

A prática como componente curricular na formação do professor de Língua Portuguesa: vivenciando os novos (multi)letramentos

Mirella de Oliveira Freitas

Isabela Cazarini do Prado

Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: Este artigo discorre sobre as contribuições de um componente curricular de natureza prática para a formação do professor de língua portuguesa. Tal componente focaliza os novos (multi)letramentos em contextos de ensino-aprendizagem, visando à formação de professores que sejam proficientes nas interações mediadas por tecnologias, incluindo as de natureza digital. No contexto de sua realização, num curso de Licenciatura em Letras, foram empreendidas algumas vivências a partir de uma pesquisa participante, fundamentada no campo de estudos da Linguística Aplicada. Como resultado de uma abordagem sistematizada de *podcasts* e documentários, os professores em formação inicial aprimoraram competências linguístico-discursivas, tecnológicas e metodológicas, com impactos esperados nas práticas de ensino nas escolas de educação básica. A investigação teve como principal orientação teórica os estudos dos letramentos, multiletramentos e novos (multi)letramentos, além de também dialogar com trabalhos dedicados à formação de professores e ao ensino-aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Prática como componente curricular. Multiletramentos e ensino. Novos (multi)letramentos. Formação docente.

Abstract: This article discusses the contributions of a practical curricular component to the training of Portuguese language teachers. This component focuses on new (multi)literacies in teaching-learning contexts, aiming at proficient teachers in interactions mediated by technologies, including digital ones. In the context of its accomplishment, in a Degree in Languages course, some experiences were undertaken from a participant research, based on the field of Applied Linguistics. As a result of a systematic approach of podcasts and documentaries, teachers in initial training improved linguistic-discursive, technological, and methodological skills, which will be reflected, to some extent, in teaching practices at schools. The research had as theoretical orientation some studies of literacies, multiliteracies and new (multi)literacies, in addition to also dialoguing with works dedicated to teacher training and language teaching-learning.

Keywords: Practice as a curricular component. Multiliteracy and teaching. New (multi)literacies. Teacher training.

INTRODUÇÃO

A prática como componente curricular (PCC) tem sido uma importante aliada na formação inicial de professores por propiciar vivências concretas de situações de ensino que se esperam da realidade escolar (FREITAS, 2022). Ela promove o diálogo necessário entre o saber e o fazer, diálogo este que se pretende estabelecido continuamente ao longo de todo o processo formativo do professor (BRASIL, 2002). Ao romper com a formação excessivamente teórica, contribui para a formação docente sustentável, com impactos importantes na educação básica¹.

Conceber uma formação de viés prático, entretanto, não implica distanciamento teórico. A metodologia fundamentada na prática não se constitui um fim em si mesma; ela é o meio, ela é o processo que permite a construção paulatina de conhecimentos e saberes, no qual teoria e prática se fazem reflexivas e se fundamentam mutuamente. Essa relação é observada no Parecer CNE/CP 28/2001, que trata de diretrizes para a formação de professores da educação básica em nível superior (BRASIL, 2002, p. 9):

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.

Quando se trata da prática no processo de formação docente, há ainda particularidades significativas: se, conforme Antunes (2007, p. 145), “os princípios teóricos, conscientemente ou não, orientam todas as escolhas que são feitas”, em se tratando da PCC, um dos principais benefícios é a possibilidade de se retornar às vivências de forma didática, crítica e sistemática, para se (re)pensá-las e revertê-las em aprimoramentos do que foi executado.

Delineado por essa perspectiva, o presente artigo relata experiências didáticas vivenciadas num curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública do interior do país, cuja grade curricular compõe-se de uma disciplina dedicada a práticas de multiletramentos em contextos de ensino-aprendizagem do português como língua materna ou segunda língua. A disciplina, em atendimento às orientações legais, é inteiramente prática, com vistas a formar um professor que seja mais hábil tecnologicamente, o que é uma reivindicação da modernidade.

¹ Fala-se em formação sustentável segundo apresentado por Rattner (1999), ao discutir a precisão do conceito e o referencial teórico atinente: “sustentabilidade como o princípio estruturador de um processo de desenvolvimento **centrado nas pessoas** e que poderia se tornar o fator mobilizador e motivador nos esforços da sociedade **para transformar** as instituições sociais, os padrões de comportamento e os valores dominantes.” (RATTNER, 1999, p. 233; destaques adicionados).



Entretanto, uma vez que o conceito de multiletramentos, como se discorrerá ao longo do artigo, vai além do mero domínio de técnicas para uso de recursos tecnológicos digitais, visa-se, ainda, contribuir com a formação de professores mais seguros das possibilidades e dos ganhos de uma abordagem contextualizada da língua, esta servindo a fins interacionais legítimos.

Com o intuito de cumprir tais propósitos, as vivências relatadas foram empreendidas a partir de uma pesquisa participante, fundamentada na Linguística Aplicada (LA). Como aporte teórico orientador da prática e das reflexões a partir dela, retomou-se principalmente a pedagogia dos multiletramentos (CAZDEN et al., 1996; 2021), que considera a necessidade de uma formação escolar voltada ao engajamento autoral e crítico, por intermédio de práticas de linguagem multissemióticas, interativas e colaborativas. Também se dialogou com outros trabalhos e abordagens que se dedicam aos estudos da linguagem em contextos educacionais, especialmente aqueles voltados ao que hoje se tem denominado novos (multi)letramentos.

