances. Isso fora constatado nas práticas pedagógicas vigentes na escola parceira. Na turma do 2º ano EM, ao abordar, aparentemente *um* tópico gramatical em sua vez – os *Superlative Adjectives* – na escolha das atividades a serem desenvolvidas ao longo do bimestre, a professora preceptora englobou nuances linguísticas diversas, visto que o exercício da língua se deu em situações autênticas de uso. Desse modo, os alunos não fizeram uso somente do grau superlativo no decorrer do bimestre, tampouco nas entrevistas. Conforme detalhado posteriormente, no processo das produções midiáticas, o exercício do inglês se deu de forma integral, não fragmentado e restrito a um tópico gramatical.

Não há benesses em restringir-se ao estudo de uma singela parcela linguística e desconsiderar todo o restante, como precisamente pontua Oliveira (2016), visto que isso

²⁷ María Ortega García, *Cyclical Language Learning* (2022).

só limita o estudante. “Além disso, o professor não deve subestimar a capacidade de aprendizagem dos estudantes: eles podem, sim, aprender coisas diferentes ao mesmo tempo” (Oliveira, 2016, p. 20). Até mesmo em Língua Portuguesa, nossa língua materna, quando estudamos o pretérito perfeito, por exemplo, não nos utilizamos apenas do tempo passado para construirmos diálogos e trabalhos em sala, sob a justificativa de não haver abordado outros tempos verbais, até então.

Portanto, em nossa experiência, não foram empregados adjetivos em um só grau, ou sentenças em apenas um tempo verbal, tampouco vocabulários restritos à dada situacionalidade etc. Essa prática explícita, mais uma vez, a natureza fluida da língua, muito distante de ser previsível e estagnada, sequer inflexível. Nas práticas ao longo do bimestre, os alunos utilizaram-se do inglês em sua totalidade, devidamente assistidos pelas docentes (preceptora e residente). Assim, “partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. [...] Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua” (Marcuschi, 2002, p. 21).

Outro parâmetro prezado pelas atividades bimestrais foi a oralidade. A proposição do trabalho com o gênero entrevista e sua culminância em produção midiática como recurso avaliativo, visa, principalmente, estimular as habilidades de *listening* e *speaking*, usualmente pouco exploradas no ensino básico.

Em especial seria bom ter em mente a questão da relação oralidade e escrita no contexto dos gêneros textuais, pois, como sabemos, os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana. Mas há alguns gêneros que só são recebidos na forma oral apesar de terem sido produzidos originalmente na forma escrita, como o caso das notícias de televisão ou rádio. Nós ouvimos aquelas notícias, mas elas foram escritas e são lidas (oralizadas) pelo apresentador ou locutor (Marcuschi, 2002, p. 31-32).

Na dinâmica anterior às produções midiáticas, os alunos realizaram atividades nas quais foram estimulados exercícios de análise e compreensão do gênero entrevista, em inglês, mediante vídeos de entrevistas curtas, adequadas ao seu nível de compreensão. Após assistirem aos vídeos, os estudantes discutiriam suas impressões e aspectos principais, analisando a estrutura de uma entrevista autêntica, o tom das perguntas e as estratégias de respostas, o que incentivou o desenvolvimento do *listening* e a compreensão contextualizada da linguagem oral. Posteriormente, antecedendo as

produções, ainda, os alunos engajaram em exercícios de conversação, simulando uma entrevista.

Divididos em equipes, desenvolveram roteiros de entrevistas – elaboraram perguntas e respostas, abordando temas como interesses pessoais com a Inteligência Artificial, opiniões sobre a relevância da IA na sociedade atual, sob múltiplas perspectivas, em nível social e individual, frisando, também, os limites da ética. Praticaram, também, estruturas de conversação em inglês, as quais exploram as habilidades de *listening* e *speaking*. Durante essa etapa, os grupos são incentivados a ler as perguntas em voz alta, ensaiar as respostas e trabalhar a pronúncia e a fluência no discurso. Além de praticar a oralidade, essas atividades proporcionam contextos autênticos de práticas sociais em que o inglês constitui o ponto de partida; praticando, também, aspectos de entonação e linguagem corporal.

Dessarte, exploramos as habilidades de produção em variadas linguagens, verbais e não verbais. Após o curso dos estudos gramaticais, bem como do gênero entrevista e suas características e formalidades, adentramos a etapa de enquadramento crítico, ou seja, uma série de debates sobre a Inteligência Artificial, caracterizada pelas discussões coletivas (professora e alunos) sobre os usos individuais das tecnologias, bem como dos princípios e valores que regem o seu uso, pontuando limites à ética e opiniões diversas acerca do tema. O enquadramento crítico e a ênfase nessas discussões são de suma importância, visto que estimulam os alunos ao exercício de análise e criticidade, o que precede as produções dos trabalhos a seguir.

