

Formação docente continuada e multimodalidade sob a perspectiva de professores de línguas de uma escola pública

Continuing teacher education and multimodality on the perspective of language teachers from a public school

Michelle Soares Pinheiro 

michelle.pinheiro@ifce.edu.br

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Antonia Dilamar Araújo 

dilamar.araujo@uece.br

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Resumo

O objetivo deste artigo é diagnosticar conhecimentos e práticas docentes sobre multimodalidade antes e depois de uma formação continuada com professores de Linguagens e Códigos numa escola pública de Ensino Médio de Fortaleza-CE. O referencial teórico compreende os eixos temáticos: formação docente continuada (GIMENEZ, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), multimodalidade e letramento multimodal crítico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; CALLOW, 2008). A metodologia utilizada foi a pesquisa descritiva com análise qualitativa ao aplicarmos questionários de sondagem aos professores sobre saberes e práticas acerca da multimodalidade, letramento multimodal crítico e livro didático. Os resultados sinalizam que os professores colaboradores¹, após a formação continuada, passaram a planejar e desenvolver práticas de letramento com os livros didáticos para instigar as dimensões afetiva, composicional e crítica do Show me framework (CALLOW, 2008) com os estudantes em sala de aula, contemplando a interpretação de palavras e imagens. Essa constatação pode indicar uma sensibilização para uma reflexão dos professores sobre sua própria prática docente na escola.

¹ Nesta pesquisa, adotamos o termo professores colaboradores por empregarmos os preceitos dialógicos de Bakhtin (2014). Os professores não apenas participaram da pesquisa como colaboraram construindo o *corpus* discursivo. Além disso, denominamos de “colaboradores” os professores participantes da pesquisa a partir de pressuposto de Tardif (2010), quando o autor ressalta que os professores de profissão não devem ser tratados como “cobaias”, estatística ou mero objeto de pesquisa das pesquisas universitárias. Tratá-los como colaboradores lhes atribui o merecido protagonismo e importância no desenvolvimento desta pesquisa, além de colocá-los como sujeitos ativos desse processo investigativo.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 26/02/2020

Aprovação do trabalho: 18/08/2020

Publicação do trabalho: 25/09/2020



10.46230/2674-8266-12-4019

COMO CITAR

PINHEIRO, Michelle Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar. Formação docente continuada e multimodalidade sob a perspectiva de professores de línguas de uma escola pública. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 170 - 189. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4019>.

Distribuído sob



Palavras-chave

Formação docente continuada; Multimodalidade; Letramento multimodal crítico; Prática docente.

Abstract

This paper aims to diagnose the teaching practices and their knowledge concerning the usage of multimodality in class, which is investigated before and after a continuing teacher education course to teachers of Languages in a public school from Fortaleza, Ceará, Brazil. The theoretical approach concerns continuing teacher education (GIMENEZ, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), multimodality and critical-multimodal literacy (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; CALLOW, 2008). The methodology is descriptive with qualitative analysis of data from the answers to questionnaires by teachers, considering their practices and knowledge on multimodality, critical-multimodal literacy and textbooks. The results sign that collaborator teachers, after their continuing education course, started to plan and develop literacies practices with their textbooks in order to stimulate affective, compositional, and critical dimensions from Show me framework (CALLOW, 2008) with students in classroom, observing how those students could comprehend the relation between words and images. This could be seen as a way of reflection on their own teaching practices at school.

Keywords

Continuing Teacher Education; Multimodality; Critical-Multimodal Literacy; Teacher Practices.

Introdução

Não é de hoje que a comunicação visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) está presente em nossas vidas, no uso diário de diferentes formas de comunicação como em *outdoors*, jornais, revistas, mídias digitais, redes sociais, livros didáticos, dentre outros. Assim, a demanda de uma formação docente continuada nas escolas públicas se torna algo latente e necessário a fim de que os docentes possam empregar a comunicação visual em sala de aula, promovendo práticas de letramento junto aos alunos. Por essa razão, em nossa pesquisa de doutorado², ainda em andamento, promovemos uma formação docente continuada sobre os preceitos teóricos da Multimodalidade em uma escola pública estadual de Ensino Médio de Fortaleza-CE. Devemos explicar que a multimodalidade foi tema dessa pesquisa em virtude de que, no ano de 2016, percebemos que os professores de línguas demonstravam interesse pelo tema, bem como pensamos que a aquisição deste conhecimento traria impactos positivos na sala de aula. No entanto, no presente artigo, daremos ênfase ao discurso escrito dos professores colaboradores da pesquisa por meio da escolha de alguns resultados preliminares desse processo investigativo.

Temos como principal objetivo, neste artigo, identificar os conhecimentos a respeito da multimodalidade e do letramento multimodal crítico e como eles

2 Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, submetemos no Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará e na Plataforma Brasil, obtemos a aprovação cujo número é CAAE 06044819.1.0000.5534 e aplicamos os termos de consentimento livre e esclarecido aos professores, além de termo de anuência para o diretor da escola.

se refletem nas práticas docentes, particularmente no que diz respeito à leitura de imagens e ao uso dos livros didáticos, antes e depois de uma formação docente continuada com professores da área de Linguagens e Códigos (Português, Espanhol, Inglês, Artes e Educação Física). A metodologia empregada foi a pesquisa exploratória com análise de dados coletados a partir de questionários impressos de sondagem inicial, pós-formação e final que versavam sobre os conhecimentos e as práticas acerca da multimodalidade, do letramento multimodal crítico e do livro didático antes e depois da formação docente continuada (FDC). Dessa forma, este artigo está dividido em: referencial teórico sobre formação docente continuada, multimodalidade e letramento multimodal crítico; metodologia; análise do discurso docente com base nas respostas escritas dos colaboradores; a discussão dos resultados e as considerações finais. Iniciando a nossa linha argumentativa, trazemos na próxima seção um apanhado teórico sobre a formação docente continuada.