O objetivo deste artigo é, então, diante de desafios e possibilidades pedagógicas evidentes, identificar e discutir as contribuições de um componente curricular de natureza prática para a formação inicial do professor de língua portuguesa, componente este dedicado aos multiletramentos em contextos de ensino-aprendizagem. Para tanto, revisitam-se questões teóricas basilares e relatam-se realizações junto a professores em formação inicial, as quais se deram por intermédio de metodologias mais ativas, ou seja, em que o estudante é protagonista, desempenhando uma série de tarefas, e os professores são mediadores ou facilitadores do processo de ensino-aprendizagem (LOVATO *et al.*, 2018). Parte-se do princípio de que essa forma de abordagem, uma vez associada a práticas de multiletramentos, ajuda a desenvolver algumas competências, tais como autonomia, criatividade, criticidade, respeito pela diversidade, capacidade de trabalhar em equipe e responsabilidade ética.

Além desta introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas, o artigo é composto de outras quatro seções. Em “Por uma pedagogia dos (novos) multiletramentos”, discorre-se sobre o surgimento do conceito de multiletramentos — a que posteriormente, com o advento das tecnologias digitais, se somou o adjetivo “novos” —, discutindo-se sua relação com as mudanças socioculturais e suas implicações tanto para a formação inicial do professor como para as práticas de linguagem no contexto escolar. Na seção “Procedimentos metodológicos e caracterização da ação”, apresentam-se as bases e escolhas metodológicas que orientaram as atividades propostas e realizadas, além do contexto em que a pesquisa foi conduzida. Em “Formação inicial docente pelos novos (multi)letramentos”, discorre-se sobre todas as ações realizadas, buscando-se evidenciar a centralidade dos textos e do protagonismo discente, no caso, professores em formação inicial. Por fim, em “Discussões dos resultados”, analisam-se

os processos empreendidos e suas possíveis contribuições para a formação inicial docente e para a abordagem da língua portuguesa nas escolas de educação básica.

POR UMA PEDAGOGIA DOS (NOVOS) MULTILETRAMENTOS

Multiletramentos é um termo nascido do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, documento produzido por dez pesquisadores por volta de meados dos anos 1990 (CAZDEN *et al.*, 1996). O conceito emerge de transformações sociais em um mundo globalizado, marcadas por um conjunto de pluralidades que se inter-relacionam: pluralidade dos canais de comunicação, das culturas e das manifestações de linguagem, dentre as quais, as de natureza linguística. Tal cenário passa a requerer o desenvolvimento de habilidades que propiciem lidar com as diferenças, tanto no contexto da vida pública como também na vida privada.

Foi pensando essas demandas que o grupo dos dez pesquisadores divisou a necessidade de uma pedagogia que permitisse aos estudantes “ter acesso às linguagens em permanente evolução do trabalho, do poder e da comunidade” e que favorecesse “o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais e à obtenção do sucesso por meio de empregos satisfatórios” (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 12)². Ou seja, a pedagogia dos multiletramentos contribuiria com a “equidade na participação social”.

Nesse sentido, os multiletramentos correspondem a práticas sociais de linguagem marcadas por textos multissemióticos, constituídos, portanto, de diferentes linguagens, mas também agregadores de uma diversidade de contextos e culturas. Segundo Cazden e outros (2021, p. 18; destaques adicionados), a palavra carrega “dois importantes argumentos com que podemos abordar as ordens cultural, institucional e global emergentes: a **multiplicidade de canais de comunicação e mídia** e a crescente proeminência da **diversidade cultural e linguística**.”

Percebendo a necessidade de uma formação que tornasse os indivíduos aptos a lidar com a complexidade das produções textuais e dos contextos de interação, Cazden e outros (1996) propuseram quatro componentes ou movimentos pedagógicos: i) Prática Situada; ii) Instrução Aberta; iii) Enquadramento Crítico e Prática Transformada. O primeiro diz respeito à imersão autêntica em experiências significativas, vivências reais de produção de sentidos em situações particulares. Quanto à Instrução Aberta, consiste nas intervenções por parte do professor ou de

² Neste estudo, o conceito de “crítica” diz respeito a pensar segundo um comportamento analítico, cuidadoso, que “desnaturalize” o que se conhece, considerando-se implicações de naturezas sociais, históricas, políticas, culturais e ideológicas.

outros especialistas, de modo a promoverem atividades e experiências de aprendizagem. Por sua vez, o Enquadramento Crítico se refere ao movimento de pensar o objeto de estudo de forma crítica em relação aos aspectos e contextos históricos, sociais, culturais, políticos, ideológicos. E, por fim, a Prática Transformada consiste no desenvolvimento da competência de se retomar o que foi aprendido, com o propósito de aplicar ou de revisar.

É certo, porém, que, desde a proposição do termo “multiletramentos”, a sociedade seguiu seu curso de mudanças, muitas das quais continuaram impactando as práticas de linguagem. Dentre as transformações e inovações, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) parecem ter provocado a necessidade de se cunhar um outro vocábulo que representasse as especificidades das práticas de linguagem contemporâneas. Daí que surgem as expressões “novos letramentos” ou “novos (multi)letramentos”, em 2007, por Knobel e Lankshear (ROJO; MOURA, 2019). O adjetivo “novos” se justifica porque as tecnologias digitais implicaram novos modos de ser, nova mentalidade, novo *ethos*. Segundo Rojo e Moura (2019, p. 26; destaques adicionados):

[...] os **novos** letramentos são mais participativos, colaborativos, distribuídos; ou seja, menos individualizados, autorados, dependem menos de licenças de publicação. Assim sendo, são menos dominados por especialistas, seguem regras e normas mais fluidas [...]. Os **novos** letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridação.

As **novas** tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram **novas** possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multisssemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar **novos (multi)letramentos**.³

Os novos (multi)letramentos, então, refletem os impactos das TDIC nas práticas de linguagem, que migraram, consideravelmente, dos textos verbais manuscritos e impressos para as produções digitais, compostas por uma diversidade de formas de comunicação e interação, muitas vezes marcadas por cores, sons, formas e movimentos. Computadores, tablets, celulares, televisores, *softwares*, são todos eles ferramentas que oferecem recursos quase que infinitos para edição e (re)produção de textos escritos e de elementos audiovisuais.