Finalizado esse estágio, demos início às produções, as quais concebem a prática transformada. Inicialmente, foram pontuadas as orientações para a produção das entrevistas, bem como os critérios avaliativos. Cada grupo com cinco integrantes deve roteirizar, encenar, gravar e editar um vídeo relativamente curto (5 minutos de duração), com apresentação e diálogos em inglês, compondo uma entrevista. O vídeo deverá ser legendado em português ou inglês, com fontes legíveis em tamanho, estilo e cor. Som e fala devem ser audíveis, evitando ruídos que comprometam a qualidade do áudio. Serão avaliados a coesão e coerência no discurso em inglês, a relevância das perguntas e respostas ao tema proposto, a linguagem corporal dos integrantes e os elementos técnicos das produções em mídias audiovisuais. Prontos os trabalhos, os alunos devem submetê-los à pasta conjunta no *GoogleDrive*, para avaliação.

Quanto ao processo de produção, inicialmente, cada equipe elaborou os elementos textuais a constituírem os discursos. Primeiramente, elaboraram, em Língua Portuguesa, a apresentação pessoal de cada integrante do grupo, seguida de perguntas, respostas e diálogos relevantes ao tema, quanto aos usos e opiniões diversas acerca da Inteligência Artificial, bem como suas questões éticas. Posteriormente, os diálogos foram traduzidos para a Língua Inglesa, com o auxílio de tradutores automáticos, e assistidos pelas professoras (preceptora e residente). Seguindo os moldes do gênero, as entrevistas foram produzidas como parte integrante de um jornal televisivo.

Dessa forma, a produção teve abertura com vinheta, seguida pela apresentação de um ou dois âncoras, os quais direcionavam o enfoque do jornal à entrevista de fato, composta pelo entrevistador e pelos entrevistados. Cada jornal (equipe) foi composto por apresentadores, entrevistador(es) e entrevistado(os): os alunos atuaram como personalidades com diferentes pontos de vista sobre a IA e seus diversos usos e impactos no âmbito de vida pessoal e social, de modo geral. Ao longo do processo de elaboração das entrevistas, os alunos foram instigados a pesquisar, selecionar e preparar perguntas relevantes sobre a IA, explorando habilidades críticas, pensamento lógico e resolução de problemas. Foram desafiados a extrair conclusões pessoais sobre as habilidades e competências necessárias para enfrentar os desafios já atuais e futuros, decorrentes do avanço da IA.

Por meio do exercício de atuação, os alunos foram estimulados à criatividade, especialmente aqueles que atuaram como entrevistados – como as entrevistas visavam mostrar uma diversidade de opiniões e usos, foi solicitado que os entrevistados atuassem como personalidades variadas. Assim, obtivemos atuações de alunos como jogadores de futebol, preparadores físicos, empreendedores, chefes de cozinha, alunos, professores, cantores, atores de cinema, técnicos em informática, mecânicos etc., o que resultou em entrevistas bastante ricas e diversificadas em experiências e pontos de vista. Houve personagens que eram estritamente a favor da IA; outros, terminantemente contra o seu uso. Houve também aqueles que a enxergavam como uma ferramenta de natureza isenta de juízo de valor, explicitando o caráter de intencionalidade daqueles que dela fazem uso.

A título de ilustração,²⁸ um dos entrevistados, um técnico de futebol, fora perguntado sobre sua relação profissional com a IA, respondendo positivamente sobre a tecnologia. Perguntas: “Como você vê o impacto da inteligência artificial hoje em dia? Você faz uso dela no seu trabalho?” Resposta: “A inteligência artificial é muito importante para o meu trabalho. Uso para monitorar o desempenho físico dos meus jogadores, analisar estratégias de jogos e estudar as táticas dos times adversários. É uma boa tecnologia, quando usada da forma correta.” O jogador de futebol, por sua vez, salientou que, dentro de campo, a IA se mostra imprescindível para a precisão e ética nas tomadas de decisão no jogo. Pergunta: “Como você, um jogador de futebol, vê a IA no seu ambiente de trabalho?” Resposta: “A primeira coisa que me vem à mente é o Árbitro Assistente de Vídeo (VAR). Sem ele, a análise de lances polêmicos, como impedimentos, faltas mais graves e pênaltis, seria muito mais difícil. Com a inteligência artificial, o juiz pode tomar decisões éticas e imparciais, já que a IA vai mostrar as coisas como realmente são, sem beneficiar um lado específico.”