1. Formação docente continuada

Em meados das décadas de sessenta e setenta do século passado, o professor era formado por uma perspectiva pedagógica de “treinamento”, em que o docente assumia um papel passivo nesse processo de aquisição de conhecimentos oriundos da academia e apenas “transmitia”, sem qualquer autonomia ou posicionamento crítico, os conhecimentos advindos da sua formação para os alunos. Segundo Vieira-Abrahão (2010), o “treinamento” de professores de línguas era compreendido como uma espécie de “preparação” do profissional de modo que este pudesse desenvolver ou “reproduzir” atividades pedagógicas em um curto prazo de tempo. Para a autora, este processo de treinamento envolve:

[...] conceitos, princípios, procedimentos e estratégias, elaboradas por especialistas, que são introduzidos, de forma descendente e prescritiva aos professores, os quais devem segui-los ou implementá-los em suas práticas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 02).

Dessa forma, percebemos que não havia qualquer questionamento ou reflexão sobre a prática docente e sobre os conteúdos estudados e posteriormente ministrados.

Dos anos oitenta até os anos noventa, conforme Vieira-Abrahão (2010), a concepção de “treinamento” dos professores de línguas foi superada e substituída pela perspectiva de “formação”, almejando desenvolver e instigar no docente

uma compreensão mais aprofundada acerca do ensino e de si próprio enquanto profissional da educação. Nessa perspectiva, a formação abrange a aprendizagem docente como um processo cognitivo, que mistura a construção pessoal/subjetiva (incluindo as crenças) e a prática reflexiva, tendo em vista que o conhecimento é algo dinâmico e ativamente construído pelos estudantes e professores³.

Segundo Gimenez (2006), nesse mesmo período, muitos pesquisadores, alguns da Linguística Aplicada, passaram a investigar a formação de professores, o que corroborou com a transformação das práticas pedagógicas. Antes, os estudos focavam no comportamento dos professores com vistas à identificação de formas mais eficazes e eficientes de ensino. Entretanto, a partir da década de 90, houve um avanço nas pesquisas, pois o professor passou a ser visto como agente de processos decisórios e como profissional crítico e reflexivo (GIMENEZ, 2006), superando a antiga concepção de “treinamento”. Esclarecemos que a formação docente continuada (FDC) desenvolvida nesta pesquisa não emprega a concepção de treinamento, pois adotamos uma perspectiva de construção de conhecimentos e de troca e compartilhamento de saberes e práticas entre a formadora/pesquisadora e os professores colaboradores.

Ainda sobre a formação docente, Tardif (2010), acrescenta que o saber dos professores se relaciona diretamente com os seguintes fatores: identidade pessoal, experiência de vida, história profissional, relações com os estudantes e com os outros atores escolares. O autor destaca que, na formação docente em universidades do hemisfério Norte e Sul, ainda existe a separação entre teoria e prática, sendo a primeira destinada ao âmbito universitário, enquanto a prática se encontra nas salas de aula, na rotina dos professores da educação básica. Isso deixa implícito que os docentes dos Ensinos Fundamental e Médio são somente “aplicadores” dos conhecimentos advindos da universidade. Tal realidade deve ser refletiva e superada, pois todos os saberes e práticas docentes são relevantes e perpassam por tensões e desafios inerentes à profissão. Ainda sobre formação docente, Ens e Donato (2011) enfatizam o que é ser professor:

Constata-se que ser professor, ser profissional do conhecimento na sociedade do conhecimento, tornou-se uma ação complexa e em estado de constante tensão diante dos desafios impostos pela própria profissão e pela sociedade, uma vez que envolve trabalho com e sobre os seres humanos e, por consequência, sofre influências das diversas esferas da sociedade. Tal trabalho é, por sua vez, permeado por

3 Para um maior detalhamento sobre as práticas docentes, sugerimos a leitura da obra de Freire (2014), uma das obras seminais da Pedagogia Crítica, que posteriormente deu base aos estudos do letramento crítico.

teorias e ações práticas que requerem constante reflexão teoria-prática, além da formação continuada (ENS; DONATO, 2011, p. 87).

A partir da constatação de Ens e Donato (2011), acreditamos que a formação continuada deve ser refletida especialmente no que tange à não inclusão da multimodalidade e do letramento multimodal crítico nos currículos de formação de professores. Daí, surgiu a necessidade da FDC desenvolvida por esta pesquisa.

Gimenez (2005) chama a atenção para alguns pressupostos que devem nortear a formação de professores tais como: a) a formação deve ser um processo de aprendizagem que considera relevante o aprendiz-professor e seus conhecimentos e saberes, podendo ter um mediador-formador mais experiente tanto na formação inicial como continuada ou podendo ser um momento espontâneo em que um grupo de professores debate sobre suas próprias práticas pedagógicas; b) a formação docente tem-se configurado como um processo orientado para a tomada de decisões, cujos propósitos devem ser negociados de forma ética com os profissionais envolvidos; c) a formação de professores evidencia-se como um projeto político para transformações sociais, ou seja, as ações ou intervenções não são neutras, elas têm um propósito político no sentido mais amplo do termo. Nesse sentido, a formação continuada presente nesta pesquisa se enquadra na perspectiva de futuras possibilidades de transformações sociais dentro da escola em que os colaboradores trabalham por meio da reflexão acerca das práticas docentes.

