



ARTIGO ORIGINAL

# A autoconfrontação na formação continuada sobre multimodalidade para professores de línguas

*Self-confrontation in continuing education on multimodality for language teachers*

Michelle Soares Pinheiro 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

## Como citar o artigo.

PINHEIRO, M. S. A autoconfrontação na formação continuada sobre multimodalidade para professores de línguas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 23, n.1, AG10, 2024.

## Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar o antes e o depois de uma formação continuada sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico para três professores de línguas (Inglês, Espanhol e Português) de uma escola pública cearense por meio do quadro metodológico da autoconfrontação. O referencial teórico compreende principalmente a formação docente continuada (GIMENEZ, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; TARDIF, 2010), a multimodalidade e o letramento multimodal crítico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; CALLOW, 2008). A metodologia utilizada foi o quadro metodológico da autoconfrontação com nuances de pesquisa-ação. Os resultados indicaram que os professores protagonistas, após a formação continuada, passaram a desenvolver práticas de letramento multimodal crítico com os livros didáticos, explorando mais as imagens por meio das dimensões afetiva, composicional e crítica do *Show me framework* (CALLOW, 2008) em sala de aula com discentes do Ensino Médio. Ademais, a autoconfrontação, associada a uma formação continuada, mostrou-se muito benéfica no processo de desenvolvimento profissional dos docentes.

Palavras-chave: Formação docente continuada. Autoconfrontação. Multimodalidade

## Abstract

The objective of this article is to present the before and after of a continuing education on multimodality and critical multimodal literacy for three language teachers (English, Spanish and Portuguese) of a public school in Ceará through the methodological framework of self-confrontation. The theoretical framework comprises mainly the continuing teacher education (GIMENEZ, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; TARDIF, 2010), multimodality and critical multimodal literacy (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; CALLOW, 2008). The methodology used was the methodological framework of self-confrontation with nuances of action research. The results indicated that the protagonist teachers, after the continuing education, started to develop critical multimodal literacy practices with textbooks, exploring images more through the affective, compositional and critical dimensions of the *Show me framework* (CALLOW, 2008) in the classroom with high school students. Furthermore, self-confrontation, associated with continuing education, proved to be very beneficial in the teachers' professional development process.

Keywords: Continuing education. Self-confrontation. Multimodality

Fonte de financiamento: Nenhuma.

Conflito de interesse: A autora declara não haver..

Recebido em: 03 Maio 2024. Aprovado em: 29 Nov 2024.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

A formação docente tem sido constantemente algo necessário nas pesquisas em Linguística Aplicada (LA), especialmente no que tange à multimodalidade. Para Cani e Coscarelli (2016), vivemos na era da cibercultura, de modo que a escola, principalmente os professores, tem o desafio de lidar com as múltiplas linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais. Tais mídias tecnológicas foram fortemente dissipadas e empregadas durante a pandemia da Covid-19 a partir do ano 2020, o que demanda de conhecimentos e práticas que envolvam a multimodalidade. Nesse ínterim, o livro didático (físico ou digital) continua sendo um forte prescritor do trabalho docente e uma fonte eminente de recursos semióticos. Por essa razão, trazemos no presente artigo um recorte da nossa pesquisa de doutorado (PINHEIRO, 2020) com professores do Ensino Médio de uma escola pública estadual da periferia de Fortaleza-CE.

O objetivo deste estudo é analisar as atividades de professores de línguas materna e estrangeira de uma escola pública cearense antes e depois de uma formação continuada sobre letramento multimodal crítico e a respeito das possibilidades pedagógicas do uso dos livros didáticos em sala de aula. Nesse sentido, analisamos as falas transcritas dos três professores de línguas (Inglês, Espanhol e Português) oriundas do quadro metodológico da autoconfrontação (CLOT; FAÍTA, 2016). Para atingirmos o objetivo citado, na seção seguinte, apresentamos alguns aspectos teóricos pertinentes sobre a formação docente continuada.