Outra equipe, composta por personalidades do meio acadêmico, como alunos e professores, elucidou a face negativa da IA, advinda da falta de critério e consciência no uso. Quando perguntado sobre o impacto da inteligência artificial em seu meio de trabalho, um professor ressaltou a alienação de grande parte da turma aos malefícios da tecnologia aos estudos. Pergunta: “Professor, como o senhor vê a IA em sua sala de aula? O senhor faz uso dela? E os seus alunos?” Resposta: “Eu uso muito a inteligência artificial para me auxiliar na elaboração de planos de aulas, exames, atividades e até mesmo ideias para uma aula mais dinâmica. Mas vejo que a maioria dos meus alunos não pensa mais sozinha, só com a ajuda do celular. Eu tento fazer esse alerta todos os dias em sala de aula.”

A aluna, por sua vez, apontou exatamente para o fato elucidado pelo professor, mas pela perspectiva do estudante. Pergunta: “Como você usa a IA nos estudos?” Resposta: “Eu uso muito a inteligência artificial pra me ajudar nas atividades e trabalhos, mas tento sempre prestar muita atenção e selecionar as informações corretas. Se você só mandasse a IA fazer o trabalho de forma automática, e entregar, a IA poderia ter passado informações falsas e só será descoberto quando a sua nota chegar. Além de tirar uma nota baixa, é antiético, com o professor e com você mesmo.” Assim, a aluna

²⁸ Transcrições feitas a partir das legendas dos vídeos dos alunos, em português.

ressalta a perspectiva crítica e autônoma que devemos assumir em relação à inteligência artificial, não submetendo o nosso intelecto à debilidade.

Outras equipes ressaltaram as questões de praticidade trazidas pela IA. Quando perguntado sobre os pontos positivos que a IA fornece ao seu cotidiano, um entrevistado apontou para a comodidade em realizar tarefas básicas, no conforto de sua residência. Pergunta: “Qual é a melhor parte em ter uma assistente virtual?” Resposta: “Faz um tempo que tenho a Alexa em casa. É muito conveniente poder tocar uma música, assistir a notícias e até mesmo fazer compras sem ter que levantar do sofá.” Após a entrevista, o entrevistador finalizou com uma pergunta de reflexão ao público, indagando: “até que ponto a nossa dependência tecnológica pode ir sem impactar a nossa capacidade de realizar tarefas cotidianas por conta própria?” Essa pergunta nos leva a reflexões mais amplas, como questões sobre saúde física e sedentarismo, já que as pessoas sequer saem mais de casa para fazer tais atividades. Dentro de casa, ainda, limitam-se ao comodismo de mal se movimentarem, emitindo comandos táteis e verbais às tecnologias, que realizarão suas tarefas. Quando mal gerida, a facilidade de acesso a informações e serviços pode atrofiar nossas habilidades cognitivas e interativas, causando malefícios imensuráveis à integridade física e mental humana, a longo prazo.

Dessarte, no ato de elaboração desses e outros cenários e atuações, curiosamente, as equipes fizeram uso do fenômeno discursivo Metalinguagem, função da linguagem cunhada pelo linguista russo Roman Jakobson, em que se utiliza do enunciado, da própria linguagem, para autoexpressão. Assim, faziam uso da própria IA para a elaboração do trabalho relativo a ela, ao se utilizarem, por exemplo, de ferramentas como tradutores, aplicativos de edição e *photoshop*, legendagem, dentre outros, refletindo, inclusive, sobre seu próprio processo de produção através da Inteligência Artificial. Obtivemos, assim, trabalhos riquíssimos em habilidades e criatividade, sendo notório o engajamento e potencial produtivo das equipes.

A realização de entrevistas roteirizadas, encenadas e gravadas em mídia audiovisual, revelam aspectos importantes relacionados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e morais. A metodologia avaliativa pautada na perspectiva dos Multiletramentos (e nas multimodalidades, conseqüentemente), possibilitou o protagonismo dos alunos em sua relação de aprendizagem da Língua Inglesa,

com temáticas relevantes, contextualizadas e instigantes, levando os aprendizes a recorrerem a uma série de procedimentos de letramentos, que os levam a fazer inferências, refletirem e analisarem a temática, a luz do conhecimento que já trazem, além de interagir diretamente com o conteúdo, avaliando criticamente as informações e construindo questionamentos [...] (Silva, 2022, p. 181).

