

Multimodalidade, sinestesia e multiletramentos: subjetividades para formação de professores de língua inglesa*

Multimodality, synesthesia and multiliteracies: subjectivities for English teacher education

Gabriela Claudino, GRANDE (UFMS/UNICAMP)¹

RESUMO

Novas tecnologias digitais em contextos educacionais ainda encontram resistência aos letramentos multimodais, se pautando, principalmente, no grafocêntrismo. Neste sentido, e para que mudanças expressivas possam ocorrer, os multiletramentos e o conceito de *design*, apoiados pela gramática visual, são caminhos possíveis para o desenvolvimento de inovações inteligentes e criativas na construção de conhecimentos. Partindo de uma costura teórico-metodológica dos multiletramentos e da perspectiva sociosemiótica da multimodalidade, o presente artigo busca refletir ontoepistemologicamente – a partir de análises da apresentação de um trabalho avaliativo sobre o ensino de língua inglesa que ative letramentos multimodais por meio da sinestesia – sobre a subjetividade e a identidade de um professor-acadêmico em formação no curso de Letras. Para realizar as análises, adotamos os elementos de *design* na construção de significados, propostos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Tais análises demonstraram como a multimodalidade e a sinestesia propiciam produções de sentidos que levam o discente a refletir sobre sua subjetividade e identidade híbrida, unindo esferas pessoais e profissionais, de um professor gay que utiliza (ou pretende utilizar) os espaços de educação linguística para criação de reflexões e usos de linguagens multimodais e sinestésicas para produções de textos digitais. Adicionalmente, suas identidades pessoal e profissional também podem representar espaços de resistência para educação linguística como instrumento de luta, em oposição ao status hegemônico que essa língua tem desempenhado e principalmente para efeitos de colonização.

Palavras-Chave: Multimodalidade, sinestesia, multiletramentos, subjetividades de professores, formação de professores de língua inglesa

ABSTRACT

New digital technologies find resistance to multimodal literacies and practices and are still mainly based on graphocentric practices in educational contexts. In this sense, and in order for significant changes to occur, multiliteracies and the concept of design, supported by visual grammar, are possible paths for the

* Este artigo surgiu a partir de uma série de reflexões tecidas ao longo do segundo semestre de 2020 e durante a disciplina LP136 – Multimodalidade e Construção de Sentidos no Meio Digital, ministrada no programa de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem na Unicamp, ministrada pelo professor Dr. Petrilson Alan Pinheiro da Silva, a quem eu agradeço pelas valiosas interlocuções e orientação. Também agradeço a Ana Amélia Calazans da Rosa por sua cuidadosa leitura e contribuições.

¹ Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil. Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas; <https://orcid.org/0000-0002-1593-2797>; gabrielacgrande@gmail.com

development of intelligent and creative innovations in the construction of knowledge. Anchored by a theoretical-methodological approach from multiliteracies and the socio-semiotic perspective of multimodality, this article reflects ontoepistemologically about the subjectivity and identity of a pre-service teacher, based on analyzes of a presentation that activates multimodal literacies through synesthesia, which was part of his evaluation for a specific subject from a Language undergraduate course. For the analyses, design elements in the construction of meanings, proposed by Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020), were used as an analytical tool. These analyses demonstrated how multimodality and synesthesia can scaffold meaning production that may lead the learner to reflect upon his subjectivity and hybrid identity of a gay teacher who uses (or intends to use) the spaces of linguistic education to create critical thinking using language for the production of digital texts. Additionally, his personal and professional identities can also represent spaces of resistance for language education as a place for resistance, in opposition to the hegemonic status and colonization roles that English has played in the world.

Keywords: *Multimodality, synesthesia, multiliteracies, teacher subjectivities, English language teacher education*

1. Introdução

Em discussões que investigam a formação² de professores de Língua Inglesa (doravante LI), a visão de colonialidade e modernidade, atreladas à concepção de língua tradicional, reforça dicotomizações do sujeito cartesiano, iluminista e liberal, exercendo efeitos coercitivos que não contribuem para ressignificações ontoepistemológicas necessárias para a educação crítica. Sob esse viés, é preciso repensar práticas educacionais linguísticas para que a colonialidade de línguas nomeadas e práticas escolares valorizadas, tais como as grafocêntricas, também possam dar espaço a letramentos outros, multimodais e multissemióticos, mais condizentes com a contemporaneidade e construções de significados mais plurais e diversos. Tais letramentos são impulsionados, dentre outras formas, por práticas educacionais com o uso de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que têm desempenhado um papel primordial para educação linguística, sobretudo durante o ano de 2020, diante do surto da Covid-19 pelo mundo, com o fechamento de escolas e universidades.

Nessa lógica, a pedagogia dos multiletramentos, quando embasada por práticas sociais que estimulam a criação de cidadãos críticos e autônomos comprometidos com a ética e a solidariedade freiriana, parece ser um caminho coerente diante das especificidades da atualidade e para a educação linguística de LI. Para tanto, o conceito de *design*, conforme o Grupo de Nova Londres (1996), tem se tornado central quando se trata de inovações em contextos educacionais apoiadas na gramática³ visual

² A ideia de formação, embora possa ser pensada semanticamente como formatação, é expandida a partir de Freire e outros que pensam na formação como processo (em devir) constante e forma de existência e resistência, indo ao encontro dos objetivos elencados no presente trabalho.

³ A concepção de gramática adotada pelo presente trabalho a define “como um conjunto de possibilidades ou recursos que são constantemente refeitos – nunca de forma arbitrária – e que possuem regularidade nos eventos e ocasiões sociais com a relativa estabilidade – nunca fixas” (GUALBERTO; SANTOS, 2019, p. 28)

para novas formas de construção de significados que sejam inteligentes e criativos para produções de *(re)designs* de forma constante e, sobremaneira, para contextos educacionais. Embora o termo *design* também possa ser fortemente relacionado ao mundo trabalho, na lógica neoliberal, ele será utilizado em língua inglesa, assim como Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 165), para manter sua ambivalência, não contemplada ou distorcida em uma possível tradução para o português, englobando “tanto um sentido mais restrito, isto é, uma instanciação de convenções e recursos construídos e reificados socioculturalmente” como também para processos em que há o retorno ao trabalho levando-o a ressignificação, não a lógica capitalista, mas de forma mais ampla, a transformação.

Diante desse breve panorama, pesquisas na área de Linguística Aplicada (doravante LA) que se empenhem em investigações relativas à formação de professores de línguas, além de também refletirem ontoepistemologicamente sobre suas constituições identitárias e suas relações com as TIC, se fazem necessárias. Com esse propósito, e partindo de uma costura teórico-metodológica dos multiletramentos e da perspectiva sociosemiótica da multimodalidade, o presente artigo tem por objetivo refletir ontoepistemologicamente – a partir de análises da apresentação de um trabalho avaliativo sobre o ensino de língua inglesa que ativa letramentos multimodais por meio da sinestesia – sobre a subjetividade e a identidade de um professor-acadêmico em formação no curso de Letras.