## 2 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Sobre a formação de professores de línguas, Vieira-Abrahão (2010) esclarece que, por volta das décadas de 1960 e 1970, o professor de línguas passava por uma abordagem pedagógica denominada de “treinamento”, em que o futuro docente incorporava um papel passivo nesse processo de aquisição de conhecimentos advindos da academia e somente “transmitia”<sup>1</sup> para os alunos. Ainda na esteira teórica de Vieira-Abrahão (2010), o “treinamento” de professores de línguas era concebido como uma “preparação” do profissional para que ele posteriormente pudesse desenvolver ou “reproduzir” atividades pedagógicas em um curto prazo de tempo. De acordo com a autora, esse 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. 2). À vista disso, não havia uma condução pedagógica em prol de um posicionamento crítico e reflexivo por parte dos professores acerca da prática docente e dos conteúdos estudados e posteriormente ministrados.

No período de 1980 a 1990, em consonância com Vieira-Abrahão (2010), a concepção de “treinamento” dos professores de línguas foi superada e substituída pela perspectiva de “formação”. Por “formação” pretendia-se desenvolver e instigar no(a) professor(a) uma compreensão mais profunda sobre o ensino, possibilitando uma autorreflexão profissional. Nesse âmbito, a formação engloba a aprendizagem docente como um processo cognitivo, que mescla a construção pessoal/subjetiva (envolvendo inclusive as crenças) e a prática reflexiva, afinal o conhecimento é algo construído de forma dinâmica pelos estudantes e pelos professores. Conforme Gimenez (2006), ainda nessa década, muitos pesquisadores, sendo alguns da área da LA, passaram a desenvolver investigações sobre a formação de professores, o que, de certa forma, ajudou a (re)pensar as práticas pedagógicas. Anteriormente, os estudos davam ênfase ao comportamento dos professores a fim de que estes aprendessem formas mais eficazes e eficientes de ensino. No entanto, a partir de 1990, a configuração das pesquisas mudou, visto que os professores passaram a ser considerados como agentes de processos decisórios e principalmente como profissionais crítico-reflexivos (GIMENEZ, 2006), deixando para trás a antiga concepção de “treinamento”.

---

<sup>1</sup> Essa “transmissão” de conhecimentos se afina à percepção bancária de ensino tão criticada por Paulo Freire (2014).

Tardif (2010), a respeito da formação docente, complementa que o conhecimento dos docentes está vinculado diretamente aos seguintes aspectos: identidade pessoal, experiência de vida, história profissional, relações com os estudantes e com os outros atores escolares. Para esse autor, na formação docente, em universidades dos hemisférios Norte e Sul, ainda há a separação entre teoria e prática, sendo a teoria localizada no ambiente universitário, enquanto a prática permanece nas salas de aula, mais especificamente no dia a dia dos professores da educação básica. Isso dá a entender que os professores dos ensinos Fundamental e Médio são vistos apenas como “aplicadores” dos conhecimentos oriundos da universidade. Devemos refletir sobre a referida separação entre teoria e prática e superá-la, uma vez que todos os saberes e as práticas docentes são importantes e atravessam contextos de conflitos e desafios inerentes à profissão do(a) professor(a). Nesse sentido, Ens e Donato (2011, p. 87) 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 teorias e ações práticas que requerem constante reflexão teoria-prática, além da formação continuada.

Há, portanto, uma necessidade latente de formação continuada justificada por Ens e Donato (2011) por conta das tensões socioeducacionais que envolvem o trabalho docente direto com seres humanos. Nessa seara, Gimenez (2005) destaca alguns pressupostos reflexivos que devem estar presentes na formação de professores, tais como: a) a formação como um processo de aprendizagem que valoriza o aprendiz-professor e seus conhecimentos, podendo haver um formador mais experiente tanto nos momentos de formação inicial como continuada ou pode ser algo mais espontâneo em que um grupo de professores discute sobre suas próprias práticas pedagógicas; b) a formação docente como um processo orientado vislumbrando a tomada de decisões, tendo como base a ética profissional; e c) a formação de professores como um projeto político em prol de transformações sociais, isto é, as ações ou intervenções não possuem neutralidade em virtude de terem um propósito político no sentido mais amplo do termo.