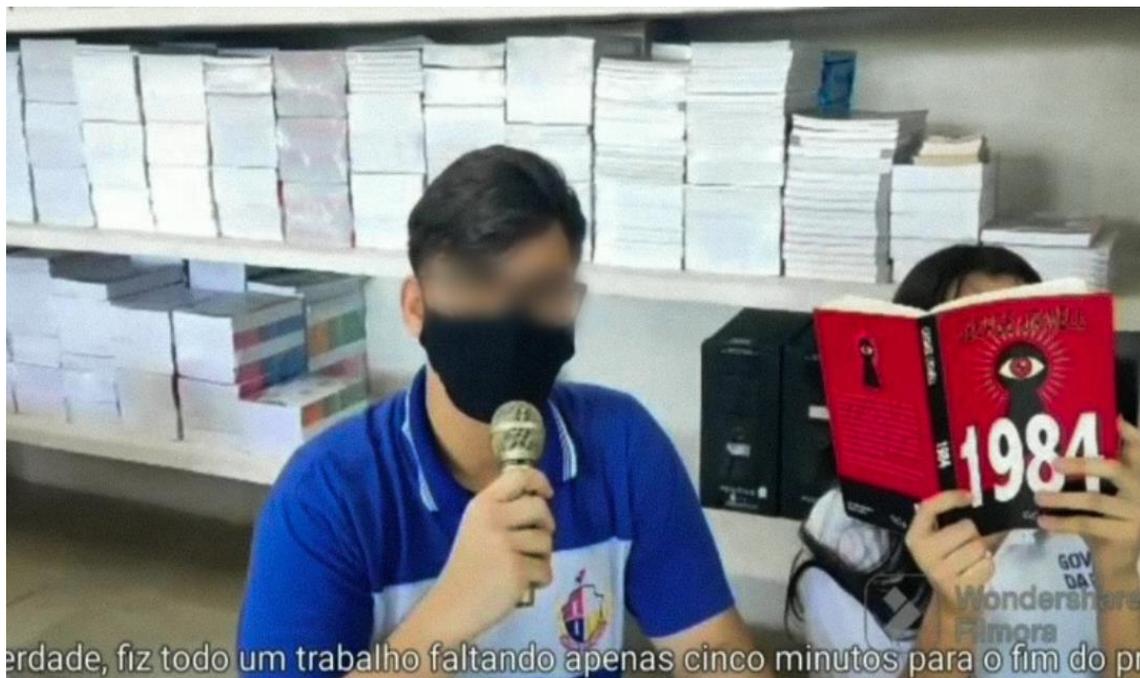
Ao escreverem roteiros, articularem ideias, atuarem, gravarem e editarem suas produções, cada indivíduo assumiu protagonismo em sua posição, o que impactou positivamente a autoconfiança e o potencial criativo. A experiência os capacitou a compartilhar suas descobertas de maneira cativante e assertiva, aprimorando suas habilidades de comunicação e apresentação. O uso da tecnologia se deu não como fim em si mesma, mas como ferramenta de estímulo à investigação, colaboração e produção de conhecimentos, engajando e motivando os estudantes na realização de uma avaliação com teor mais lúdico, etapa fundamental nas práticas de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes. O trabalho em equipe promoveu a troca de ideias, a cooperação e a criticidade, desenvolvendo, também, a consciência ética em cada indivíduo, levando-os a refletir sobre questões como privacidade e responsabilidade no uso da IA. Com efeito, concluímos que as atividades desenvolvidas constituíram estratégias eficazes para o aprimoramento do alunado, promovendo aprendizado e exercício mais plenos da Língua Inglesa.

Figura 9 – Preparação para as produções das entrevistas (2º Ano A – Informática)



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 10 – Ilustrações dos trabalhos dos alunos do 2º Ano A (Informática)



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 11 – Ilustrações dos trabalhos dos alunos do 2º Ano A (Informática)



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 12 – Ilustrações dos trabalhos dos alunos do 2º Ano A (Informática)



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 13 – Ilustrações dos trabalhos dos alunos do 2º Ano A (Informática)



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 14 – Ilustrações dos trabalhos dos alunos do 2º Ano A (Informática)



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 15 – Ilustrações dos trabalhos dos alunos do 2º Ano A (Informática)



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 16 – Ilustrações dos trabalhos dos alunos do 2º Ano A (Informática)



Fonte: Acervo Pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica constitui experiência única e indispensável na formação de licenciandos das mais diversas academias do Brasil, proporcionando plena atuação no âmbito educacional de escolas de ensino básico. Por constituir um projeto sólido, de vigência duradoura (quando comparado a estágios, por exemplo), o PRP nos possibilita contato constante com a realidade da escola de atuação, concedendo-nos intervir de maneira assertiva em dado cenário. Quando adentramos o universo de sala de aula, deparamo-nos com o quão plurais e peculiares são os contextos em que o professor atua. Nesse momento, as diversas teorias estudadas na universidade se defrontam com a realidade das escolas, inevitavelmente. A fase de observação e diagnose de aulas se mostra, então, imprescindível para que o professor não se aliene à sua realidade e aja de forma imutável, assumindo, assim, seu encargo de sujeito transformador de suas práticas sociais.