Seguindo as reflexões da última autora, Imbernón (2016) frisa que as políticas públicas de formação docente continuada (FDC) devem conduzir os professores a se qualificarem “na” mudança e “para” a mudança. Ou seja, as políticas públicas devem contemplar os professores como agentes de transformações sociais tão necessárias para eles mesmos, para os estudantes e para a sociedade. Dessa forma, a FDC precisa envolver condições básicas de espaço, tempo e materiais, além de englobar os professores de forma espontânea. Diante disso e em conformidade com Kleiman e Dos Santos (2014), a formação docente deve ser estudada como um objeto de pesquisa dinâmico que passa por mudanças, demandando, assim, que as universidades solidifiquem linhas de pesquisa nessa área a fim de perceber este objeto sob diferentes práticas, em distintos contextos sociais e com diversificados grupos de professores.

Com base nas reflexões teóricas até aqui apresentadas, frisamos que a FDC inerente a esta pesquisa primou pela relação dialógica, responsável e responsiva (BAKHTIN, 2010) entre formadora/pesquisadora e professores colabora-

dores, pois defendemos que as formações docentes devem promover um elo entre teoria e prática e entre universidade e escola. Após pensarmos sobre as práticas docentes, apresentamos na seção seguinte as teorias da multimodalidade e do letramento multimodal crítico, as quais se relacionam diretamente à formação docente.

2. Multimodalidade e letramento multimodal crítico

Para situarmos as teorias⁴ da multimodalidade e do letramento multimodal crítico, faz-se necessário adentrar, mesmo que de maneira resumida, na Semiótica Social, surgida em meados dos anos de 1980, na Austrália, a partir do Ciclo Semiótico de Sidnei baseado nas pesquisas de Michael Halliday (GOMES, BARBOSA, GOMES, 2019). A Semiótica Social, na concepção de Hodge e Kress (1988), é o campo de estudos dos processos da (re)produção, da recepção e da circulação dos significados em todas as suas formas e utilizados por todos os agentes de comunicação. Assim, diferencia-se da Semiologia tradicional, pois o signo linguístico para a Semiótica Social é visto como uma construção de sentidos em que o significado e o significante podem ser tratados de forma independente. Além disso, na Semiótica Social, os signos são motivados e envolvem os interesses dos produtores dos textos e dos leitores destes, daí a sua importância social para os estudos da língua(gem) e para a multimodalidade.

A origem da palavra “multimodalidade”, segundo van Leeuwen (2011), surgiu a partir da Psicologia da Percepção, durante a década de 1920, com o intuito de representar os diferentes efeitos das percepções sensoriais. A referida percepção é tida como multimodal, porque integrava as informações recebidas dos vários sentidos do corpo humano, o que influenciou a Semiótica Social. Dessa forma, a multimodalidade é considerada por Kress e van Leeuwen (2001) como um campo de estudos que se destina a explorar as formas modernas de significação, englobando todos os modos semióticos inerentes aos processos de representação e comunicação. Kress (2011) acrescenta que os estudos da multimodalidade passam uma concepção de orquestração dos modos semióticos na construção de sentidos.

Nesta pesquisa, outro eixo teórico adotado é o de letramento multimodal crítico, por essa razão destacamos o conceito de letramento como práticas sociais (STREET, 2014) que envolvem a leitura e a escrita. Esclarecemos que, se-

4 Aqui empregamos a palavra “teoria” em relação à multimodalidade, mas é válido esclarecer que ainda não há consenso se é teoria ou abordagem.

gundo Silva (2012), o letramento é um processo contínuo, que se entrelaça com o processo de alfabetização (codificar e decodificar signos linguísticos). Dessa forma, ser letrado implica:

[...] ser capaz de lidar de modo ativo com textos, inseridos em contextos culturais e sociais. É preciso saber ler (decodificar), avaliar criticamente a leitura com base nos contextos de produção e recepção em que ela se insere, e saber produzir novos textos a partir do que se leu, com vistas a exercer certa influência sobre algo ou alguém. Dessa forma, um instrumento de empoderamento por meio do qual os indivíduos podem mudar a sua realidade (GOMES, 2019, p. 8 - 9).

A partir desses conceitos, conforme Predebom (2015), o letramento multimodal crítico abrange ações como conhecer, selecionar, combinar e analisar, de maneira situada e crítica, os múltiplos recursos semióticos. Em outras palavras, o letramento multimodal crítico se configura como um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, levando em consideração os discursos e as ideologias presentes e compreendendo a relação entre os modos semióticos presentes no texto (PINHEIRO, 2016).

Uma teoria muito importante para as pesquisas sobre letramento multimodal crítico foi desenvolvida a partir da Gramática do *Design Visual* (GDV)⁵ de Kress e van Leeuwen (2006). A referida gramática estrutura seus significados por intermédio das metafunções representacional, interativa e composicional. A primeira se refere às estruturas que criam, de maneira visual, a natureza de eventos, objetos e participantes envolvidos e representados, bem como as circunstâncias. A segunda trata do vínculo entre os participantes, em que os recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto. A última serve para analisar as imagens quanto à estrutura e ao formato do texto, ou seja, faz alusão aos significados obtidos por meio da distribuição do valor da informação ou da saliência de alguns elementos do texto imagético. Frisamos que a GDV é um importante aporte teórico para a leitura de imagens, um dos objetivos da pesquisa em questão, além de servir de base para os estudos desenvolvidos por Callow (2005; 2008), especialmente no que tange à dimensão composicional.