Logo, afirma-se que, na contemporaneidade, tem-se um mundo marcado por novos *designs* de textos (ROJO, 2007; CAZDEN *et al.*, 1996; 2021), conceito este mais abrangente

³ Segundo o glossário que compõe a tradução recente do manifesto “Pedagogia dos Multiletramentos” (CAZDEN *et al.*, 2021), “remix” está relacionado com recriação ou rearranjo de uma produção anterior. Já “hibridação” se refere a mescla, mistura, uma articulação criativa de culturas, linguagens, textos, significação etc. Quanto à distinção entre “multimídia” e “hipermídia”, o primeiro termo refere-se aos diversos meios de comunicação, enquanto o segundo sugere que as muitas mídias estejam articuladas entre si, por “hyperlinks”.

que a concepção de gênero do discurso. *Designs* representam as práticas de linguagem constantes nas mídias digitais, caracterizadas por textos hipermidiáticos, mais topológicos, constituídos de um conjunto de semioses que expressam diversidade cultural, estética e linguística (CAZDEN *et al.*, 2021; ROJO; MOURA, 2019). Essa descrição está compreendida no que se denominou “novos (multi)letramentos”.

Um exemplo de novos *designs* e, portanto, de novas atuações é a publicação de jornais. Se antes estes eram impressos e estavam disponíveis em pontos de venda, sendo facilmente identificados pela dimensão estendida das folhas, com impressão quase que monocromática e sem tantas imagens, hoje este veículo de comunicação saltou para as páginas *online*, preenchidas com cores intensas, movimentos, sons e vários gêneros discursivos que se estruturam nesse espaço ou que podem ser acessados a partir dele, estando a um *click* de distância do público. Considerando-se que nada disso seja aleatório, é preciso que o leitor desse suporte de gêneros compreenda as funções e os sentidos de cada um dos elementos e recursos que se lhe apresentam, bem como as relações entre eles, a fim de que melhor direcione a leitura (em sentido muito mais amplo que aquele centrado na letra, cf. Martins, 2006), conforme seus interesses e preferências. Assim, ele pode escolher assistir ou não a vídeos disponibilizados na mesma página, escutar *podcasts*, todos estes com conteúdos relacionados à matéria inicialmente consultada; ou, também, pode acessar *links* de publicidade ou de informações adicionais, sugeridos no mesmo espaço. Enfim, não se lê um jornal como antes; mudam-se os modos de ler (não mais linear e centrado na letra), os padrões sociais, culturais, de mídia — que se influenciam mutuamente — e, portanto, também os comportamentos e habilidades requeridos.

Diante dessa realidade transformada, a escola deve oportunizar práticas de linguagem coerentes com a dinâmica atual das interações para além de seus muros. Para tanto, é preciso que, de forma significativa e produtiva, inclua em suas atividades os novos recursos e ferramentas digitais, que permitem agregar linguagens e estímulos, ampliando sentidos e propósitos; igualmente, que proporcionam a maior visibilidade da diversidade de culturas, especialmente do que é de pertencimento local.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), o domínio de práticas de multiletramentos e dos novos letramentos é necessário, porque implica novas atividades e ações relativas a elas, para além do domínio do aparato tecnológico em si. Amplia “as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (p. 475); impacta processos, soluções, modos de compreensão, de representação e de produção de conteúdos.

Por isso, tais entendimentos têm sido preocupação também na formação inicial docente. Para que práticas dessa natureza se estabeleçam no cenário escolar, é preciso que os novos

(multi)letramentos estejam também nas salas de aula das licenciaturas, de forma que os futuros professores compreendam essa abordagem, vivenciem-na e possam dominar a prática de ensino a partir dela, bem como os pressupostos teóricos que orientam as atividades; ou seja, de modo que possam fazer dessas vivências um saber ensinado (CADILHE; GARCIA-REIS, 2017; DIAS; OTTONI, 2017). Além disso, tal como também se espera da escola com relação a práticas de linguagem em situações reais de interação, é preciso que esses mesmos professores em formação inicial experienciem os novos (multi)letramentos como fenômenos sociais de interação, como discursos que visam a uma atitude responsiva por parte de um interlocutor real (BAKHTIN, 2006).

Foi nessa perspectiva que se deu o processo formativo que se relata neste artigo, em que se buscou “repensar os espaços de uso da linguagem na formação de professores”, nas palavras de Cadilhe e Garcia-Reis (2017, p. 223). Além disso, buscou-se uma formação respaldada nos movimentos pedagógicos propostos por Cazden e outros (1996), no manifesto por uma pedagogia dos multiletramentos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO

O estudo realizado assumiu a forma de pesquisa participante. Mais que sujeitos que pesquisam, as pesquisadoras, autoras deste texto, envolveram-se em todo o processo educativo, juntamente com todos os demais participantes da disciplina em que se empreenderam as atividades, sendo também parceiras cooperadoras na construção dos conhecimentos e saberes (BRANDÃO; STRECK, 2006; GABARRÓN; LANDA, 2006).

Além disso, especialmente a partir deste artigo, apropria-se do relato de experiência também como metodologia de análise, já que ele consiste em um olhar investigativo para o que foi realizado, para o que se vivenciou. A partir desse olhar — que inegavelmente extrapola os limites deste texto —, indaga-se, analisa-se minuciosa e criticamente, com rigor e aporte teórico-científico, visando-se contribuir com discussões teóricas ou reformulações das práticas na área de investigação.