É apenas observando intencional e criticamente o contexto no qual estamos inseridos, que seremos capazes de atuar plenamente e prover reforços e contribuições. Ao fazê-lo, constituímos-nos no ofício do educar, como educadores, ao passo que participamos ativamente na lapidação de sujeitos autênticos, os educandos. Com efeito, propósito social e pedagogia constituem pilares fundamentais na Pedagogia dos Multiletramentos, a qual moldou as nossas atividades na escola campo. As práticas de ensino-aprendizagem, esboçadas sob a perspectiva dos Multiletramentos, demonstraram ser satisfatórias e eficientes para o exercício efetivo do inglês em sala de aula. Ao integrar múltiplas modalidades de comunicação, especialmente no uso de ferramentas digitais, de maneira lúdica e interativa, proporcionamos práticas significativas e contextualizadas para os alunos. Ao fim do processo de elaboração das produções midiáticas, como recursos avaliativos, comprovamos a aplicação prática dos conceitos abordados, o que promoveu o protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

Algo a ser destacado em nossa experiência, é a sinergia dos quatro movimentos pedagógicos da Pedagogia dos Multiletramentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. De modo a situar os alunos à temática de estudo, iniciamos com breves perguntas acerca da Inteligência Artificial, situando o objeto de estudo ao seu cotidiano. A situacionalidade é imprescindível para que os

estudantes visualizem aplicabilidade real do que estudam aos seus contextos, destituindo qualquer possível abstração, o que geraria desmotivação.

Já na instrução explícita, trata-se do momento em que estudamos aspectos mais técnicos, ou seja, utilizamo-nos de práticas de linguagem e recursos semióticos diversos para compreensão e produção em diferentes modalidades (oral, escrita, visual, multimodal etc.). Dado que as atividades bimestrais são regidas por gramática, gênero textual e tema transversal, idealmente esses três elementos devem ser conciliados. É nesse momento que estudamos minuciosamente cada um deles, interligando-os. As aulas gramaticais, a abordagem das características e particularidades do gênero entrevista, as aplicabilidades diversas da IA na sociedade atual, à guisa de exemplo, compuseram a nossa instrução explícita, nesse contexto.

No que compete ao enquadramento crítico, as discussões e os debates quanto aos prós e contras no uso da Inteligência Artificial conceberam esse momento. Ao refletir, a priori, a respeito de sua própria relação com a artificialidade, cada aluno trouxe para a turma suas opiniões subjetivas. Atrelando as questões à ética, então, pudemos ampliar os olhares do campo de estudo, tratando de perspectivas em nível social. A série de debates explorou a capacidade dos alunos de análise e reflexão acerca de questões contemporâneas, como ética e responsabilidade. Ao se depararem com os impasses decorrentes do uso das tecnologias, e incentivá-los a estudar e explorar soluções de forma colaborativa, desenvolvemos consciência ética e criticidade em relação ao uso da IA, o que é precisamente relevante em um mundo cada vez mais digital, onde a capacidade de utilizar e interpretar diferentes mídias e tecnologias se tornou indispensável.

Finalmente, a prática transformada é a expansão e resignificação de experiências e conhecimentos construídos na escola para além dela. O intuito é que essas práticas não se restrinjam apenas ao ambiente físico de sala de aula, mas que fomentem novos sentidos a elas, em outros contextos sociais, também. O estímulo à criticidade, à pesquisa, à colaboração, à produção de novos sentidos e conhecimentos, são qualidades precisas para a atuação plena do sujeito na sociedade, especialmente na multifacetada contemporaneidade em que vivemos. Essas competências, quando bem exploradas e desenvolvidas na escola, corroboram os sujeitos e, conseqüentemente, a sociedade. “A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.”

Consonante Sêneca, as práticas educacionais não se restringem apenas à escola, mas ecoam na sociedade, para bem ou para mal.

As produções multimidiáticas como culminância das atividades desenvolvidas no decurso do bimestre exemplificam a aplicação prática dos conceitos abordados, e promoveu o protagonismo estudantil nas práticas educacionais. Essa abordagem não apenas fomentou a aquisição de habilidades linguísticas, como também ampliou a capacidade dos alunos de análise e reflexão acerca de questões urgentes e relevantes ao seu cotidiano. Dessarte, ao nortearmos nossas práticas educacionais à luz da pedagogia dos Multiletramentos, reconhecemos a sociedade cada vez mais digital e multimidiática na qual estamos inseridos, a qual requer habilidades de compreensão e produção de variadas mídias, sendo a educação multiletrada essencial para a atuação plena do cidadão – social, cultural e profissionalmente.