Assim, e para cumprimento de tais objetivos, faço uma breve incursão teórica na primeira seção, caracterizando, em seguida, o contexto e os participantes da pesquisa. Na sequência, apresento o dispositivo analítico que utiliza elementos para uma análise de *design* na construção de significados, proposto por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). A partir desse aparato, conduzo, então, a análise de um recorte de um vídeo de uma aula gravada em dezembro de 2020.

2. Multimodalidade, multissemoses e sinestesia: novas formas do que sempre foi em direção aos multiletramentos

A partir do surgimento da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) com críticas a semiótica tradicional, a perspectiva sociosemiótica⁴ da multimodalidade tem ganhado visibilidade em pesquisas de diversas áreas, sobretudo para ampliar o entendimento dos diferentes recursos semióticos e das diferentes formas de comunicação. Desse modo, a sociosemiótica da multimodalidade tem deflagrado, há pouco mais de vinte anos, uma área em ascensão, na qual o verbal não ocupa mais posição principal nos processos comunicativos para construção de sentidos.

⁴ Conforme Gualberto e Santos (2019, p. 4), o prefixo “socio” em relação a perspectiva sociosemiótica da linguagem aponta para a importância de sistemas sociais, e por consequência, da cultura enquanto “sistema semiótico [em] um conjunto de significados que se interrelacionam”.

Conceitualmente, a **multimodalidade** é definida como a “combinação de diferentes recursos ou modos semióticos em textos⁵ ou eventos comunicativos” (ADAMI, 2016, p. 451). Na academia, conforme Adami (2016), a multimodalidade tem servido tanto como ferramenta analítica quanto para o desenvolvimento teórico e filosófico dos múltiplos modos de comunicação e representação para construções de significados. Ademais, tem se mostrado uma abordagem crítica que disponibiliza repertórios para compreensão de sentidos plurais, construindo padrões de experiência, posições ideológicas, bem como interação social em contextos culturalmente diversos (GUALBERTO; SANTOS, 2019).

A comunicação, nas suas mais diversas formas em diferentes tempos-espacos (síncronas ou não), requer sempre mais de um modo para construção de significado, indicando, conforme Kress e Van Leeuwen (2006), que é, e sempre foi, multimodal. Ainda assim, a cultura grafocêntrica⁶ tem predominado em nossas sociedades há muitas décadas, sobretudo em instituições educacionais que parecem se encontrar em um processo de transição, o qual perpassa formas híbridas de escrita (SIGNORINI, 2001) e a multimodalidade. Recentemente, o grande impacto causado pelas TIC nas produções textuais tem questionado não apenas o grafocentrismo, como também noções de autoria e questões ontológicas e epistemológicas ligadas a produções textuais, o que, por sua vez, traz consequências para as formas de ensinar e aprender em todos os níveis de escolaridade, desde o maternal até o ensino superior, fazendo da multimodalidade e das tecnologias digitais, em diversos contextos (principalmente aqueles economicamente privilegiados), um conjunto de recursos para educação linguística.

Nessa mesma linha de raciocínio, em relação à construção de sentidos, a **multissemiose** para a presente discussão – e ainda que possa ser concebida por alguns autores como sinônima de multimodalidade – é definida distintivamente a partir das possíveis (e muitas vezes infinitas) variações na utilização de recursos semióticos, a partir das *affordances*⁷, para processos de significação que podem (ou não) ocorrer dentro de um mesmo modo. Por exemplo, quando uma professora envia uma mensagem aos alunos no formato de um e-mail, é possível assumir que, caso a linguagem verbal tenha sido a “única” modalidade utilizada – embora saibamos que outras modalidades são acionadas, tal qual a visual, para confecção e leitura do e-mail –, a comunicação está ocorrendo de forma, predominantemente, escrita. No

⁵ Em consonância com Knoll e Fuzer (2019), entendo textos como unidades semióticas em forma de “tecido” ou conjunto de mensagens em sua materialidade na formação de discursos em processos sociais nos quais há uma relação constitutiva entre texto e discurso para criação de gêneros textuais.

⁶ A cultura grafocêntrica do mundo ocidental tem suas origens na metade do século XV, com o surgimento da escrita tipográfica (PINHEIRO, 2011). Entrelaça-se com a cultura das mídias e a cibercultura (cultura digital), uma vez que as culturas são entendidas como continuamente fluidas e flexíveis, cujas bordas são indefinidas (GÁRCIA-CANCLINI, 2003).

⁷ Termo cunhado por James Gibson – no campo da psicolinguística – “para se referir, de forma lacônica, ao que o meio ambiente tem a oferecer, proporcionar e fornecer” (GUALBERTO; SANTOS, 2019, p. 9) ao sujeito, para que este possa agir em diferentes modos e suas diferentes *affordances*.

entanto, se a mesma professora escrever a mesma mensagem utilizando apenas CAIXA ALTA, ou utilizar o **negrito** ou *itálico* para palavras ou excertos específicos, é muito provável que os significados dessa mensagem possam ser transformados pelas multissemioses, ou seja, pelas variações semióticas, nesse caso, dos *designs* disponíveis do texto/modo escrito para criação de significados outros, reforçando, assim, a proposição de Kress e Hodge (1988) em relação à impossibilidade de isolamento de sistemas semióticos.

A **sinestesia**, igualmente conectada às práticas de construção de significados, do grego συναισθησία, συν- (syn-) "união" ou "junção" e -αίσθησία (-esthesia) "sensação", é a relação que se faz entre os diferentes planos sensoriais. Particularmente para a educação linguística, de acordo com Malinowski (2014), está diretamente atrelada a processos reflexivos de *(re)design* dos significados de forma co-constitutiva. Em outras palavras, em consonância com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a sinestesia, na justaposição e transposição de significados paralelos ou complementares para os modos escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral, faz com que a alternância de modos (ou sinestesia) se torne uma característica intrínseca à *representação, comunicação e interpretação*⁸ de qualquer mensagem ou texto. Essas formas de viver e se comunicar, ainda que sempre tivessem existido, têm sido potencializadas pelas mídias digitais e a internet.

No contexto nacional, a popularização da internet e a potencialização do uso de computadores passaram a ocorrer a partir dos anos 2000. Entretanto, esse acesso ainda está muito distante de boa parte das pessoas, conforme a PNAD Contínua TIC de 2018, já que 79% das pessoas no país têm acesso à internet, dos quais menos da metade (48,2%) o faz a partir de um computador. Esse dado fica ainda mais alarmante quando nos deparamos com o atual e emergencial sistema de ensino-aprendizagem desde o início da pandemia no Brasil, em março de 2020, basicamente realizado, quando realizado, de maneira remota em (quase) todas as instâncias de ensino – do ensino fundamental ao ensino superior –, causando desistências e impossibilidades de participação no meio digital, com conseqüente exclusão de diversos discentes nas práticas letradas digitais em salas de aula.