Conforme Imbernón (2016), a formação deveria encaminhar os professores a se qualificarem *na* mudança e *para* a mudança, ou seja, os professores precisam se enxergar como agentes de transformações sociais necessárias para a sociedade, em especial para os alunos e para os próprios professores. Logo, a formação docente continuada (FDC) deve engajar os professores, de forma espontânea, como também deve proporcionar condições adequadas de espaço, tempo e materiais. Nesse sentido, Kleiman e Dos Santos (2014) discorrem que a formação docente deve ser investigada como um objeto de pesquisa dinâmico em decorrência de passar por mudanças, o que requer que as universidades solidifiquem linhas de pesquisa nessa área com a finalidade de analisar e valorizar as práticas docentes em diferentes contextos sociais e com distintos grupos de professores.

Na formação docente, precisamos entender melhor o trabalho do professorado; nesse viés, Clot *et al.* (2000) trata de três dimensões: a) trabalho prescrito: construído e elaborado antes do trabalho em si, ou melhor, é aquilo que o trabalhador deve fazer para a realização de suas atividades laborais. Assim, pensamos que o trabalho prescrito está relacionado à Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB-Lei nº 9.394/1996), aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), à proposta pedagógica dos livros didáticos, ao regimento da escola e ao planejamento feito pelo próprio docente; b) trabalho realizado: ações concretas realizadas pelo trabalhador, por exemplo: as aulas propriamente ditas, as ações pedagógicas executadas fora da sala de aula, a participação nas reuniões na escola (por exemplo, os Conselhos de Classe) dentre outros; e c) trabalho real ou “real da atividade”: abrange o trabalho realizado, entretanto pode ultrapassar as prescrições, envolvendo as atividades

“frustradas” (aquelas em que o trabalhador poderia desenvolver, mas, por algum motivo, não conseguiu fazê-las).

Após este breve apanhado teórico sobre formação docente, apresentamos na próxima seção alguns conteúdos teóricos da multimodalidade e do letramento multimodal crítico.

### 3 MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO

Para adentrar nas teorias sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico, faz-se necessário trazer alguns aspectos teóricos acerca da Semiótica Social. A mencionada corrente de estudos surgiu na década de 1980, na Austrália, a partir do Ciclo Semiótico de Sidnei (GOMES *et al.*, 2019). A Semiótica Social, para Hodge e Kress (1988), é considerada um 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. Dessa forma, pode-se dizer que é diferente da Semiologia tradicional, visto que o signo linguístico na Semiótica Social nasce a partir da construção de sentidos em que o significado e o significante podem ser tratados de forma independente. Ademais, na Semiótica Social, os signos possuem uma importante característica: eles são motivados e envolvem os interesses dos produtores dos textos e dos receptores (leitores).

No concernente à “multimodalidade”, o termo surgiu a partir da Psicologia da Percepção, no decorrer da década de 1920, com o objetivo de representar os diversos efeitos das percepções sensoriais (VAN LEEUWEN, 2011). Essa ligação à sensorialidade humana é o que o autor supracitado apresenta como uma forte característica da multimodalidade, uma vez que o leitor, ao sentir a textura de um papel de um livro ou ao ver uma imagem associada a uma palavra, por exemplo, vai construindo significados. Em outros termos, os significados se relacionam aos sentidos humanos como o tato, a audição, a visão e o olfato. Kress (2011) complementa que os estudos da multimodalidade passam uma concepção de orquestração dos modos semióticos na construção de sentidos; assim um texto que possui só palavras traz algumas possibilidades de leituras, já um texto com palavras, imagens e sons, por exemplo, a construção de significados é orquestrada como uma sinfonia em que cada modo semiótico traz significados que vão se misturando de modo que outra gama de significados pode ser construída pelos leitores.

Ao analisarmos e estudarmos a multimodalidade, especialmente no contexto escolar, o conceito de letramento emerge com a conotação de práticas sociais (STREET, 2014) que envolvem a leitura e a escrita. Nesse sentido, conforme Silva (2012), o letramento se mostra como um processo contínuo, que, de certa forma, engaja o processo de alfabetização de codificar e decodificar signos linguísticos. Nessa perspectiva teórica, para Gomes e Gomes (2019, p. 8-9), 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.