Reafirmamos, finalmente, a relevância do Programa de Residência Pedagógica para o aprimoramento e a qualificação da formação docente, sendo uma etapa imprescindível para a licenciatura, especialmente porque consiste em vivências que não se limitam apenas à atuação em sala de aula, sendo de extrema importância para profissionais que serão, ao fim do curso, recém-formados para o mercado de trabalho. Ao possibilitar que atuemos efetivamente como professores, não apenas lecionando aulas, mas sendo parte integrante e colaborando com projetos da escola, reuniões e planejamentos, por exemplo, o PRP nos traz novas perspectivas para o autodesenvolvimento e melhoria das práticas docentes, ressignificando-as. Através da oportunidade de sermos simultaneamente discentes na universidade e docentes na escola, construímos melhor capacidade de moldar ideias e práticas de ensino adquiridos na academia às realidades da instituição de ensino atuante, provendo contribuições e melhorias à qualidade do ensino de Língua Inglesa na escola de atuação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCELERATED by COVID and AI, Global Digital Landscape Remains Uneven. **World Bank Group**, 2024. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2024/03/05/accelerated-by-covid-and-ai-global-digital-landscape-remains-uneven>. Acesso em: 11 jul. 2024.

ALVES, Janice Gonçalves. Teorias dos novos letramentos e multiletramentos: Perspectiva crítica no ensino de línguas estrangeiras. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem** – UFMS. ISSN 2448-1165 Campo Grande | MS Vol. 22 | Nº 43 | 2018.

ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. **O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente**. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf. Acesso em: 21 maio 2024.

ANYOHA, Rockwell. The History of Artificial Intelligence. SITN, 2017. **Harvard University**. Disponível em: <https://sitn.hms.harvard.edu/flash/2017/history-artificial-intelligence/>. Acesso em 10 jul. 2024.

APENAS 1% da população é fluente em inglês. **Metrópoles**, 2021. Disponível em: <https://www.metropoles.com/dino/apenas-1-da-populacao-brasileira-e-fluente-em-ingles>. Acesso em: 17 jun. 2024.

ASSIS M. P.; ALMEIDA, M. E. B. **Learning design e tecnologias: criação de ambientes colaborativos para a aprendizagem**. Psic. da Ed., São Paulo, 44, 1º sem. de 2017, pp. 47-56.

ASSIS, M. P. **Learning Design - conceitos, métodos e ferramentas**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Pedagogia dos Multiletramentos – TECLE. **Portal Unicamp**, c. 2024. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História**. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018.

_____. **Programa Residência Pedagógica Subprojeto Letras – Inglês,** Universidade Federal de Campina Grande, 2022.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica.** 2018. Disponível em: <www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 19 abr. 2024.

CELCE-MURCIA, Marianne; LARSEN-FREEMAN, Diane. **The grammar book: an ESL/EFL teacher's course.** 2. ed. USA: Heinle & Heinle, 1999.

COELHO, Géssica; SILVA, Paula; LOPES, Thalitta. A prática pedagógica do professor mediador e a motivação no processo de ensino e aprendizagem. **MULTIVIX**, 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-pratica-pedagogica-do-professor-mediador-e-a-motivacao-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2024.

COERLL. “Multiliteracies” and “Learning by Design” - Dr. Mary Kalantzis, Dr. Bill Cope. **YouTube**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9JNrQnI7oUk>.

COPE, B.; KALANTIZ, M. (Eds). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** Routledge, London, 2000.

_____. **Multiliteracies: new literacies, new learning.** Pedagogies: An International Journal, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

_____. **A pedagogy of multiliteracies: learning by design.** Palgrave Macmillan. New York, 2015.

_____. **Towards Education Justice: Multiliteracies Revisited.** Multiliteracies in International Educational Contexts: Towards Education Justice. London: Routledge, 2023.

COPELAND, B.J. MYCIN | Expert System, Medical Diagnosis & Treatment. **Britannica c.** 2024. Disponível em: <https://www.britannica.com/technology/MYCIN>. Acesso em 8 jul. 2024.

DANTAS, Wilker Formiga; SEVERO, Lourena Lauana Santos. O uso de atividades lúdico-interativas no ensino de Língua Inglesa: a oralidade como parâmetro de aprendizagem no ciberespaço. *In: III Semana Nacional de Letras*, 2024, Cajazeiras. No prelo.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FAVA, Maria. Brasileiros não aprendem a falar inglês na escola, diz estudo. **Correio Braziliense**, 2024. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/03/6826778-brasileiros-nao-aprendem-a-falar-ingles-na-escola-diz-estudo.html>. Acesso em: 26 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Marisa Ferreira. Existe diferença em ser professor ou preceptor nos cursos de graduação da saúde? **II Seminário Institucional PIBID**. I Encontro Mineiro Sobre a Investigação na Escola. Uberaba/MG, 01 a 03 de outubro de 2015. Disponível em: https://www.uniube.br/eventos/emie/arquivos/2015/anais_eletronicos/1.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