A pesquisa foi conduzida na realização de uma disciplina de 60 horas práticas, denominada Multiletramentos e Ensino. O componente constitui a grade curricular do curso de licenciatura em Letras, Língua Portuguesa com domínio de Libras, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ele é ofertado no primeiro semestre do curso e visa preparar o professor da educação básica para acolher produtivamente uma geração de alunos que tem outros modos de participação social e de acesso à informação, modos esses que vão além do letramento “da letra

e do impresso”. À vista disso, o objetivo é “propiciar condições para a reflexão sobre a atualidade e a necessidade de se formar o professor tecnologicamente hábil” (UFU, 2018, s/p). Para tanto, a ementa apresenta os seguintes enfoques, a partir dos quais distinguem-se tanto os multiletramentos como também os novos (multi)letramentos:

Definição de letramento. Relação entre letramento e alfabetização. Formação tecnológica de professores. Pedagogia dos multiletramentos. Características e o funcionamento dos multiletramentos. Multiplicidade cultural e textos multissemióticos. TIC. O ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem. O Blog. Literatura e cibercultura. Minicontos multimodais. Objetos de ensino. Vídeo clip e movimento cultural em rede. Hipercontos multissemióticos. Documentário e pichação. Curta-metragem. Radioblog. Direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional. Educação ambiental.

Este relato centra-se em trabalhos desenvolvidos mais especificamente em 2 semestres da disciplina, em que os licenciandos se dedicaram ao planejamento, à produção e à apreciação de dois artefatos culturais que envolveram práticas de novos (multi)letramentos: *podcasts* e documentários. Esses gêneros fizeram a mediação entre os interlocutores e os significados pretendidos e (outros) construídos (BRONCKART, 2009).

O processo formativo se deu na perspectiva social e dialógica da língua(gem), de forma que os licenciandos precisaram considerar as particularidades dos contextos de produção e recepção de seus textos. Esses professores em formação inicial foram imersos em experiências de produção de sentidos que atenderiam a uma demanda legítima. Para definição de temas e das formas de se abordá-los, consideraram suas necessidades, suas identidades afetivas e socioculturais, conforme definem Cazden e outros (2021, p. 53-54).

Embora os interlocutores imediatos fossem a professora responsável pelo componente e estudantes do próprio curso, as produções extrapolariam os fins avaliativos. Os *podcasts* deveriam ser de teor educacional e introduziriam a acadêmicos que futuramente ingressariam no curso e na disciplina o conceito de multiletramentos e a relevância de serem trabalhados na educação básica. Já os documentários abordariam temáticas de possível interesse por parte de alunos do curso e da comunidade externa.

Como metodologia de abordagem no contexto da disciplina, buscaram-se cumprir os quatro direcionamentos pedagógicos propostos por Cazden e outros (1996; 2021), sobre os quais discorreremos na seção anterior. Assim, além de produzirem textos que, de fato, cumpririam uma função social significativa ao alcançarem interlocutores reais e interessados no que “tinham a dizer”, os graduandos vivenciaram, prévia e concomitantemente, a instrução aberta ou explícita dos conteúdos. Essa etapa se deu a partir de visualização/escuta e estudo dirigido

provocativo de várias mostras dos gêneros; leituras de textos teórico-científicos a respeito, que tratavam das propriedades pertinentes; discussões em grupo; e encontros para orientações relativas às produções.

Já dentro do enquadramento crítico, foi necessário, primeiramente, que os estudantes-autores apresentassem suas propostas e argumentos para a produção, a partir dos temas definidos, etapa em que já iniciaram suas reflexões acerca de parâmetros estéticos (em meio a uma cultura do remix e de uma maior liberdade criativa), questões culturais, relevância e contribuições sociais. Posteriormente também, os próprios autores, juntamente com a docente responsável pela disciplina e todos os pares participantes, revisitaram as produções, reconsiderando-as a partir desses indicadores.

Por fim, a prática transformada: os professores em formação, ao estudarem sistematicamente seus objetos de aprendizagem, vivenciarem as experiências autorais com todas as suas implicações e pensarem-nas criticamente, apropriaram-se delas para estendê-las e até extrapolá-las noutros cenários, inclusive no exercício profissional na escola. Todas as vivências acabaram se constituindo suporte para enfrentamentos de outras situações e práticas de linguagem.

Portanto, a partir dos objetivos pensados para o componente curricular, os enfoques descritos na ementa e as ações empreendidas em atendimento a uma carga horária inteiramente prática, entende-se como relevante discutir as contribuições de tudo o que se desenvolver e que se pode desenvolver no contexto da disciplina para a formação inicial do professor de Língua Portuguesa.

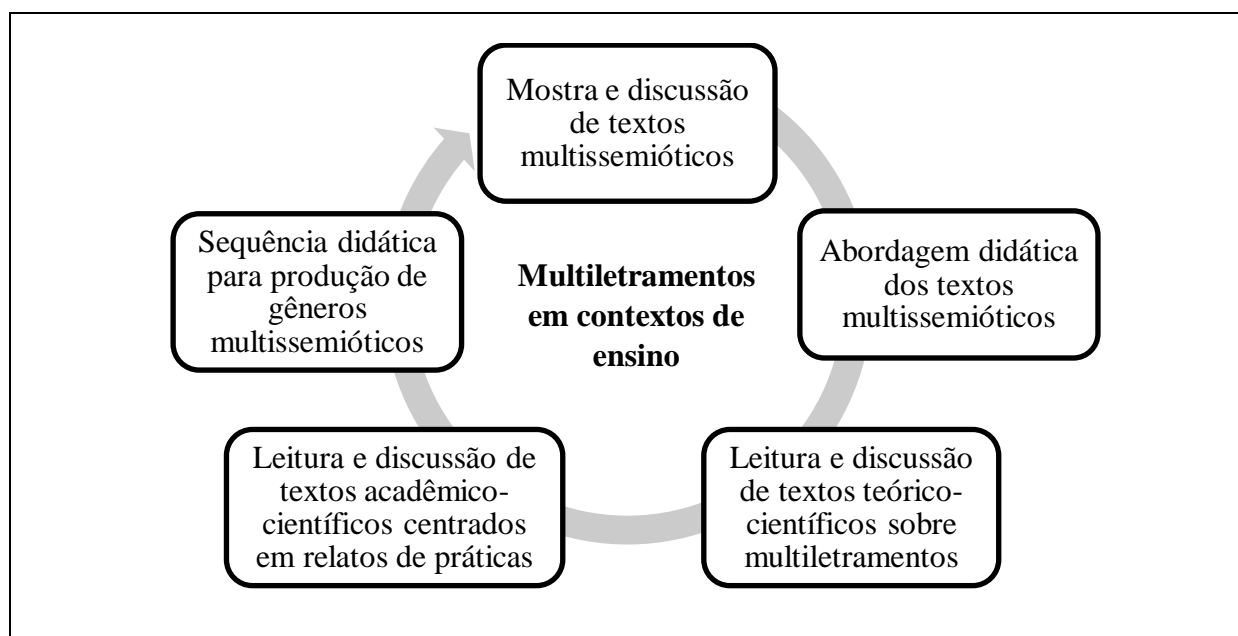
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PELOS NOVOS (MULTI)LETRAMENTOS