Com base na GDV, Callow (2008)⁶ elabora um quadro teórico denominado *Show me framework* que direciona as práticas docentes para desenvolver

5 A GDV foi “inspirada” na Gramática Sistemico-Funcional de Halliday (1994).

6 Jon Callow adota em seus textos o termo de letramento visual, no entanto, nesta pesquisa, adotamos o conceito de “letramento multimodal crítico” (PINHEIRO, 2016) para contemplarmos outros modos semióticos como o som, por exemplo, além de empregarmos os preceitos de Freire (2014) quanto ao posicionamento crítico e o empoderamento social tanto de professores como de alunos.

o letramento multimodal crítico de estudantes a partir das dimensões afetiva, composicional e crítica. Na dimensão afetiva, os professores devem instigar por meio de questionamentos sobre como os discentes se sentem diante de um texto multimodal, se eles se identificam ou não com o texto. Assim, o professor pode estimular um engajamento afetivo por parte dos estudantes que podem relatar experiências pessoais e pontos de vista acerca do texto. Na dimensão composicional, o docente deve conduzir o processo de leitura e análise das imagens, observando ações, símbolos, distância/proximidade, ângulos, olhar, cores, *layout*, saliência, linhas e vetores, os quais são conceitos oriundos da GDV. Na dimensão crítica, o professor deve incentivar os alunos a perceberem e analisarem as questões socioculturais, relacionadas a grupos sociais, gêneros sociais, raças e etnias. Isso possibilitará que os estudantes se posicionem criticamente sobre as mencionadas questões e possam identificar e avaliar, nos textos multimodais, os estereótipos sociais construídos nas imagens.

Vale ressaltar que as três dimensões desenvolvidas por Callow (2005; 2008) foram explicadas aos colaboradores na FDC de forma associada aos livros didáticos empregados por eles na escola. Dessa maneira, buscamos estreitar a relação entre a teoria e a prática docente conforme esmiuçado na seção seguinte referente à metodologia.

3. Metodologia

A metodologia envolve a pesquisa exploratória com análise dos dados qualitativa e, neste artigo, fazemos um “recorte” da nossa investigação de doutorado ainda em andamento. Esclarecemos que a referida pesquisa abrange três etapas: na primeira, analisamos as práticas docentes por meio do questionário de sondagem inicial, observando como os colaboradores usavam os livros didáticos adotados pela escola e quais os conhecimentos prévios sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico; na segunda etapa, implementamos uma formação docente continuada (FDC) sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico com 12 horas-aulas distribuídas em seis encontros para todos os docentes da área de Linguagens e Códigos na própria escola pesquisada, nessa formação enfatizamos os preceitos teóricos da GDV e do *Show me framework*. Ainda na segunda etapa, aplicamos o questionário pós-formação, no último dia da formação, para identificar os conhecimentos adquiridos na FDC e sugestões para outras futuras formações; na terceira etapa, reanalisamos os conhecimentos e as práticas docentes por meio do questionário de sondagem final, que teve como

objetivo nos dar subsídios para compararmos o que os colaboradores aprenderam na FDC e aplicaram em sala de aula com os livros didáticos no concernente à multimodalidade e ao letramento multimodal crítico. No quadro 1, abaixo, apresentamos um resumo dos conteúdos da FDC.

Quadro 1 – Formação docente continuada

ENCONTRO	DATA	CONTEÚDO	C A R G A HORÁRIA
1º	02/04	Abertura da FDC; Explicação sobre os seguintes temas: Linguística Aplicada, Semiótica Social, Multimodalidade, Multiletramentos e ensino de línguas.	2 h/a
2º	16/04	Letramento multimodal crítico; Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006)	2 h/a
3º	23/04	Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006)	2 h/a
4º	30/04	<i>Show me framework</i> (CALLOW, 2008)	2 h/a
5º	07/05	<i>Show me framework</i> (CALLOW, 2008)	2 h/a
6º	14/05	Aplicações didáticas da teoria e encerramento da FDC	2 h/a

Fonte: Elaborado pelas autoras

Nesta formação, quase todas as imagens utilizadas nos exemplos das teorias mencionadas foram extraídas dos livros didáticos adotados na escola, que para o ensino de línguas são: o livro de inglês *Way to go!* (FRANCO; TAVARES, 2016), o de espanhol *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016) e o de português *Novas palavras* (AMARAL et al, 2016), livro de português.

Vale salientar que, neste artigo, detivemo-nos apenas à análise das respostas nos questionários de sondagem. Esclarecemos ainda que, pelo questionário inicial, podemos planejar melhor a formação continuada (segunda etapa da pesquisa) para os professores colaboradores da escola pública. Acerca do questionário de sondagem inicial, doze perguntas foram apresentadas aos professores: 1. Você já teve algum contato com estudos sobre multimodalidade? Em caso afirmativo, faça um breve relato de sua experiência e conhecimento na área. 2. Você já participou de alguma formação docente sobre Multimodalidade? Em caso afirmativo, quando e onde aconteceu? 3. O que você entende por análise de imagens? 4. Qual a sua experiência com análise de imagens? 5. O que você entende por letramento? 6. O que você acha que orienta a sua atividade docente? 7. O que você acha do livro didático na sua disciplina e como você o utiliza? 8. Como você avalia o seu trabalho docente em sala de aula? 9. Você já ouviu falar

em multiletramentos? Em caso afirmativo, o que você sabe a respeito? 10. O que você entende por “letramento multimodal crítico”? 11. Você acredita que consegue desenvolver o letramento multimodal crítico em sala de aula utilizando o livro didático? Em caso afirmativo, como você desenvolve práticas de letramento com os seus alunos e suas alunas? 12. Você sente dificuldades em desenvolver práticas de letramento com o livro didático em sala de aula na escola em que você trabalha? Justifique sua resposta.