GARCÍA, María Ortega. Cyclical Language Learning. **María Ortega García**, 2022. Disponível em: <https://mariaortegagarcia.com/spanish-blog/cyclical-language-learning/>

_____. Meet The Teacher. **María Ortega García**, 2022. Disponível em: <https://mariaortegagarcia.com/about/>.

GREENE, Robert. **Maestria**. 1 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

GONÇALVES, J. Inteligência Artificial e Psicologia (resumo do episódio do @eslenpodcast). **PsicoJúlio**, 2024. Disponível em: <https://psicojulio.com/resumo-episodio-ia-saude-mental-eslen-podcast/>. Acesso em 7 jul. 2024.

GONÇALVES, J. **Tecnologia Digital baseada em Técnicas de Inteligência Artificial para identificar fatores de risco e proteção da depressão em acadêmicos** (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Psicologia, Universidade do Vale do Itajaí, 108 f, 2023.

HISSA, D. L. A. O design multimodal de plataformas de mídias sociais: da barra de rolagem infinita à organicidade algoritmizada do feed de notícias. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 18, n. 1, p. 1 – 21, 2023. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com>. Acesso em: 28 jun. 2024.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Language Education and Multiliteracies. *In: Encyclopedia of Language and Education*. 2nd ed. New York: Springer, 2008. p.195-211. Disponível em: [\(PDF\) Language Education and Multiliteracies \(researchgate.net\)](#). Acesso em: 14 maio 2024.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KIELING, Aline; SILVA-ANTUNES, Paula Tatiana; OLIVEIRA-CODINHOTO, Gabriela. **Curadoria de Sentidos em Multiletramentos Digitais no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal do Acre**. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (60.1): 300-315, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318139630611820210318>. Acesso em 27 jul. 2024.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?** In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.) *A formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, 342 p.

LARSEN-FREEMAN, D. **Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction**. In W. A. Renandya & G. M. Jacobs (orgs.), *Learners and language learning* Singapore: Seameo Regional Language Centre, p. 207-226, 1998.

LEAL, L. F. V. **Multimodalidade, multiletramento e hipermídia: construtos para a inserção de crianças nas linguagens do mundo contemporâneo**. In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd., 01 – 05 out. 2017, São Luís: UFMA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT16_1343.pdf. Acesso em: 29 jun. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor. 7ª reimp. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Perspectivas Históricas da Educação*, 4ª edição – São Paulo, Ática, 1995.

LOPES, Luís Fernando; MOSER, Alvino; CAVAZZANI, André Luiz Moscaleski. Os desafios éticos da inteligência artificial e dos objetos autônomos: um preâmbulo. *Linhas Críticas*, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50406/38862>. Acesso em 10 jul. 2024.

LOPES, Michele. O que é o Big Data na era dos dados? **Mambo**, 2021. Disponível em: <https://mambowifi.com/big-data-na-era-dos-dados/>. Acesso em 11 jul. 2024.

LUGLE, Andreia Maria Cavaminami; MAGALHÃES, Cassiana. **O papel do estagiário na formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. *REVISTA ELETRÔNICA PRO-DOCÊNCIA/UDEL*. Edição Nº. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013, p. 119-128. ISSN 2318-0013 - Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 7 jul. 2024.

MAGALDI, Sandro. A inteligência artificial irá emburrecer o ser humano? **Jornal Estado de Minas**, 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/opiniao/2023/11/01/interna_opiniao,1585369/a-inteligencia-artificial-ira-emburrecer-o-ser-humano.shtml. Acesso em: 11 jul. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acesso em 28 maio 2024.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros Textuais: Reflexão e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARADEI, Anelisa. Tecnologias não são boas nem más. **LinkedIn**, 2021. Disponível em: https://pt.linkedin.com/pulse/tecnologias-n%C3%A3o-s%C3%A3o-boas-nem-m%C3%A1s-anelisa-maradei?trk=portfolio_article-card_title. Acesso em: 7 jul. 2024.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo**. Série Idéias n. 28. São Paulo: FDE, 1997, pp. 111-122. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/Akiko/46-Vygotsky.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2024.

MARTINS, Lígia; RABATINI, Vanessa. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, no. 22, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011. Acesso em: 1 jul. 2024.

MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira. **Ação-Reflexão-Ação: processo de formação continuada**. II SEPED Seminário de Pedagogia Infância: Múltiplos olhares UENP, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>>. Acesso em 29 maio 2024.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, set/dez. 2006.