Adiciona-se a isso a falácia de que mídias sociais promovem a democracia, quando se sabe que grandes conglomerados empresariais, que compõem a base do capitalismo neoliberal, são donos dessas mídias e as utilizam muitas vezes de forma ferozmente predatórias e para sustentação do sistema econômico vigente. De acordo com Chun (2018, p. 284)⁹, por exemplo, “as corporações como Google, Yahoo e Facebook [e o Instagram] pré-selecionam o que nós vemos em nossas telas com base nos dados

⁸ A representação é um processo de pensamento individual e cognitivo. Refere-se ao sentido construído por cada sujeito a partir dos significados experienciados (realidade) de cada pessoa. A comunicação, por outro lado, está relacionada com a expressão do sentido que cada sujeito tem sobre o mundo materializada por produções textuais de quaisquer modalidades. Portanto, a comunicação é social e interativa. Os interlocutores, por sua vez, irão, inevitavelmente, produzir interpretações que podem ou não ser parecidas com as representações dos sujeitos que criaram a comunicação (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

⁹ Este e todos os excertos retirados de textos em língua inglesa foram traduzidos por mim.

que coletam de nós [...] o que serve para limitar e modelar nossa visão da sociedade e do mundo”. Nesse sentido, embora as TIC propiciem produções de sentido textualmente multimodais e multissemióticas, por meio de uma infinidade de *designs* disponíveis, é preciso destacar o caráter muitas vezes excludente e manipulador dessas mudanças na sociedade em relação à comunicação e às linguagens.

Ainda assim, conforme as análises mais adiante de um trabalho que foi confeccionado por meio do Instagram por um discente do curso de Letras, essas mesmas redes sociais podem servir como instrumento de reflexão para construção de discursos que possam questionar subjetividades e identidades de forma crítica, na contramão das características neoliberais de tais ferramentas, fazendo com que a sinestesia proposta pelo Instagram possa atingir outras instâncias de produções de conhecimento e letramentos multimodais, mesmo que circunscritas a lógicas capitalistas dadocêntricas. Outro exemplo desse tipo de prática contra-hegemônica são algumas páginas dessa rede social que criam espaços de afinidades, os “*affinity spaces*”¹⁰, para citar apenas um exemplo, para que mulheres possam produzir textos digitais multimodais na luta contra o caráter misógino e patriarcal de nossas sociedades.

O reconhecimento de que formas de produção textual digitais estão cada vez mais presentes em contextos educacionais, embora não o bastante, faz com que perspectivas educacionais precisem de abordagens críticas em direção aos letramentos multimodais, pois a “abordagem dos Multiletramentos foca [justamente] na inevitável fluidez de significados, suas diferentes interpretações e a necessidade de negociá-los socialmente” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 171). Nesse sentido, transforma a construção de sentidos em um processo de *design*, no qual aprendizes trocam representações particulares que têm do mundo entre si através da comunicação, promovendo diferentes interpretações e, assim, transformando-as, “pois, na medida em que este constrói significados, exerce sua subjetividade nos processos de representação e de comunicação” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 176).

Os multiletramentos propõem construções colaborativas de espaços para aprendizagem, nos quais os letramentos são desenvolvidos por meio das práticas e eventos da vida cotidiana dos aprendizes, em práticas situadas. Essas construções já têm sua importância corroborada em “pesquisas que têm demonstrado que futuros professores valorizam mais a aprendizagem ocorrida por meio da experiência [...] do que por meio daquilo que aprendem em seus cursos de preparação para professores” (ROSAEN; TERPSTRA, 2012, p. 37). Nessa linha de raciocínio, instituições educacionais poderiam desenvolver nos alunos formas de expressão de identidades diversas e condizentes com diferentes modos de vida (KALANTZIS; COPE, 2005) que fronteiras epistemológicas vigentes sugerem. Desenvolver uma

¹⁰ Para saber mais sobre espaços de afinidades, ver o texto “*Affinity spaces: how Young people live and learn on-line and out of school*”, de James Paul Gee (GEE, 2018).

pedagogia condizente com a pluralidade epistemológica, teoricamente, “proveria acesso às pessoas sem que elas tivessem que apagar, ou deixar de lado, suas subjetividades” (NLG, 1996, p. 72).

Ao pensar nesses contextos educacionais, mais especificamente no ensino superior, no qual atuo, o presente trabalho pretende contribuir para análises de práticas educacionais multimodais para formação de professores que se apoiem em construções de significados sinestésicas com a ajuda de TIC, para que possam performar suas subjetividades ao invés de apagá-las. Com este propósito em mente, a seção seguinte tem a tarefa de contextualizar a pesquisa, descrevendo de forma breve a universidade, o curso de Letras e o perfil dos participantes a partir de questionários aplicados.

3. Contextualização

Pesquisas em LA não se inserem, do ponto de vista epistemológico, no paradigma positivista de fazer pesquisa, já que a existência de objetividade e neutralidade absolutas do pesquisador é um mito. Compreendo, assim como Moita Lopes (2004), que toda produção de conhecimento é transitória ou provisória e está circunscrita, conforme Hall (1997, p. 61), por construções discursivas, uma vez que "as coisas – os objetos, as pessoas, os eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos". Desse modo, na LA e para produção deste trabalho, parte de uma pesquisa maior de doutorado, entendo que “o conhecimento é reconhecido como algo construído na interpretação da linguagem, num processo de interação entre investigador e investigado, e, por isso, sempre aberto a novas interpretações” (PINHEIRO, 2011, p. 70).

Como docente em uma universidade federal no Centro-Oeste do Brasil, que atua em disciplinas de língua inglesa; práticas de ensino de língua inglesa e estágio de língua inglesa, permeadas por necessidades ontológicas e epistemológicas do cenário sócio-histórico no qual estou inserida, considerando a inserção compulsória de TIC diante da pandemia mundial, bem como as mudanças pós-estruturalistas¹¹, a investigação das identidades e processos de formação de professores de língua inglesa, especialmente aqueles ligados aos multiletramentos, tornou-se uma grande questão para este trabalho. A universidade onde a pesquisa está sendo conduzida é localizada em uma cidade no Centro-Oeste brasileiro¹², sendo uma instituição de ensino superior pública que conta com 11 *campi* espalhados no estado de Mato Grosso do Sul, com um total de 12 cursos de licenciatura em Letras. O curso de graduação em Letras – Português e Inglês, no qual os dados foram gerados, é composto por 8 semestres letivos (ou

¹¹ Chamo a atenção para o fato de que o pós-estruturalismo, assim como o pós-modernismo, não tem a intenção de negar o estruturalismo *per se*, mas sim radicalizá-lo, fazendo com que, por exemplo, vozes pessoais e experiências privadas sejam relevantes para pesquisas pós-estruturalistas (MCNAMARA, 2012, p. 474; 480).