No questionário de sondagem pós-formação continuada, os professores foram avaliados⁷ com as seguintes perguntas: 1. O que você entende por multimodalidade e multiletramentos após a formação docente continuada? 2. O que você sabe sobre análise de imagens e que aspectos você considera na análise das imagens? 3. O que você entende por letramento multimodal crítico? 4. Como você desenvolve práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula? 5. Você utiliza o livro didático para desenvolver o letramento multimodal crítico com os seus alunos? Sim () Não (). Se positivo, como o livro didático facilita? Se sua resposta for negativa, que dificuldades você apontaria? 6. Destaque o que você considerou mais importante (conteúdos ou temas) para a sua prática docente a partir da formação docente continuada? 7. Quais os aspectos positivos e negativos que você observou durante a formação docente continuada? Você teria alguma sugestão para uma próxima formação continuada?

No questionário de sondagem final, perguntamos: 1. Como os preceitos da Multimodalidade e do letramento multimodal crítico estão presentes ou não na sua aula após a formação continuada? 2. Você colocou em prática os conteúdos da formação continuada nas suas aulas? Se você fez, de que forma os estudantes reagiram e interagiram durante a atividade de compreensão leitora multimodal? 3. Quais os aspectos positivos e negativos do uso do livro didático no desenvolvimento do letramento multimodal crítico em sala de aula? 4. Como a formação docente continuada influenciou ou não na sua prática docente em prol do desenvolvimento do letramento multimodal crítico?

Sobre os colaboradores da pesquisa, este grupo é constituído por dez professores da área de Linguagens e Códigos de uma escola pública estadual de Ensino Médio, sendo que: um leciona língua espanhola; um, língua inglesa; uma, Artes; um, Educação Física; os demais ensinam língua portuguesa. Sugerimos

⁷ Ressaltamos que esta avaliação foi uma forma de coletar dados com o único propósito de construir o *corpus* discursivo da pesquisa. Ou seja, não se tratou de uma prova com atribuição de nota para os colaboradores.

que os colaboradores escolhessem pseudônimos⁸ e se identificassem por estes nos questionários.

Decidimos, metodologicamente, que somente seriam analisados os questionários dos colaboradores que tivessem no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de presença nos seis encontros da FDC, a fim de termos melhores condições de avaliar a aquisição de conhecimentos sobre a teoria da multimodalidade e do letramento multimodal crítico. Dessa forma, dos dez colaboradores, oito participaram da maior parte da formação e tiveram seus questionários analisados. Por não obterem a frequência mínima exigida, os professores de Artes e Educação Física ficaram excluídos do *corpus* da pesquisa. Sobre o perfil dos colaboradores cujos questionários foram analisados, elaboramos o quadro exposto a seguir:

Quadro 2 – Resumo do perfil docente

Pseudônimo	Disciplina lecionada	Titulação	Tempo de docência
Alexandra	Língua Portuguesa	Graduada em Letras (Português)	10 anos
Ana	Língua Portuguesa	Graduada em Letras (Português)	3 anos
Cindy	Língua Portuguesa	Especialista e graduada em Letras (Português)	11 anos
Jorge	Língua Inglesa	Graduado em Direito	25 anos
Katniss Everdeen	Língua Portuguesa	Mestre em Linguística e graduada em Letras (Português)	9 anos
Maria	Língua Portuguesa	Especialista e graduada em Letras (Português)	4 anos
Perla	Língua Espanhola	Graduada em Letras (Espanhol)	10 anos
William	Língua Portuguesa	Mestre e graduado em Letras (Português)	23 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras

De acordo com o quadro 2, podemos perceber que metade dos colaboradores teve acesso ou oportunidade de uma formação continuada mais formal após a graduação em Letras (com exceção do colaborador Jorge formado em Direito). Isso reforça a necessidade de uma FDC como um momento de aquisição de conhecimentos e como forma de reflexão crítica sobre a própria prática do-

8 O uso dos pseudônimos foi autorizado pelos próprios colaboradores.

cente. Além disso, todos os colaboradores escreveram no questionário inicial que nunca haviam participado de uma formação sobre multimodalidade. Quanto ao tempo de docência, Ana e Maria (25%) são as professoras com menos experiência de ensino, bem como fazia pouco tempo que haviam concluído a formação docente inicial, mas, mesmo assim, as duas professoras não tiveram contato com a teoria supracitada na universidade.

Na seção seguinte, apresentamos a análise das respostas escritas dos colaboradores nos questionários de sondagem inicial, pós-formação e final.

4. Análise do discurso docente

Para melhor organizar as informações obtidas nos questionários de sondagem, analisamos os conhecimentos e as práticas dos professores colaboradores, antes e depois da FDC, a partir das categorias: multimodalidade; letramento multimodal crítico; leitura de imagens e uso do livro didático; e formação docente continuada.