Um perfil tecnológico que se tem traçado junto aos estudantes da disciplina Multiletramentos e Ensino aponta que, apesar de ser cursado por um público relativamente jovem (13% dele têm até 18 anos e 60% têm entre 19 e 30 anos), a maioria dos estudantes acessam a *internet* não como produtores de conteúdos, mas como consumidores de informações. Além disso, acredita-se que talvez possam fazê-lo sem critérios que marquem curadoria digital para esse consumo; ou seja, sem que gerenciem dados e documentos acessados no ambiente *online* (filtro, seleção, categorização e organização de informações). Os registros do perfil ainda apontam que 15% desse grupo nunca utilizaram ferramentas de edição de textos; 31% nunca construíram apresentações de conteúdos em *slides*; 56% nunca editaram imagens; e 70% nunca editaram vídeos.

Em contrapartida, Cazden e outros (1996; 2021) destacaram que os novos meios de comunicação estavam — e continuamente estão — modificando a maneira como se usa a linguagem. O domínio das habilidades de edição como as citadas, por exemplo, são fundamentos das novas práticas de interação da atualidade. Claro que, à época do manifesto, não era possível ainda prever ou vivenciar atividades tais como as ligadas ao meio digital hoje. Mas os autores já falavam em uma pedagogia que desse conta da diversidade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia, bem como das habilidades requeridas para participação ativa nos processos de interação. Portanto, em relação aos interlocutores protagonistas no espaço escolar — professores e estudantes —, espera-se que sejam formados para serem mais atuantes, proativos e até multidotados no quesito das formações discursivas, hoje muito mais complexas e diversas.

À vista dessa demanda, a disciplina tem seguido um circuito de formação que sempre se inicia e finaliza com a leitura/escuta/visualização de textos multissemióticos produzidos por graduandos no contexto do componente curricular (Figura 1). Essa dinâmica consiste numa estratégia para que as produções elaboradas não se resumam a atividades didáticas para se “aprender a fazer”; servem primeiro ao agir socialmente, fim para o qual se aprende.

Figura 1 – Circuito formativo em multiletramentos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para dar mais clareza a como esse circuito se movimenta, retoma-se e relata-se uma experiência de ensino que teve como produto final documentários produzidos sobre temas de livre escolha dos graduandos. Nessa vivência didática, partiu-se dos *podcasts* produzidos por

recém egressos da disciplina⁴. Essas produções consistiram de arquivos digitais de áudio, similares a um produção radiofônica para uma emissora convencional. Compunham-se, assim, de locutor/apresentador, vinhetas e outros elementos característicos (SOARES, 2018; BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2008).

Os autores desse material se dedicaram às produções cientes do propósito a que serviriam: seriam materiais educacionais, que deveriam elucidar conceitos e práticas de multiletramentos aos futuros cursistas do componente. Seriam, portanto, materiais didáticos — ou recursos didáticos, considerando-se a distinção entre os conceitos muitas vezes pouco clara —, artefatos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando condições para construção de conhecimentos (SILVA *et al.*, 2014).

Dessa forma, a dedicação dos graduandos acabou servindo também a uma memorização produtiva; eles precisaram reler textos acadêmico-científicos que tratavam do tema a ser abordado, apropriarem-se do conhecimento e reconstruí-lo por meio de uma produção criativa. Consistiu, assim, numa prática significativa, motivadora e que visou alcançar um outro interlocutor, que não somente o professor avaliador.

Tendo esse público em vista, para que as produções dos *podcasts* pudessem ser reconhecidas e recebidas como adequadas, seus autores precisaram ter claras as possibilidades e as limitações quanto a elementos paralinguísticos, às questões linguísticas, textuais e discursivas. Para isso, dedicaram-se ao estudo do gênero, para que o dominassem e pudessem produzi-lo. Esse processo de aprendizagem se deu por sequência didática, com etapas específicas para se trabalharem as dimensões ensináveis do gênero, similarmente a como se procedeu posteriormente com a produção dos documentários⁵.

Assim, os *podcasts* foram o ponto inicial da experiência didática que se relata com mais centralidade neste artigo. Graduandos, recém-ingressos no curso e na disciplina, escutaram o material e, com base nele, responderam por escrito a um roteiro de questões a respeito dos conteúdos tratados⁶. A partir desses áudios, outros conceitos e práticas foram sendo desenvolvidos ao longo das aulas.

⁴ Alguns exemplares representativos dos *podcasts* educacionais e dos documentários estão disponíveis em: https://padlet.com/Multiletramentos_e_Ensino/novos-multi-letramentos-xdwbfnfhssqaojov.