Com base nesses conceitos, para Pinheiro (2016), o letramento multimodal crítico é um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, considerando os discursos e as ideologias presentes nos textos e analisando criticamente a relação entre os modos semióticos existentes nos textos.

Um alicerce teórico muito importante para as pesquisas sobre letramento multimodal crítico foi e ainda é a Gramática do *Design* Visual (GDV), de Kress e Van Leeuwen (2006). Essa gramática pauta seus significados por meio das metafunções representacional, interativa e composicional. A metafunção representacional diz respeito às estruturas que criam, de maneira visual, a natureza de eventos, objetos e participantes envolvidos e representados, além das circunstâncias desses eventos. A metafunção interativa aborda a relação entre os

participantes, em que os recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto. A metafunção composicional serve para analisar as imagens quanto à estrutura e ao formato do texto, levando em conta os significados advindos da distribuição do valor da informação ou da saliência de alguns elementos do texto imagético por exemplo.

A partir da GDV, Callow (2008) elabora um quadro teórico denominado *Show me framework*, que dá um direcionamento didático-pedagógico às práticas de letramento em sala de aula, que pode auxiliar consideravelmente os(as) docentes a desenvolver o letramento multimodal crítico de estudantes por meio das dimensões afetiva, composicional e crítica. Pela dimensão afetiva, os docentes podem incentivar que os/as alunos/as reflitam sobre o texto, especialmente pensando se eles/elas se identificam ou não com as imagens ali expostas nos textos multimodais. Diante disso, o(a) docente pode instigar um engajamento afetivo por parte dos(as) discentes, a fim de que estes(as) possam compartilhar oralmente experiências pessoais e pontos de vista acerca do texto multimodal lido. Pela dimensão composicional, o(a) professor(a) deve chamar a atenção dos(as) estudantes para aspectos composicionais das imagens como as ações, os símbolos, a distância/proximidade, os ângulos, o olhar, as cores, o *layout*, a saliência, as linhas e os vetores. Vale ressaltar que alguns desses conceitos vieram, de forma adaptada, da GDV. Pela dimensão crítica, é importante que o(a) professor(a) instigue os(as) alunos(as) a perceberem e analisarem as questões socioculturais, relacionadas a grupos sociais, gêneros sociais, raças e etnias. Assim, os(as) estudantes terão subsídios para se posicionarem criticamente em relação às citadas questões existentes nos textos multimodais.

Um forte aliado para as práticas de letramento no ensino de línguas é o livro didático, que, segundo Hemais (2015), possui um caráter dinâmico e multimodal, visto que passa por mudanças sócio-históricas e pelo processo rápido e constante da produção de conhecimentos. Para Ajayi (2012), o livro didático é multimodal por abranger vários recursos semióticos, como: palavra escrita, imagem, fonte, *layout*, cor e espacialidade. Na ótica deste autor, os livros didáticos, geralmente, vinham (e alguns ainda vêm) acompanhados de vídeos, CD-ROMs, VHS, fitas cassetes e *links* para acessar textos digitais. Tais materiais complementares, assim como os recursos semióticos já existentes deveriam ser mais aproveitados pelos docentes com o intuito de desenvolver a criticidade do alunato. Feito este apanhado teórico, na próxima seção, detalhamos os caminhos metodológicos percorridos.

#### 4 PASSOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, empregamos o quadro metodológico da autoconfrontação com nuances de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008). A metodologia foi dividida em três grandes momentos. No primeiro momento, formamos inicialmente o grupo de participantes da pesquisa, composto por oito colaboradores (identificados pelos pseudônimos Alexandra, Ana, Cindy, Jorge, Katniss Everdeen, Maria, Perla e William), os quais eram professores de línguas que manifestaram o desejo de participar da pesquisa, principalmente da formação continuada, mas a maioria não queria ter suas aulas gravadas. Respeitamos a decisão dos docentes supracitados e deixamos como critério para ser protagonista das autoconfrontações a vontade de participar das filmagens das aulas, por isso somente três docentes se tornaram protagonistas (Perla, professora de Espanhol, Jorge, professor de Inglês, e Ana, professora de Português). Esses protagonistas optaram em ter as aulas do 1º ano do Ensino Médio filmadas para depois participarem das autoconfrontações.