Sobre multimodalidade, no questionário inicial, podemos perceber que a temática era novidade para a maioria dos colaboradores (6 professores, 75%). Apenas as colaboradoras Katniss Everdeen e Perla (o equivalente a 25%) afirmaram ter tido contato prévio e superficial sobre multimodalidade em disciplinas como Semiótica e Linguística Textual na graduação. Já depois da FDC, pelo questionário final, constatamos que todos os 8 colaboradores apresentaram indícios de aprendizagem das teorias abordadas no processo formativo como pode ser identificado na resposta da colaboradora Katniss Everdeen:

Multimodalidade é avaliar cada imagem, cada processo de escolha e interpretar o que ocorre a partir disso. É entender que nada é em vão. Estuda-se a Multimodalidade a partir da GDV – Gramática do Design Visual e do Show me Framework. Já por multiletramentos entendemos uma multiplicidade cultural e semiótica de textos, em que, por meio da Pedagogia dos Letramentos, delega-se à escola e ao professor trabalhar e explorar interpretando os letramentos emergentes das sociedades (Katniss Everdeen).

Na resposta acima, proveniente do questionário final, é possível identificar nitidamente as teorias da multimodalidade com destaque para Kress e van Leeuwen (2006) e Callow (2005; 2008). Destacamos a resposta da colaboradora Katniss Everdeen por considerá-la a mais completa, não desmerecendo a resposta dos demais colaboradores, os quais mencionaram práticas de leitura e escrita

envolvendo os mais variados modos semióticos (imagens, palavras, sons, cores, gestos dentre outros), o que coaduna com as concepções de van Leeuwen (2011) e Predebom (2015). Dessa forma, notamos um considerável início do processo de aquisição de conhecimentos sobre a teoria da multimodalidade.

Acerca da leitura de imagens, no questionário inicial, as respostas giravam em torno da compreensão textual, que, para o colaborador Jorge, envolve “textos diferentes”, já, para Katniss Everdeen, é “reflexão sobre a escolha e a disposição das imagens com determinados objetivos”. Os demais colaboradores (equivalente a 75%) fizeram menção aos “sentidos e mensagens” que as imagens poderiam passar. Quanto à experiência dos colaboradores sobre a análise de imagens em sala de aula, as respostas da maioria dos colaboradores (6 professores, 75%) sinalizaram práticas em relação à leitura de imagens que envolviam tirinhas, charges, anúncios publicitários e obras de arte. Nesse quesito, Cindy especificou que costuma desenvolver a leitura de imagens extraídas das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com seus alunos, enquanto Jorge relacionou a leitura de imagens às “habilidades comunicativas”. Entretanto, Maria afirmou não ter nenhuma experiência com análise e leitura de imagens.

Após a formação continuada, todos discorreram sobre a análise de imagens pautando-se nas teorias apresentadas na formação. Ao serem perguntados novamente sobre o que entendiam por análise de imagens, os colaboradores afirmaram que a análise de imagens englobava analisar a cor e a tipografia dos títulos, fontes, estruturas de enquadramento, cores, saliência, vetores e personagens representados, o que se relaciona diretamente com as metafunções da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Além desses aspectos, a colaboradora Perla enfatizou que, na análise de imagens, o professor deve fomentar as dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2005; 2008) com os estudantes. Na mesma perspectiva, merece destaque a resposta da colaboradora Cindy:

A análise de imagens envolve a compreensão de todos os elementos que as compõem e para que esse processo tenha eficiência é necessário levar em consideração a GDV identificando na gravura a metafunção representacional, composicional e interativa além de valorizar o Show me framework de Callow que reflete também na figura as questões afetiva, composicional e crítica que possui (Cindy).

Pela resposta da colaboradora Cindy, fica claro que a análise de imagens anteriormente era feita a partir do senso comum e da intuição docente. Já, após a FDC, as respostas ganham contornos teórico-metodológicos de forma mais consciente, fundamentada e reflexiva. Essa fundamentação teórica mais aprofundada

e reflexiva é defendida por Vieira-Abrahão (2010) ao afirmar que a formação se configura como um processo cognitivo, que une as crenças e as subjetividades a uma prática reflexiva.

A respeito do conceito de letramento multimodal crítico e da descrição das práticas docentes, no questionário inicial, constatamos que 1 colaborador (12,5%) não soube definir esse conceito. Os demais colaboradores mencionaram o propósito crítico da linguagem, já a colaboradora Perla escreveu que se tratava de “múltiplas possibilidades de apropriação crítica da escrita”, desconsiderando a leitura, a oralidade (fala e escuta), a análise linguística e a multimodalidade. Nesse sentido, percebemos que os colaboradores parecem não ter muito aprofundamento teórico sobre letramento, além de não discorrerem diretamente sobre práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita conforme os preceitos de Street (2014). Isso nos faz perceber que o conhecimento sobre a teoria da multimodalidade e do letramento multimodal crítico era muito superficial antes da formação continuada. Como a maioria não conseguiu definir o que era letramento multimodal crítico, as respostas sobre as práticas docentes para desenvolver o letramento dos estudantes em sala de aula foram, em geral, muito vagas. Nesse sentido, vale ressaltar que 3 colaboradores (37,5%) escreveram categoricamente que não desenvolviam nenhuma prática de letramento multimodal crítico em sala de aula e apenas o colaborador William expôs, em sua resposta, a “literatura engajada e as estéticas literárias” como formas de prática de letramento.

Depois da FDC, o conceito de letramento multimodal crítico recebeu uma definição quase poética e que propicia mais protagonismo ao professor como agente de letramento (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014) e ao aluno como leitor crítico, conforme resposta a seguir:

Trata-se do despertar do leitor para a compreensão de um texto analisando todos os aspectos comunicativos relevantes, tais como as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, discursos e ideologias através das referências históricas e geográficas, empoderamento social e engajamento afetivo, além da criticidade do indivíduo diante da multimodalidade (Cindy).