⁵ A produção do áudio consistiu na última etapa de elaboração dos *podcasts*. Os autores dedicaram-se, primeiramente, à elaboração dos textos escritos que embasariam a produção final: apresentação de proposta e roteiro. Estes passaram por correções, releituras e revisões. Por meio deles, foram pensados os elementos do sistema semiótico da linguagem radiofônica, como voz, momentos de silêncio, música e outros efeitos sonoros. Também, trabalhou-se a necessidade de as informações serem claras, objetivas e consistentes, concordantes ainda com o modo de sua transmissão, a oralidade.

⁶ Os roteiros escritos foram disponibilizados com exclusividade para um estudante surdo. Como é característico do gênero, continham os textos narrados e as rubricas (descrições das entonações de voz e dos recursos empregados, como tempo de duração de pausas na fala, das narrações e dos efeitos sonoros; títulos e volumes das

Além disso, posteriormente, numa discussão coletiva, trabalharam-se estratégias (meta)cognitivas de escuta atenta e seletiva e de compreensão da oralidade, visando-se ao desenvolvimento das habilidades de concentração e imaginação⁷. Isso porque os graduandos informaram dificuldades para apreenderem a partir de um material didático oral, devido principalmente ao ineditismo dessa forma de aprendizagem, que, segundo informaram, exige mais atenção que a leitura. Mesmo aqueles que disseram ter o hábito de ouvir conteúdos, afirmaram fazê-lo geralmente em situações mais informais, como entretenimento, o que requer deles outros tipos de comportamentos.

Em seguida, para aprofundar o conhecimento a respeito dos multiletramentos, os estudantes se dedicaram à leitura e discussão de textos acadêmico-científicos acerca do tema. Um dos materiais lidos foi a tradução do manifesto do Grupo de Nova Londres, recentemente publicada (CAZDEN *et al.*, 2021) e a que se agregaram outros trabalhos, como textos dos organizadores e um glossário de termos técnicos da área. Para a abordagem do conteúdo, optou-se por aulas expositivo-dialogadas, mediadas por discussões e relatos de vivências por parte dos próprios estudantes.

Com vistas ainda a aprofundar o conhecimento a respeito dos multiletramentos, seguiu-se à leitura e discussão de textos acadêmico-científicos que congregavam tanto resultados de estudos teóricos como sínteses e propostas de possibilidades pedagógicas, ou seja, um material mais centrado em práticas de ensino-aprendizagem em contextos escolares (ROJO; MOURA, 2012; 2019; ROJO, 2013; dentre outros). Em grupos, os graduandos o apresentaram no formato de seminários, seguidos de discussões.

Já encaminhando para a consolidação de conceitos e abordagens didático-metodológicas, seguiu-se à sequência didática para compreensão e apropriação do gênero documentário, que seria o produto final da disciplina no semestre. As etapas que compuseram o processo encontram-se descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Sequência didática para estudo e produção de documentários

Estudo do gênero	<ul style="list-style-type: none">• Visualização de documentários.• Leitura de artigos acadêmicos científicos (experiências didáticas e abordagens conceituais).• Resposta a um roteiro de questões para discussão orientada.• Discussão coletiva dos aspectos estudados.
------------------	--

músicas empregadas). O mesmo estudante participou das discussões nos momentos de aula, expressando-se na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e contando com a mediação de um intérprete. Também participou ativamente com seus pares da produção do documentário.

⁷ Automonitoramento quanto às condições favoráveis para a realização da tarefa e para se certificar da compreensão; repetição de informações; elaboração de inferências; tomadas de notas; realização de pesquisas adicionais, se necessário.

Pré-produção	<ul style="list-style-type: none"> • Definições de grupos de trabalho/produção e da temática a ser abordada. • Pesquisa e tomada de notas sobre o tema. • Elaboração escrita da proposta: título; autores; tema central; duração prevista; desenvolvimento do tema e justificativa para se abordá-lo; estratégias de abordagem; informações quanto à edição de imagem e som. • Elaboração escrita do argumento: detalhamento do que se pretende dizer e como fazê-lo; definição do tipo de documentário e dos recursos a serem empregados. • Elaboração do roteiro da produção, cena a cena (enquadramento, conteúdo de áudio, tempo previsto e outras questões técnicas).
Produção	<ul style="list-style-type: none"> • Produção da primeira versão do documentário. • Produção de versões subsequentes e/ou alterações até a versão final.
Mostra	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição e apreciação crítica dos documentários.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A perspectiva dialógica marcou todo o processo formativo, especialmente as interações entre docente responsável pelo componente curricular e os graduandos, nas situações de correção e reescrita/revisão dos produtos intermediários. Para isso, foram empregadas principalmente ferramentas de revisão do processador de texto *Microsoft Word*. Por meio de comentários nas margens das páginas dos documentos, foram adicionadas notas com diferentes tipos de informações (questionamentos, sugestões de reescrita, justificativas para alterações etc.), com vistas a orientar releituras e revisões dos textos escritos. Também, o recurso “Controlar alterações” destacou todas as correções indicativas e resolutivas no corpo dos textos (RUIZ, 2010), bem como as sugestões de reescrita, assinalando-as com cores e sublinhados.

As alterações poderiam ser aceitas ou rejeitadas pelos autores, que poderiam ainda interagir com o revisor respondendo às notas nas marginais. Nessa dinâmica, em todas as intervenções realizadas nas produções dos graduandos, buscou-se a responsividade à palavra deles (BAKHTIN, 2016), avançando-se num trabalho colaborativo, em que iam se fortalecendo como autores, segundo seus objetivos enunciativos.