¹² Para proteger o anonimato dos participantes, faremos a contextualização da referida instituição sem citar seu nome próprio.

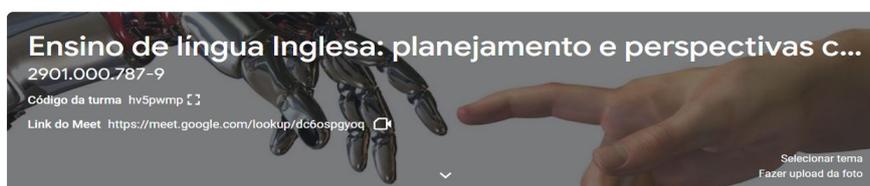
4 anos) para o prazo regular de integralização. O curso possui atividades de estágio, disciplinas optativas, disciplinas de complementação do novo PPC bem como atividades complementares no período vespertino ou aos sábados, ainda que, em geral, a maior parte das aulas ocorram pela manhã, das 7h15 às 12h25, de segunda a sexta-feira.

A disciplina na qual os dados foram gerados¹³ é **“Ensino de língua inglesa - planejamento e perspectivas contemporâneas”**, com carga horária de 68 horas semestrais, alocada no quarto semestre e tida como uma disciplina de prática de ensino de língua inglesa. Essa disciplina foi ofertada para duas turmas distintas¹⁴, oferecidas no segundo semestre de 2020, total e emergencialmente de forma remota, dada a pandemia devido à COVID-19. Ainda que os diferentes contextos, ou seja, turmas diferentes e mesma disciplina, tenham produzido diferentes aulas, o planejamento e a preparação do curso, *a priori*, foram basicamente os mesmos. A ementa da disciplina possui a seguinte proposta:

Discussão e análise de materiais didáticos propostos para o ensino de língua inglesa, considerando a diversidade cultural e de linguagem, assim como a diversidade étnica, questões de gênero, direitos humanos e questões ambientais presentes na escola contemporânea. Reflexão crítica sobre o trabalho com gêneros textuais e digitais no ensino de Língua Inglesa, bem como as relações entre tecnologias e ensino de línguas e literaturas, com base nas perspectivas dos (novos) (multi) letramentos. Produção de planos de aula, sequências didáticas e materiais para os ensinos Fundamental e Médio. Aspectos teóricos e práticos da avaliação no ensino de Língua Inglesa. Estudo da organização curricular e de gestão, da profissão docente e da identidade do professor. (Resolução N 593, de 3 de dezembro de 2018 - PPC do curso de Letras – Licenciatura – Português e Inglês)

Ao focalizar as práticas de ensino de língua inglesa e suas relações com a diversidade; a escola contemporânea; a reflexão crítica diante de novas tecnologias e perspectivas educacionais dos (novos) (multi)letramentos, a ementa ao mesmo tempo guia e proporciona abertura ao professor para trabalhar com uma série de temas e conteúdos relacionados à formação docente crítica. A plataforma utilizada para lecionar a disciplina no formato remoto foi o Google *Classroom*, conforme figura 1, a seguir:

Figura 1. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da disciplina: Google *Classroom*



¹³ Embora os dados tenham sido gerados em 2020, o recorte feito no presente artigo compõe uma pesquisa maior, de doutorado, em andamento, no programa de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos de Linguagens na Unicamp, sob orientação do professor Petrilson Alan Pinheiro.

¹⁴ A recente mudança do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras (em 2019) fez com que muitos alunos de semestres variados tivessem que cumprir tal disciplina fora da grade, o que obrigou a docente a oferecer duas disciplinas “iguais”, uma dentro da grade programada e outra no contraturno.

Fonte: Acervo da autora

A geração de registros ocorreu através desse AVA e das gravações de encontros síncronos por meio do Google *Meet*. Adicionalmente, *e-mails* e mensagens pelo aplicativo WhatsApp, sobretudo com as representantes discentes de cada turma, foram outros veículos de comunicação necessários para o prosseguimento da disciplina. Os aprendizes fizeram as atividades individuais, em duplas e em grupos no Google *Classroom* de forma assíncrona, conforme a disponibilidade de cada um.

Os 29 discentes participantes desta pesquisa foram convidados, assinando, voluntariamente, o termo de consentimento livre e esclarecido. Uma palestra informativa, no início de setembro de 2020, foi conduzida para esclarecer sobre os objetivos da pesquisa, possíveis benefícios, tais como oportunidade de reflexão sobre suas trajetórias de formação e subjetividades, possíveis riscos e precauções tomadas para minimizá-los. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade em questão.

Tendo em mente o contexto de pesquisa brevemente descrito, a próxima seção apresenta o dispositivo analítico utilizado para, então, propor a análise de um recorte de um vídeo de uma das aulas que foram ministradas durante a pandemia. O dispositivo utiliza elementos de *design* para uma análise de construções de sentidos que são, em alguma medida, multimodais e multissemióticos, em direção à formação de professores, promovendo também a educação linguística por meio de discussões sobre identidade e subjetividade, como modo de resistência ao *status quo* de formas hegemônicas de uso da língua (nomeada) inglesa e às formas de opressão.

4. Dispositivo analítico para análise do *design*

O livro “*Letramentos*”, de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), em sua versão brasileira¹⁵, propõe uma adaptação dos princípios básicos da Gramática Sistêmico-Funcional¹⁶ para criar uma minuciosa descrição dos elementos de *design* para condução de análises que desenvolvam e interpretem sentidos multimodais em textos de qualquer modo, minimamente sumarizados no quadro 1 (abaixo). Esses elementos servem como base para a gramática multimodal, na construção de sentidos em qualquer modo ou conjunto de modos.

Os autores (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) fazem uma explanação detalhada de tais elementos para criação de padrões de significados nos modos escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral, em 6 capítulos (capítulos 8 ao 13) na Parte C – O “o quê” dos letramentos – do livro mencionado.

¹⁵ O livro original “*Literacies*” foi publicado em 2012, por Mary Kalantzis e Bill Cope. A versão atualizada de 2020, em língua portuguesa, traz contribuições importantes para o contexto brasileiro e avanços teóricos que contribuem sobremaneira para utilização do dispositivo analítico aqui proposto.

¹⁶ Não cabe ao presente trabalho detalhar os princípios teóricos da GSF, criada por Michael Halliday. Para maiores informações, ver “Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa” de Cristiane Fuzer e Sara Regina Scotta Cabral (FUZER; CABRAL, 2014).

São criados, assim, elementos que servem também como categorias para um dispositivo analítico, além de uma metalinguagem que direciona o olhar da pesquisadora para contemplação das especificidades dos recursos semióticos de cada modo.