O QUE são e para que servem as Diretrizes Curriculares? **Todos Pela Educação**, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-queservem-#:~:text=As%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20s%C3%A3o,avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20suas%20propostas%20pedag%C3%B3gicas>. Acesso em: 30 maio 2024.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Tabus e Mitos no Ensino de Inglês: Separando o Joio do Trigo. **Revista Porto das Letras**, Tocantins, Vol. 01, Nº 02. Estudos Linguísticos: Linguagens, Cultura e Ensino, 2016.

OS 5 maiores desafios da educação e como solucioná-los. **ClassApp**, 2023. Disponível em: <https://www.classapp.com.br/artigos/desafios-na-educacao>. Acesso em: 30 maio 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PRP – Programa de Residência Pedagógica. **Universidade Federal do Ceará (UFC)**, c.2024. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/pt/programas-e-acoes/prp-programaderesidenciapedagogica/>. Acesso em: 27 maio 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REIS, Maria Elídia Teixeira; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em saberes e práticas num curso de licenciatura em Matemática para professores em serviço. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 30, Caxambu, MG. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v. 1. p. 1-17.

RIBEIRO, Andrea da Silva Marques; CRUZ, Jessica Fernandes Natarelli. Inglês como língua adicional na Educação Básica: reflexões sob a ótica Freiriana. **Revista Polyphonia**, v. 30/1, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/60190>. Acesso em: 16 jun. 2024.

RIBEIRO, Josimar Gonçalves. Letramento: um tema com definição controversa. **Revista Brasileira de Alfabetização** | ISSN: 2446-8584 | Número 20 (Edição Especial) – 2023.

ROISENBERG, Mauro. INE5430 Inteligência Artificial. 9 ago. 2010. Apresentação Microsoft PowerPoint. Disponível em: https://archive.alvb.in/bsc/material-disciplinas/ine5430/2_Introducao.pdf. Acesso em 7 jul. 2024.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as Tics**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. 2º.ed. São Paulo. Cortez, 2002.

SANTOS, Leticia Rodrigues *et al.* As contribuições da Teoria da Aprendizagem de Lev Vygotsky para o desenvolvimento da competência em informação. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/169462>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SBEM. Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **I Seminário Nacional de Licenciaturas em Matemática**, Salvador, 2003. Disponível em: <http://www.mtm.ufsc.br/sbemsc/documentos/documentobaseSBEM.htm>. Acesso em: 7 maio 2024.

SCHUSTER, Simone Cristina. **Desenvolvimento Infantil em Vygotsky: contribuições para a mediação pedagógica na educação infantil**. Monografia – Pedagogia, Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2016.

SICHMAN, Jaime Simão. Inteligência Artificial e sociedade: avanços e riscos. In: **Estudos Avançados** (Online), v. 35, p. 37-50, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.004>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SILVA, E.M.; ARAÚJO, D.L. **Letramento: um fenômeno plural**. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/JJTX8pvfJsFLdXb8QNYBBcR/>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SILVA, Fabiane Gomes da. **As tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor: um estudo autoetnográfico da coordenação do PIBID Inglês**. 2022. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/17464>. Acesso em: 7 de jun. 2024.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Autêntica, Belo Horizonte: 2001.

SOUZA, Renato B. de. **O papel do estágio na formação profissional do arquivista: a experiência do Curso de Arquivologia da Universidade de Brasília**. In: JARDIM, José Maria (Org.). *A formação do arquivista no Brasil*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999. p. 167-180.

STF. **Supremo Tribunal Federal**, c.2024. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/constituicao-supremo/artigo.asp?abrirBase=CF&abrirArtigo=205>. Acesso em 17 jun. 2024.

STRASSBURGUER, Tabita. Inteligência Artificial: uma revolução silenciosa da ficção para o cotidiano. **CIASC - Centro de Informática e Automação de SC**. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/intelig%C3%A2ncia-artificial-umarevolu%C3%A7%C3%A3o-silenciosa-da-fic%C3%A7%C3%A3o-para->. Acesso em: 4 jul. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização**. 4ed. – São Paulo, Cortez, 2002. – (Coleções Questões da nossa época; v.47)

_____. **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas.** 1ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente.** 4 ed. São Paulo – SP: Livraria Martins, 1991.

WHAT is LBD? Learning by Design™ | **Georgia Institute of Technology** | 801 Atlantic | Atlanta, GA 30332-0380. Disponível em: <https://sites.cc.gatech.edu/projects/lbd/whatis.html>. Acesso em: 30 maio 2024.

YARED, Adriane. Cultura do Imediatismo: O que está acontecendo com as pessoas? **Cloud Coaching**, 2023. Disponível em: https://www.cloudcoaching.com.br/cultura-do-imerdiatismo-o-que-esta-acontecendo-com-as-pessoas/#google_vignette. Acesso em 11 jul. 2024.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993;

_____. **O professor reflexivo.** In: Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 1997.