A colaboradora Cindy trouxe, em seu enunciado escrito, os conceitos defendidos por Pinheiro (2016), Street (2014), Predebom (2015) e Callow (2008). Essa resposta pode indicar que a colaboradora pode haver compreendido bem as referidas teorias, o que pode ter reflexos positivos nas práticas pedagógicas.

No concernente ao uso do livro didático em sala de aula, no questionário inicial, 4 colaboradores (50%) escreveram que tinham dificuldades para desen-

volver práticas de letramento com o livro didático adotado na escola, enquanto 3 (ou seja, 37,5%) não souberam responder, e apenas a colaboradora Perla escreveu que não tinha nenhuma dificuldade. Já, no questionário final, percebemos que os dois colaboradores que lecionavam as disciplinas de Inglês (Jorge) e Espanhol (Perla) sinalizaram apenas aspectos positivos dos livros didáticos *Way to go!* (FRANCO; TAVARES, 2016) e *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016) adotados por eles na escola, enfatizando a grande variedade de textos multimodais e questões voltadas para a exploração contundente da dimensão crítica, o que evidenciou, de certa maneira, uma superação de uma dificuldade existente anterior à FDC. Nesse sentido, concordamos com os referidos colaboradores, uma vez que, ao analisar os livros didáticos supracitados, consideramos que ambos fomentam práticas e atividades de letramento multimodal crítico, especialmente por meio das dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008), além de trazer uma grande variedade de textos multimodais (principalmente com palavras, imagens e sons) e um minucioso manual de instruções pedagógicas para os docentes. Dessa forma, fica claro que os colaboradores Jorge e Ana conseguiram perceber a riqueza de possibilidades didático-pedagógicas que os livros didáticos adotados aportam para desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes.

Quanto aos outros seis colaboradores que ensinam Português, todos frisaram que o livro *Novas palavras* (AMARAL *et al*, 2016) não traz uma grande variedade de textos multimodais, em especial com predominância do modo semiótico imagético. Ademais desse aspecto, os docentes argumentaram que essa configuração do livro demanda uma intervenção paralela do professor para estimular principalmente a dimensão crítica. Também compactuamos com a opinião dos 6 colaboradores, pois percebemos que o livro didático em questão raramente fomenta práticas de leitura multimodal que contemplem diretamente as dimensões afetiva, composicional e crítica como sugere Callow (2005; 2008). Isso, por consequência, demanda um planejamento e uma intervenção dos docentes mais voltadas para a realidade sociocultural dos estudantes. Dessa forma, o discurso dos colaboradores que ensinam Português pode nos levar a crer que eles têm consciência do relevante papel que os mesmos possuem como agentes de letramento, conforme enunciam Kleiman e Dos Santos (2014).

Sobre a formação docente, já expusemos anteriormente que nenhum colaborador havia passado por uma formação docente sobre multimodalidade. Então, com base nos preceitos de Gimenez (2005), Imbernón (2016) e Tardif (2010),

na formação docente continuada, empregamos textos multimodais dos livros didáticos adotados pelos colaboradores, a fim de instigar uma reflexão sobre as práticas docentes e ressignificar o uso do livro didático. Os resultados dessa FDC, analisada por meio do questionário final, indicaram que todos já haviam colocado em prática os conteúdos estudados na sala de aula com os seus respectivos alunos. Diante de tantos relatos interessantes, chamou-nos atenção que os colaboradores Alexandra e William desenvolveram práticas docentes nas aulas de Português envolvendo a literatura e seguindo os preceitos da multimodalidade. Como pode ser percebido na resposta do colaborador William a seguir:

Em aula sobre “A Semana da Arte Moderna”, preparei um audiovisual que reunia a letra de música “Bienal”, de Zeca Baleiro, e algumas imagens alusivas ao universo do Modernismo brasileiro e à arte contemporânea. A experiência foi incrível! Todos quiseram produzir falas, aguçando, assim, respectivos conhecimentos de mundo, opiniões diversas e afetividades afloradas (William).

Após esse relato entusiasmado, frisamos que, ao final da FDC, os colaboradores expuseram que os principais pontos positivos sobre a aplicabilidade da GDV e do *Show me framework* foram: aulas mais dinâmicas; boa receptividade por parte dos alunos; compartilhamento de emoções; maior compreensão do texto multimodal por parte dos estudantes; nova maneira de “ver” e “usar” o livro didático; nova forma de analisar as imagens presentes nos textos multimodais e reflexões sobre a metodologia empregada nas práticas de letramento em sala de aula. Sobre a constante necessidade de reflexão entre teoria e prática e de formação continuada (ENS; DONATO, 2011), ressaltamos a resposta escrita da colaboradora Ana:

Acredito que depois da formação eu passei a observar e, conseqüentemente, utilizar mais certos recursos do livro didático, como certas imagens que por vezes eram deixadas de lado, não envolvendo na análise as dimensões afetiva, composicional e crítica. [...] À medida que agora esse multiletramento ocorre de uma forma consciente, a formação ajudou na expansão da compreensão dos textos, as diversas abordagens que podem ser feitas deles, conseqüentemente isso tudo acabou expandindo também as possibilidades de se trabalhar a língua portuguesa em sala de aula, não como apenas uma matéria escolar, mas também algo ligado à realidade do aluno (Ana).