Quadro 1. Resumo do quadro 8.6 com elementos de *design* para análise de textos multimodais.

Referência	A que o significado se refere? Qual é o ponto de referência? O que o texto demonstra? Quais são o(s) assunto(s)?
Diálogo	Como as pessoas ou coisas estão conectadas? Como o espectador está conectado ao vídeo? Como os significados conectam as pessoas que estão interagindo? Como os acontecimentos surgem? Que relações interpessoais são estabelecidas (entre humanos e não humanos)?
Estrutura	Como os significados em geral se mantêm juntos? O que faz um sentido se tornar coerente? Qual é a composição? Quais são suas partes e como se encaixam? Como é a organização e como é a estrutura?
Situação	Em que contexto(s) os significados estão localizados? Como o significado está relacionado ao seu entorno? Como o significado se encaixa no contexto mais amplo de significação?
Intenção	A que propósitos e interesses esses significados estão destinados a servir? Por que as pessoas estão engajadas em atividades de construção de significados? O que as motiva? Quem é mais e menos poderoso? Como o comunicador considera seu público? Como o significado, seu contexto e sua recepção revelam os interesses dos envolvidos?

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 191)

Como o trecho de vídeo analisado mais adiante contempla diversas modalidades, os quadros de perguntas propostas pelos mesmos autores nos capítulos supramencionados, também servem como base reflexiva para as análises de recursos semióticos que foram utilizados, em forma de *affordances*, das TIC na aula em questão. Assim, considerando como estabelecido o fato de que as construções de sentidos perpassam a multimodalidade, utilizo tais elementos como dispositivo analítico para as análises que são feitas nas próximas seções. Cada um dos elementos tem a função de analisar e descrever, e o quadro 1 (acima) traz perguntas mais gerais, que poderiam ser utilizadas para diversos modos.

Para o presente trabalho, por se tratar de uma análise de um recorte de um vídeo referente a uma aula, os elementos serão analisados principalmente a partir do *design* visual, particularmente com a ajuda do quadro 11.1 – *Uma gramática do significado visual* (no Anexo I) (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 248-249). No entanto, elementos dos *designs* espacial, escrito, sonoro e oral também serão observados, já que os modos estão, em geral, sempre sobrepostos e imbricados de maneira justaposta na construção de sinestesia para produção de significados que o discente cria a partir do (*re*)*design* de sua própria representação, à medida que comunica seus entendimentos e durante a confecção da atividade que será analisada.

5. Análise de recorte de uma aula gravada remotamente

A universidade onde leciono “optou”¹⁷ por manter seu calendário acadêmico de forma remota desde 17 de março de 2020, quando as instituições e órgãos governamentais decidiram efetuar o fechamento das atividades presenciais. Desse modo, a disciplina aqui focalizada, conduzida remotamente, contou com aprendizes que tinham acesso à internet, além de *hardware* e *software* essenciais.

O recorte feito para a análise é de uma aula que ocorreu no dia 02 de dezembro de 2020, do minuto 1:08 ao minuto 1:30, com a apresentação do aluno Dário¹⁸. A decisão por esse recorte foi feita com base nos elementos multimodais que foram utilizados pelo discente para execução da atividade avaliativa e pelas reflexões ontológicas feitas em relação ao seu “eu” e a construção de sua subjetividade. Todos os aprendizes participantes também utilizaram elementos multimodais e propuseram discussões identitárias sobre si mesmos, no entanto, devido à extensão deste trabalho, o referido discente foi escolhido como representativo de muitas das práticas que ocorreram durante os seminários em questão. As instruções para atividade na qual o discente fez a apresentação descrita e analisada mais adiante foram as seguintes:

Você irá criar um trabalho (em qualquer modalidade – escrita, imagética, multimodal, etc.) relatando sua trajetória de aprendizagem de língua Inglesa dentro do curso de Letras da UFMS, ao mesmo tempo que reflete sobre como sua educação linguística de língua inglesa tem transformado sua identidade de professor de língua inglesa (atual ou futura).

[...]

Seu trabalho será apresentado em aula síncrona, no tempo máximo de 10 minutos. Qualquer dúvida, fico à disposição.

O objetivo da atividade avaliativa era fazer com que os discentes refletissem, a partir do arcabouço teórico discutido ao longo do semestre, sobre suas histórias de aprendizagem de língua inglesa, bem como suas identidades de professores, já que ambas as coisas estão, com frequência, intimamente entrelaçadas nas subjetividades que são construídas.

O vídeo de 22 minutos começa com o discente fazendo sua apresentação falando sobre sua dificuldade em lidar com a abertura multimodal que foi dada para confecção da atividade. No entanto, ressalta como isso também o ajudou e talvez poderá mudar suas atitudes como professor, conforme a transcrição abaixo:

“Eu achei essa atividade muito difícil. Eu tenho [risada desconcertante] muita dificuldade quanto à modalidade. Não é explícita. Eu acho que sou bem quadrado nessas horas. Eu preferiria mil vezes fazer um resumo expandido do que fazer esse

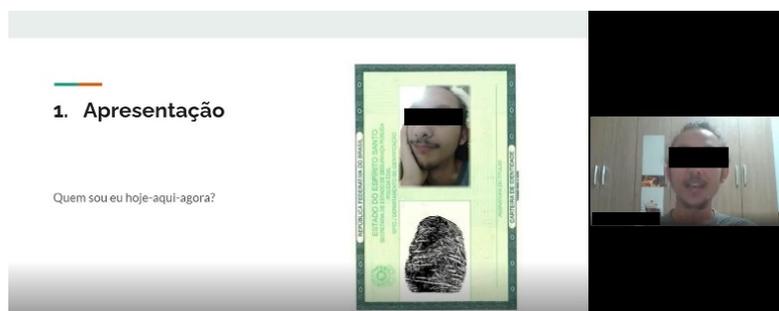
¹⁷ Uso aspas para a palavra “optou”, pois a decisão pelo mantimento das atividades de ensino de forma remota foi tomada de maneira hierárquica, por um pequeno grupo de gestores, sem significativas participações da comunidade acadêmica.