Por fim, seguiu-se a um momento de compartilhamento das produções, bem como de apreciação crítica delas. Na ocasião, discorreu-se sobre as opções temáticas, estéticas, linguísticas e textual-discursivas, além de se abordarem questões históricas e culturais. Associadamente a esse momento, os graduandos produziram um relatório final para a disciplina, um texto em que rememoraram e explicitaram os conceitos basilares trabalhados ao longo do semestre, falaram a respeito da experiência vivenciada (motivações, dificuldades, aprendizados etc.), teceram considerações sobre as produções dos demais colegas e ainda puderam comentar a proposta de trabalho desenvolvida e opinar a respeito.

No próximo semestre de oferta da disciplina, as atividades terão início, mais uma vez, a partir dessas e de outras produções geradas na realização do componente. A ideia é aprofundar as abordagens a respeito do quanto os multiletramentos ou novos letramentos ampliam a liberdade criativa, comportam uma diversidade de preferências estéticas e são atravessados por questões históricas e culturais. Além disso, pretende-se motivar os graduandos a serem mais interativos e responsivos no que diz respeito às produções deixadas pelos cursistas anteriores. Quando se trata do ambiente de formação, os acadêmicos parecem tímidos ou resistentes em curtir, comentar e compartilhar no espaço digital.

DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Ao longo do desenvolvimento da disciplina, os graduandos conheceram possibilidades pedagógicas para se trabalharem os multiletramentos e novos letramentos no contexto escolar da educação básica. Foram estudadas bibliografias que encaminharam as discussões a respeito, até que vivenciaram a própria experiência de participarem de uma produção que envolvesse as ferramentas da tecnologia digital. Mais que isso, uma vivência que trabalhasse com a tecnologia articulada a metodologia de ensino e a interlocutores reais, ou seja, diferentes da figura do professor, que muitas vezes é visto apenas como quem orienta, recebe, avalia e, por vezes, pune.

Nos relatórios finais, os graduandos apontaram progressos ao se agregarem tecnologia e objetivos comunicativos e interacionais. Embora tenham sido rasos em suas explanações, registraram ganhos para a vida pessoal, estudantil e profissional. Mais especificamente, viram como produtiva a forma como foram trabalhadas as questões linguísticas e textual-discursivas, reconhecendo o aprimoramento de suas competências nas práticas de linguagem. Uma referência em todos os relatos foi a satisfação dos autores por se verem capazes de produções discursivas mais complexas, que serviriam a outros fins que não avaliativos; acredita-se, um sentimento que talvez provoque disposição para empreendimentos futuros.

Compreende-se, assim, que as vivências possam ter contribuído para a formação inicial desses professores, especialmente quanto aos seguintes aspectos:

- apropriação e desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais, em especial no que diz respeito a processos de pesquisa, curadoria/gerenciamento, produção e edição;
- fortalecimento de consciência e condutas éticas e críticas nas interações em grupo e/ou mediadas pelas tecnologias digitais;

- aprimoramento da competência discursiva, a partir da produção de uma diversidade de gêneros;
- aprimoramento das competências linguística e textual, na dinâmica dialógica de correções/revisões/reescritas;
- desenvolvimento da autoconfiança autoral, por intermédio do protagonismo no processo de ensino-aprendizagem e na impactação sociocultural em um espaço comunitário;
- reconhecimento de possibilidades didáticas mais provocativas, contextualizadas e interacionais de abordagem da língua, que não se esgotam em exercícios ou tarefas avaliativas;
- identificação de benefícios didáticos na realização de atividades integradas, encadeadas em série, em lugar de exercícios aleatórios (dinamismo do processo, progressividade e regulação de aprendizagens).

Nesse seguimento, espera-se que os professores em formação se convençam de que é possível um estudo sistemático da língua portuguesa pautado em demandas sociais, servindo a fins enunciativos e, por isso, dito contextualizado e significativo (COSTA-VAL; MARCUSCHI, 2005). Dessa forma, num movimento contínuo, acredita-se que essas vivências certamente alcançarão as salas de aula da educação básica e, em alguma medida, terão repercussões nas atividades pedagógicas de ensino da língua portuguesa. Dentre as possibilidades, acredita-se que poderão culminar em:

- projetos e abordagens mais atrativos, por escaparem das práticas pedagógicas ordinárias;
- trabalhos que convoquem escrita, leitura, oralidade e análise linguística/semiótica na abordagem de gêneros, os quais terão como referência e poderão alcançar contextos externos à escola;
- proposições de atividades significativas e produtivas, no sentido de escaparem do objetivo primeiro da criação de automatismos esvaziados de reflexões;
- estratégias de abordagens que valorizem e mobilizem conhecimentos e habilidades previamente apropriados pelos estudantes, conforme seus interesses e realidades particulares.

Além dessas, uma infinidade de outras abordagens podem passar a ser desempenhadas com mais propriedade nos espaços de ensino-aprendizagem da educação básica, como fruto também das experiências vivenciadas na PCC. Não que esta seja condição *sine qua non*, mas certamente influencia positivamente a formação identitária profissional dos então graduandos. No mínimo, ela pode estimular o agenciamento dos professores e sua capacidade criativa, que se alimenta também de processos de desconstrução e (re)construção de experiências vivenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma conferência acontecida em 2015, o professor e pesquisador Joaquim Dolz abordou o tema “Os cinco ‘novos’ desafios para o ensino da língua portuguesa”, momento em que expressou a necessidade de se melhorarem as intervenções pedagógicas dos professores, de forma que estes possam empregar as ferramentas didáticas de modo “inteligente” (DOLZ, 2015). Concorde-se que o uso desse último termo pode ser polêmico, até porque é bastante subjetivo e impreciso. Mas, no contexto da conferência, é possível divisar que o palestrante se refere a práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento do estudante nos aspectos relacionados aos usos proficientes da língua, que devem ser adequados segundo exigirem os contextos de interação social. Nessa mesma perspectiva, a palestra do professor também considerou os aparatos tecnológicos digitais, que hoje, principalmente, ajudam a dar movimento e diversidade às interações.