Na resposta da colaboradora Ana, podemos perceber que, mais uma vez, os preceitos da multimodalidade e do letramento multimodal crítico, especialmente o *Show me framework* de Callow (2008), no que tange à “realidade do

aluno”, estão evidentes nas reflexões da colaboradora Ana após a formação docente continuada. A partir das respostas analisadas nos questionários, na seção seguinte, trazemos as últimas considerações referentes a esta pesquisa.

Conclusão

Acreditamos que alcançamos o objetivo proposto de analisar os conhecimentos e as práticas docentes antes e após uma formação docente continuada por intermédio da aplicação de questionários de sondagem. Por estes questionários, constatamos que os colaboradores passaram a refletir mais sobre a prática docente após a formação no que tange ao uso do livro didático (identificando suas possibilidades e limitações), a fim de desenvolver o letramento multimodal crítico com os estudantes do Ensino Médio. As respostas nos possibilitaram perceber que os colaboradores passaram a planejar as atividades de compreensão leitora com vistas aos preceitos teóricos da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e do *Show me framework* (CALLOW, 2008). A mencionada ação de planejar aulas com a leitura de imagens mostrou uma considerável preocupação por parte dos professores colaboradores em implementar as dimensões afetiva, composicional e crítica nas práticas de letramento multimodal crítico usando o livro didático em sala de aula.

Concluimos que houve indícios de que mudanças satisfatórias estavam acontecendo com os professores colaboradores após a FDC, no entanto não temos como acompanhar cada um dos colaboradores ao longo dos seus anos de docência. Diante dessa limitação, usamos as palavras de Vieira-Abrahão (2012), a qual esclarece que como pesquisadores(as), muitas vezes, ficamos ansiosos(as) por transformações imediatas a partir das nossas intervenções nas formações. Todavia, o processo de reflexão sobre as práticas docentes é muito subjetivo e pode levar até anos para acontecer. Assim, temos a consciência de que a FDC foi um “ponto de partida” para que os professores passem a ressignificar o livro didático e se enxerguem como agentes de letramento, o que poderá, de forma direta ou não, engendrar futuras transformações sociais.

Diante do exposto, como explicou Gimenez (2005), a formação de professores se constrói na escola e na universidade como um projeto político para transformações sociais, pelas quais acreditamos que o discurso escrito dos docentes mostrou que “plantamos uma semente” a ser “regada” pelos saberes experienciais dos professores (TARDIF, 2010) no dia a dia escolar. Esta “semente” metaforicamente representa uma inquietação e/ou um chamamento para se

refletir sobre as práticas docentes e acerca do que é ser professor. Se trouxemos grandes mudanças? Não podemos responder, pois um conteúdo aprendido hoje não necessariamente será empregado amanhã, mas, com certeza, tentamos começar uma pequena “transformação social” por meio desta formação docente continuada sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico.

Referências

AMARAL, E. *et al.* **Novas palavras**. 3ed. São Paulo: FTD, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2.ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

CALLOW, J. Show me: principles for assessing students visual literacy. **The Reading Teacher**, 6 (18), 2008, p. 616 - 626. Disponível em: <<http://facstaff.unca.edu/nruppert/2009/Visual%20Literacy/DigitalLiteracy/Principlesforassessing.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

CALLOW, J. Literacy and the visual: Broadening our vision. **English Teaching: Practice and Critique**. v. 4, n. 1, p. 6 - 19, 2005. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etp-c/2004v4n1art1.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2015.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía Joven**. 2ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba, PR: Champagnat, 2011, p. 79 - 100.

FRANCO, C. de P.; TAVARES, K. **Way to go!: língua estrangeira moderna, inglês, ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: OLIVEIRA, S. E. de; SANTOS, J. F. dos (Orgs.). **Mosaico de linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 79 - 89.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p. 183 - 201.

GOMES, F. W. B. Introdução: letramento(s). In: GOMES, F. W. B.; BARBOSA, I. M. F.; LIMA, R. A.; GOMES, J. P. **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019, p. 07 - 25.

GOMES, J. P.; BARBOSA, I. M. F.; GOMES, F. W. B. Semiótica Social. In: GOMES, F. W. B.; BARBOSA, I. M. F.; LIMA, R. A.; GOMES, J. P. **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019, p. 169 - 184.

- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.
- HODGE, R.; KRESS, G. Social semiotics. In: HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Ithaca, New York: Cornell University Press, p. 1-12, 1988.
- IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.
- KLEIMAN, Â. B.; DOS SANTOS, C. B. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 183 - 204.
- KRESS, G. Partnerships in research: multimodality and ethnography. **Qualitative Research**. London: June, p. 239 - 260, 2011.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnould publishers, 2001.
- PINHEIRO, M. S. **Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de espanhol do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza-CE**. 2016. 316 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- PREDEBOM, N. R. C. **Do entretenimento à crítica**: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, 2015.
- SILVA, S. P. Letramento digital e formação de professores na era da Web 2.0: o que, como e por que ensinar? **Hipertextus revista Digital**, n. 8, jun.2012. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume8/01-Hipertextus-Vol8-Solimar-Patriota-Silva.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2019.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2011. p. 668-682.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM**: Est. Ling., n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. da (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas, SP, Pontes Editores, 2010, p. 01 - 12.

Sobre os autores

Michelle Soares Pinheiro - Doutoranda em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará (UECE); michelle.pinheiro@ifce.edu.br, ORCID 0000-0001-8499-6658

Antonia Dilamar Araújo - Doutora em Letras e professora titular em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE); dilamar.araujo@uece.br, ORCID 0000-0002-5031-8725.