¹⁸ Os nomes de todos os participantes foram trocados para manter seu anonimato.

trabalho, mas acho que foi um processo, inclusive eu tenho isso pra mim agora [...] quando estiver contratado, trabalhando numa escola, eu vou tentar fazer um pouco disso: abordar outras habilidades que meus alunos tenham, não pensar só a escrita. Isso é muito grafocêntrico. Então, foi uma experiência pra mim muito interessante”.
(Fala 1 – Dário – como percebeu a atividade avaliativa)

Embora a fala do discente ainda coloque a escrita no centro de importância de produções escolarizadas, percebe-se abertura para a compreensão de que a multimodalidade e a sinestesia podem também compor suas práticas docentes. Para cumprir a atividade, o futuro professor resolveu utilizar a plataforma Instagram. Durante a apresentação, mostrou, via apresentação Google slides, cada uma das postagens que fez enquanto explicava seus propósitos de modo oral. Durante a apresentação, 6 *frames* (a seguir) do vídeo foram criados com o propósito de contextualizar e facilitar a compreensão da análise aqui proposta, cada um com um slide que corresponde a uma das postagens do Instagram. Além disso, organizo as análises com base nos cinco elementos de *design* brevemente apresentados na seção 3, relacionando não apenas as imagens à apresentação do discente, como também a própria postagem do Instagram e sua descrição, interlaçando os *designs* visual, espacial, escrito, sonoro e oral, o que dá vazão às construções de significados e interpretações do vídeo que me levam a entender a construção deste trabalho como sinestésica.

Frame 1. Documento de identidade



Fonte: Dados do pesquisador

Frame 2. O entre-lugar aluno-professor



Fonte: Dados do pesquisador

Frame 3. Trajetória no curso de Letras e identidade pessoal

3. Por que Letras?

- O que eu busco?
- Qual minha motivação?
- Qual meu sonho?
- O que o curso me proporcionou?

Letras 

vai ter gay professor sim



Fonte: Dados do pesquisador

Frame 4. Trajetória no curso de Letras e aprendizagem de língua inglesa

3. Do you speak Ingresh?

- Minha trajetória com a língua inglesa:
 - Onde estudei?
 - Como aprendi?
 - Como meu professor ensinava?
- Como essa trajetória interferiu na construção da minha identidade docente?




Fonte: Dados do pesquisador

Frame 5. Aprendizagem de língua inglesa antes da Universidade

Ainda sobre como aprendi inglês




Fonte: Dados do pesquisador

Frame 6. Identidade de professor sempre aberta

4. Ao infinito e além

- que tipo de professor eu quero ser? e que tipo efetivamente eu serei?
- o que espero que meus alunos aprendam?
- que arcabouço filosófico e teórico-prático embasa as minhas práticas docentes para atingir o objetivo anteriormente citado?



Ao infinito e além

Maquiagem

Expectativas  Realidade 



Fonte: Dados do pesquisador

Uma das justificativas dadas por Dário para a utilização do Instagram é sua capacidade de hibridização de modos, em analogia à sua identidade híbrida, como pode ser observado no *frame* 2, que demonstra o discente em um “entre-lugar aluno-professor” e o “eu híbrido”. Assim como o discente, na posição de pesquisadora e formadora, proponho a análise dos elementos de *design*, abaixo, apenas como uma forma de sistematização didática para este artigo. No entanto, compreendo que as construções de sentidos sinestésicas apresentadas são sobrepostas e abertas a interpretações, assim como os elementos (Referência, Diálogo, Estrutura, Situação e Intenção). Embora as análises desses elementos sejam feitas em formato de prosa, respondem a diversas perguntas que são elencadas pelos elementos de *design* (tomado como dispositivo analítico), especialmente em relação às perguntas do Quadro 1 (na seção 4) e do Anexo I.

5.1 Analisando a Referência

A sinestesia, como maneira de aprofundar o processo de ensino e aprendizagem, foi utilizada de forma pedagógica ao pedir a construção de atividade que poderia contemplar a alternância de modos. A agentividade discente fica latente, já que as instruções levam os aprendizes a tomarem decisões em relação ao formato e aos recortes daquilo que será exposto para a sala e a professora. O trecho de vídeo em questão refere-se à apresentação de uma atividade avaliativa realizada de forma síncrona, conforme já descrito, sendo explicitamente utilizados os modos imagético, escrito, gestual e oral, e menos explicitamente os modos espacial e sonoro.

A aula contava com 22 discentes, no entanto, os turnos de fala, no trecho de vídeo analisado, foram distribuídos apenas entre Dário, que fazia a fala, e a docente da disciplina. A apresentação seguiu, em alguma medida, um formato similar ao da maioria das outras apresentações que foram feitas. Por isso também, foi escolhida como representante dos trabalhos dessa turma. Há basicamente três locais nos quais esse trecho de aula ocorre: o ambiente virtual (com o Google *Meet* e a apresentação com Google Slides – há também o local virtual da rede social Instagram que indiretamente é acessado por meio da cópia de partes das postagens de Dário); o que parece ser o quarto de Dário (aparece um guarda-roupa atrás do aprendiz); e o escritório da docente (embaçado com recurso do próprio *Meet*).

Durante a interlocução com a professora, ambos aparecem em vídeo durante seus turnos de fala. A aula ocorreu no período da manhã, em uma quinta-feira, dia em que tradicionalmente os encontros síncronos são realizados. Uma das características distintivas apontadas pelo futuro professor é o fato de que sua apresentação não era cronológica em relação ao percurso de aprendizagem, mas que o enfoque

estava nos eventos e nas aprendizagens que moldam seu self – ser humano que é ao mesmo tempo aluno/professor, conforme excerto retirado da produção oral do discente:

“Eu entendo na verdade que existe um imbricamento entre o eu pessoal e o eu professor. Faz parte da mesma pessoa e não tem como eu separar. Na verdade, é mais uma questão híbrida”

[...]

O gênero post, o Instagram, é um lugar híbrido [...] E aí eu pensei também a noção de self, [pequena pausa reflexiva] porque o self, do self, do eu em inglês, porque o self é adaptável às redes sociais. [...] Se a minha identidade é híbrida, logo meu trabalho também vai ser híbrido. Então, o meu trabalho tem memes, tem gifs, tem texto escrito bem mais formal, bem mais acadêmico. Então, foi um pouco tudo misturado, justamente porque eu sou isso, eu sou essa mistura, eu sou essa inconstância”

(Fala 2 – Dário – Abertura da apresentação sobre sua identidade refletida nas modalidades utilizadas)

Em relação aos comentários feitos pelo discente (fala 2, acima), além de reafirmar a necessidade de trazer experiências da vida real para sala aula, como preconizado pelos multiletramentos, coloca em foco uma discussão que faz Dário revisitar questões dicotômicas em relação à sua subjetividade, rejeitando-as, fazendo, assim, referência a processos de resistência ao *status quo* da sociedade moderna e iluminista quando reafirma seu papel de professor gay (conforme *frame* 3). O fato de Dário poder fazer tal afirmação já o coloca em posição de resistência e militância contra a heteronormatividade patriarcal e em favor a pluralidade identitária. Com isso, Dário faz alusão à importância dos conflitos, da multimodalidade e da hibridização para reafirmar seu local de fala como professor que pretende fazer da educação linguística um local de luta e criticidade.

5.2 Analisando o Diálogo

O elemento diálogo pode ser observado no vídeo, no qual o discente faz a exposição de seu trabalho, enquanto sua interlocutora, a professora, o ouve para depois tecer comentários. Embora Dário faça reflexões muitas vezes ontológicas sobre sua identidade de professor (conforme fala 2, na seção 5.1), sua fala é direcionada tanto para a professora como para seus colegas de turma.