Articulando-se, pois, essa breve referência às preocupações do professor com o estudo realizado e relatado neste artigo, acredita-se que as atividades propostas e vivenciadas na formação prática, ao agregarem usos da tecnologia com metodologia de ensino-aprendizagem, contribuíram, de alguma forma, com abordagens mais produtivas, significativas e interessantes nos contextos de ensino da educação básica. Isso porque envolveram estratégias pedagógicas que convocaram os quatro eixos de abordagem da língua portuguesa, mas de forma a atender finalidades interacionais, extrapolando o fazer para aprender, o realizar para tão somente responder ao professor.

As atividades nesses moldes podem, então, mobilizar e aperfeiçoar os saberes, porque ganham sentido como práticas sociais efetivas. Aqueles que delas participam sabem por que estão se dedicando a leitura, escrita e outras produções multissemióticas; pensam, assim, recursos e estratégias linguísticas, discursivas e multimodais que possam melhor ajudá-los a alcançar os propósitos para a interação. Desse modo, como aspectos positivos, despontam-se o

interesse e a dedicação dos envolvidos; a pesquisa, leitura e escrita realizadas para fins significativos, mais amplos que os propósitos escolares/acadêmicos; a formação autoral e autonômica; aprendizagens sustentáveis pertinentes a práticas de linguagem e ao letramento digital; comprometimento com produção, releituras e correções. Assoma-se a isso a vivência de ações reflexivas, que contribuem com a (re)formulação de representações do ensino de língua portuguesa, bem como com a formação de professores que sejam também investigadores da prática pedagógica.

A expectativa é de que as vivências no contexto na disciplina se reflitam diretamente nos contextos escolares por intermédio do trabalho dos professores agora em formação, com metodologia de ensino mais bem fundamentada nos estudos dos (novos) (multi)letramentos, numa perspectiva interacionista. Ademais, que tenham servido à formação de professores mais motivados, dispostos a aprender, a criar e a enfrentar os desafios gerados pela tecnologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M. I. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Recomendações para produção de podcasts e vantagens na utilização em ambientes virtuais de aprendizagem. **Prisma.com**, Universidade do Porto, n. 6, p. 125-140, 2008. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/3217>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. Pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2006. p. 7-20.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 31, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Edição e tradução: Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

FREITAS, Mirella de Oliveira; PRADO, Isabela Cazarini do. A prática como componente curricular na formação do professor de Língua Portuguesa: vivenciando os novos (multi)letramentos. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.32, ago. 2023.

CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R. Letramentos na formação de professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. In.: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 213-233

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; tradução de Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021.

CAZDEN, C. et al. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; Research Library, p. 60-92. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures. Acesso em: 24 jan. 2023.

COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

DIAS, A. V. M.; OTTONI, M. A. R. Da formação e qualificação de professores à prática em sala de aula: reflexos dos estudos sobre letramento, multiletramentos e letramentos digitais. In.: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 257-278

DOLZ, J. Cinco “novos” desafios para o ensino de língua portuguesa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ESCRREVENDO O FUTURO: Práticas de escrita: da cultura local à sala de aula, 2015, São Paulo, SP. **Palestra presencial e online**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FREITAS, M. Educação científica do professor em formação inicial: uma experiência a partir da curricularização da prática. **Revista de Educação do Vale do Arinos - Relva**. v.9, p.78-96, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/10683/7368>. Acesso em: 31 jul. 2023.

GABARRÓN, L. R.; LANDA, L. H. O que é a pesquisa participante? In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2006. p. 93-121.

LOVATO, F. L. *et al.* Metodologias Ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 155-171, mar./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 74).

RATTNER, H. Sustentabilidade – uma visão humanista. **Ambiente & Sociedade** [online], [s. l.], n. 5, p. 233-240, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X1999000200020>. Acesso em: 7 jun. 2023.

FREITAS, Mirella de Oliveira; PRADO, Isabela Cazarini do. A prática como componente curricular na formação do professor de Língua Portuguesa: vivenciando os novos (multi)letramentos. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.32, ago. 2023.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. (Linguagens e tecnologias; 7)

ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

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

ROJO, R. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/FRjcZrf5jtsZqxTD5G8rhgs/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2023.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, W. R. *et al.* O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S. dos; MELO, M. A. de (org.). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SOARES, L. G. **Spot para radioblog**: uma proposta de multiletramentos em sala de aula. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.937>. Acesso em: 31 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Instituto de Letras e Linguística. **Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras**. Uberlândia, 2018. Disponível em: http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/ppc_lpd_2019_e_fichas_de_disciplinas_-_completo_1-compactado_1.pdf. Acesso em: 7 jun. 2023.

AS AUTORAS

Mirella de Oliveira Freitas é doutora em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde é docente efetiva. Atualmente está em exercício na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), onde atua em disciplinas que tematizam práticas de linguagem e metodologia de ensino de língua portuguesa. Como pesquisadora, interessa-se por questões ligadas à área da Linguística Aplicada, mais especificamente por estudos dos letramentos e formação de professores de língua portuguesa como língua materna.

E-mail: mirellafreitas@ufu.br

Isabela Cazarini do Prado é licencianda em Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É membro do Grupo de Pesquisa e

FREITAS, Mirella de Oliveira; PRADO, Isabela Cazarini do. A prática como componente curricular na formação do professor de Língua Portuguesa: vivenciando os novos (multi)letramentos. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.32, ago. 2023.

Estudos em Espacialidades Artísticas (GPEA); é bolsista de extensão, atuando na revisão de texto, auxílio e acompanhamento de editoração da Revista de Educação Popular. Também, faz parte do programa de Residência Pedagógica, do subprojeto Letras Português/Libras.

E-mail: isabelacazarini@ufu.com