O discente também faz uso de algumas palavras que não seriam apropriadas para o gênero apresentação de seminário acadêmico, tanto no modo escrito quanto no modo oral. No entanto, a mistura entre ferramentas pessoais (Instagram) e a forma como materializou seu trabalho, além da necessidade de pensar em questões pessoais, utilizando linguagens formais e informais na rede social, pode ter levado o

aprendiz a utilizar termos como “cagada” (oralmente) e “p***” (de forma escrita e na apresentação no *frame 2*).

As imagens escolhidas em cada um dos slides mostram que há uma preocupação entre a informalidade da rede social Instagram, a identidade professor e a proposta da atividade. O *frame 3* (na seção 4), por exemplo, coloca à direita, com letras maiores do que o texto à esquerda, a palavra “Letras”, que tem a letra “A” substituída por uma figura vermelha em formato de coração, indicando afetividade em relação à profissão. A frase “vai ter gay professor sim” destaca que o aluno entende seu eu (homossexual) como diretamente conectado às práticas docentes, corroborando o Grupo de Nova Londres (1996) em relação à valoração de suas subjetividades em formas de expressão de seus modos de vida e identidade. Dessa forma, desenvolve a pluralidade epistemológica, em direção à inclusão de minorias, também preconizada pelos multiletramentos, e às lutas de resistência para uma sociedade menos desigual e patriarcal.

Essa diversidade cultural e multimodal, ressaltada pelos multiletramentos, também pode ser observada quando Dário (*frame 6*) propõe a intertextualidade visual entre o meme (expectativa x realidade) e a mistura de elementos de animação (com o desenho *Buzz Lightyear*). É preciso, para acompanhar a reflexão tecida, entender os contextos do meme, com seus sentidos, e a animação *Toy Story*, tendo em vista o papel que o personagem citado desempenha no longa-metragem. Também é possível perceber a mistura e a hibridização cultural quando há entrelaçamentos da cultura – jovem e pop – do aprendiz e o gênero seminário com referências clássicas tal como “Eis a p*** questão” – fazendo alusão à famosa frase dita por Hamlet durante o monólogo da primeira cena do terceiro ato na peça de William Shakespeare – e a referência a textos acadêmicos com citações no formato da ABNT, ambos no *frame 2*.

5.3 Analisando a Estrutura

A estrutura do vídeo e da apresentação de Dário, embora multimodal, segue, em grande parte da apresentação, o formato de apresentações de seminário. A primeira metade do vídeo tem a apresentação de Dário no primeiro plano; a imagem do discente está à direita, um pouco menor (essa arquitetura é própria do Google *Meet* – conforme *frames*) e em segundo plano; e a professora aparece apenas quando toma o turno (ocorre duas vezes, de forma bastante rápida – um comentário sobre o Instagram e uma pergunta sobre uma foto). A segunda metade do vídeo apresenta a professora no primeiro plano tecendo comentários sobre a apresentação, em que as respostas do discente também surgem como interlocução ao que está sendo dito.

Os artefatos tecnológicos são essenciais para todas as partes da atividade. Era necessário que discentes e docente tivessem acesso à internet e ao link para participação na aula. Também era preciso

que o *hardware* utilizado tivesse uma câmera de vídeo, microfone e saídas de som para que as trocas comunicativas ocorressem.

Adicionalmente, é possível perceber que Dário se preocupa com uma atualização constante em relação à tecnologia, por medo de não saber lidar com as TIC no papel de professor. Essa preocupação também fica latente em seu discurso, conforme abaixo, quando o discente destaca que quer estar constantemente em mudança para se manter atualizado.

“...ser professor adaptado é também ser adaptado às novas tecnologias, ao que faz sentido para os alunos, às práticas deles de linguagens. Então, se eles usam muito práticas de linguagens na internet, com as TICs, é delas que eu vou usar para basear a minha aula.”

(Fala 3 – Dário – Sobre TIC e o ensino)

É possível depreender, a partir da fala 3 do discente, bem como das escolhas linguísticas, imagéticas, dentre outras, que há uma preocupação em relação a uma prática situada, no papel de professor, e de utilização das mídias e tecnologias em suas diversas linguagens e modalidades. Tal prática situada evidencia a consciência em relação a uma sociedade dadocêntrica. No entanto, Dário busca práticas que possam englobar as experiências de seus discentes, ao mesmo tempo em que também dá indícios de estar preocupado em contribuir para letramentos digitais de seus aprendizes.

5.4 Analisando a Situação

O contexto do vídeo é a penúltima aula da disciplina “**Ensino de língua inglesa - planejamento e perspectivas contemporâneas**”, com a apresentação do trabalho de um dos discentes. Embora a modalidade do trabalho fosse aberta, as apresentações seguiram, predominantemente, o gênero apresentação de seminário acadêmico, com certas informalidades e apresentações multimodais com a utilização de TIC diversas. O local de cada discente é bastante variado. Alguns aprendizes retornaram para suas cidades natais e fazem as aulas remotamente por lá, enquanto outros moram na cidade onde a pesquisa foi conduzida e igualmente participam das aulas remotamente. A docente também tem residência onde a universidade está alocada e ministra as aulas de seu escritório em sua casa.

Dário, mais especificamente, voltou para casa de seus pais, na cidade Rio Verde de Mato Grosso, em MS, e sempre participa das aulas com o vídeo aberto. Dário é natural de Maringá, no Paraná, e já morou tempo considerável no interior de São Paulo, em Itapetininga, Ribeirão Preto e Sorocaba. O próprio documento de identidade (*frame 1*) mescla de maneira multimodal a formalidade desse documento oficial e questões mais reflexivas, abstratas e subjetivas em relação ao seu eu. Outra informação relevante para entender a importância da sua afirmação identitária de professor gay é o fato de Dário ser filho de um

pastor da igreja presbiteriana, o que poderia implicar algum tipo de repreensão em relação a essa identidade.

Esse fato faz com que sua afirmação, por meio da fala e do slide/postagem (*frame* 3), seja ainda mais significativa. E mesmo que o professor em pré-serviço tenha se inspirado em um meme que viralizou de um formando em enfermagem de outra rede social, o twitter¹⁹, linguisticamente, é possível depreender tal ênfase, que já seria comum diante da sociedade patriarcal, por meio da palavra “sim”, na frase “Vai ter gay professor sim”, a exclusão e marginalização de pessoas que não se encaixam na heteronormatividade. Sintaticamente, esse “sim” poderia ser redundante e desnecessário, uma vez que a afirmação “Vai ter gay professor” já expressa semanticamente a ideia. No entanto, o “sim” reforça seu posicionamento de resistência, de reafirmação diante das negações de existência e performance, já que parece recuperar um sentido contrário (a exemplo de “Não vai ter gay professor”), sócio-historicamente construído²⁰.

5.5 Analisando a Intenção

As intenções e os papéis performados no trecho de vídeo da aula parecem ser evidentes. Há uma hierarquia tradicional na qual a professora tem maior poder e o discente tem a intenção de fazer um bom trabalho para ser aprovado na disciplina, possuindo, assim, menor poder. A questão do poder fica bastante evidente quando a docente diz claramente que vai “chamar a atenção” do aprendiz em relação a uma questão, conforme transcrição abaixo:

“O que eu queria chamar sua atenção é que, daí, você falou assim:

- É daí o resto, eu aprendi tudo sozinho.

Eu acho que a gente nunca aprende sozinho. Eu acho que você pode ser autônomo. Eu percebo que você é um aluno que tem bastante autonomia, Dário, então, por exemplo, você estava com dificuldade com o self, você foi lá e buscou os textos, mas, veja, não foi sozinho, foi com a ajuda da Jordão, de todos esses atores.

- Sim

(Fala 4 – Docente e Dário – Interlocução entre docente e discente)

Fica latente, pelo termo destacado acima, em negrito, que a professora detém, em certa medida, o poder em relação a construções de conhecimento, ainda que o uso de certos expedientes, marcadores de relações de poder pré-estabelecidas pela estrutura hierárquica da própria universidade, ocorra de forma dialogada e com a intenção de pontuar um aspecto coletivo atrelado a construção de saberes do discente. Os espectadores desse vídeo são os próprios atores (a professora e Dário) e os outros 21 discentes

¹⁹ Disponível em: <https://twitter.com/marlonbrandoj/status/1330544877424308227>.

²⁰ Embora essa análise também se refira a situação e local de fala do discente, há traços relacionados aos elementos estrutura (em sua estrutura sintática) e intenção (fazendo referência a ideologia da representatividade homossexual) que poderiam ser identificados, reforçando os entrecruzamentos desses elementos de *design*.

presentes na disciplina. A posição dos espectadores é bastante disciplinar, no sentido de manter o silêncio (ao menos com o microfone desligado) enquanto o colega de sala apresentava e conforme a docente tecia comentários.

Durante a aula *per se*, era possível visualizar alguns discentes que tinham suas câmeras abertas, no entanto, e para efeitos do vídeo, a gravação do Google *Meet* não capta nenhum tipo de engajamento, a não ser a presença virtual de cada um deles. É difícil, se não impossível, portanto, imaginar o tipo de engajamento dos 21 discentes. Nesse sentido, tanto poderiam estar atentos e engajados em relação à apresentação de Dário, como é possível que estivessem fazendo outra atividade, mantendo a aula ligada, para efeitos de presença, o que é uma grande dificuldade do meio virtual, já que os gestos e os sinais dos discentes, em aulas presenciais, são muitas vezes essenciais para a professora.

Considerações Finais

Diante das contínuas transformações que mídias e tecnologias têm produzido, a sociedade, as formas de comunicação e uso de linguagens, a educação linguística e, sobretudo, a formação de professores de línguas, têm sido arena de debate e pesquisas que se debruçam sobre os multiletramentos e a perspectiva sociossemiótica da multimodalidade enquanto abordagens críticas que se preocupam com construções de sentidos plurais e com o bem coletivo. Nesse sentido, o presente fez uma breve explanação referente à importância dessas abordagens críticas para formação de professores, bem como teceu breve incursão situando leitores em relação ao contexto de pesquisa e aos participantes.

Para cumprir os objetivos elencados na introdução em relação a identidade e a subjetividade de um professor em formação de língua inglesa em práticas multiletradas, elementos de *design* propostos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) foram tomados como dispositivo analítico para criação e sistematização de uma análise de um recorte de uma das aulas ministradas ao longo do segundo semestre de 2020, durante a pandemia, remotamente e com o uso de diversas TIC. As análises conduzidas por meio dos elementos de *design* demonstram a importância da multimodalidade para produções de textos digitais. Estes culminam na sinestesia para produção de sentidos que levam o discente a refletir sobre sua subjetividade e identidade híbrida entre seu eu pessoal e profissional, se identificando como um professor gay que utiliza (ou pretende utilizar) os espaços de educação linguística para criação de reflexões e usos de linguagens que sejam multimodais, com a utilização de TIC. Além disso, suas identidades pessoal e profissional também podem representar espaços de resistência para educação linguística de língua inglesa como instrumento de luta, em oposição ao status hegemônico que essa língua tem desempenhado no mundo e principalmente para efeitos de colonização.

Referências

- ADAMI, E. Multimodality. In: GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. (Eds.). *Oxford Handbook of Language and Society*. 1st. ed. Oxford: Oxford University Press, 2016.
- CHUN, C. W. Critical pedagogy and language learning in the age of social media? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 281–300, jun. 2018.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas. Mercado de Letras, 2014.
- GÁRCIA-CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. 4th. ed. São Paulo, SP: Edups, 2003.
- GEE, J. P. Affinity spaces: How young people live and learn on line and out of school. *Phi Delta Kappan*, v. 99, n. 6, p. 8–13, 2018.
- GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. DOS. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 35, n. 2, p. e2019350205, 2019.
- HALL, S. The work of representation. *Representation: Cultural representations and signifying practices*, v. 2, p. 13–74, 1997.
- HODGE, R.; KRESS, G. R. *Social semiotics*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1988.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London. Routledge, 2005. p. 127–154.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press, 2012.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. A. *Letramentos*. Tradução: Petrilson Alan Pinheiro. 1. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- KNOLL, G. F.; FUZER, C. Análise de infográficos da esfera publicitária: multimodalidade e metafunção composicional. *Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)*, v. 63, n. 3, p. 583–608, dez. 2019.
- KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: The grammar of visual design*. 2nd. ed. London: Routledge, 2006.
- MALINOWSKI, D. Drawing bodies and spaces in telecollaboration: a view of research potential in synaesthesia and multimodality, from the outside. *Pedagogies: An International Journal*, v. 9, n. 1, p. 63–85, 2 jan. 2014.
- MCNAMARA, T. Poststructuralism and its Challenges for Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 473–482, 1 dez. 2012.
- MOITA LOPES, L. P. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos lingüísticos. *Scripta*, p. 159–171, 2004.
- PINHEIRO, P. A. *Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola*. Tese de doutorado. Campinas, SP: Unicamp, 2011.
- ROSAEN, C.; TERPSTRA, M. Widening worlds: Understanding and teaching new literacies. *Studying teacher education*, v. 8, n. 1, p. 35–49, 2012.
- SIGNORINI, I. Construindo com a escrita "outras cenas de fala. In: SIGNORINI, I. (Ed.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 97–134.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, p. 60–93, 1996.