O segundo momento da pesquisa, promovemos uma formação docente continuada na própria escola colaboradora com os oito professores colaboradores em seis encontros, sendo um por semana na própria escola. A formação foi sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico com ênfase na leitura de imagens. Esclarecemos que, neste artigo, não nos deteremos à referida formação continuada; focaremos aqui nas autoconfrontações simples. No terceiro momento, voltamos a filmar as aulas dos três protagonistas e fizemos as autoconfrontação simples (ACS) com os mesmos docentes.

## 5 AUTOCONFRONTAÇÃO

Em relação ao quadro metodológico da autoconfrontação (AC), na esteira de Clot e Faïta (2016), esse quadro permite que o professor, na condição de protagonista, compartilhe por meio de palavras algo, muitas vezes, “indizível” e “invisível” aos olhos do(a) pesquisador(a). Em consonância com Vieira e Faïta (2003), esse quadro envolve cinco fases: 1) filme, feito após a constituição do grupo de análise (no caso desta pesquisa, foi feito a partir da filmagem das aulas); 2) ACS; 3) autoconfrontação cruzada; 4) retorno ao meio de trabalho; e 5) apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa. Para contemplar os objetivos do estudo, e em virtude da flexibilidade do quadro metodológico da autoconfrontação, implementamos as seguintes fases: filmagens, ACS e retorno ao meio de trabalho.

Colocamos em prática os passos metodológicos da AC da seguinte forma: a) assistimos a uma aula de cada um dos três protagonistas, com o objetivo de nos aproximarmos mais das turmas de alunos e dos professores; b) assistimos e filmamos uma segunda aula dos mesmos docentes, antes da formação docente continuada (FDC), e depois repetimos o procedimento após a formação; c) selecionamos e editamos por meio do Programa *Movie Maker* as cenas que atendiam aos objetivos da pesquisa, a fim de facilitar os processos enunciativos dos protagonistas no tocante às suas atividades e práticas docentes, formatando assim o “filme”; d) na etapa da ACS, ficamos em uma sala reservada na própria escola, em que os protagonistas assistiram ao filme, na presença da pesquisadora, e explicaram as suas práticas docentes. Ressaltamos que, no decorrer das ACS que fizemos junto aos três protagonistas antes e depois da FDC, deixamos os docentes à vontade para interromper quando desejassem a exposição das cenas filmadas para comentar sobre suas práticas profissionais.

No retorno ao coletivo, levamos algumas cenas das aulas e das autoconfrontações simples para a equipe de colaboradores, dentre eles os três protagonistas, para promover mais um processo de reflexão e de desenvolvimento profissional sobre a multimodalidade. Vale frisar que as falas dos colaboradores e dos protagonistas, ao longo de toda a pesquisa, foram transcritas a partir de Sandré (2013) e Preti (1999). Sob esse olhar investigativo, na próxima subseção, analisamos o *corpus* discursivo, construído no decorrer do ano de 2019, por meio das sessões de autoconfrontações simples dos protagonistas Jorge, Perla e Ana a partir das categorias multimodalidade, letramento multimodal crítico, livro didático e formação docente. Começamos pela análise das autoconfrontações simples do Jorge.

### 5.1 Autoconfrontação simples do professor de Inglês (Jorge)

Inicialmente, é importante dizer que Jorge não possuía conhecimentos aprofundados sobre letramento e sentia muita insegurança para desenvolver práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula. O docente tinha receio de ser considerado professor “douttrinador” em virtude do Projeto de Lei (PL) nº 246/2019<sup>2</sup> “Escola sem partido”, que autorizava estudantes a gravarem e filmarem as aulas com o objetivo de que os pais “acompanhassem e julgassem” a atuação dos professores. Entretanto, lamentavelmente, no primeiro semestre de 2019, esse projeto dava margem para a abertura de processos administrativos e judiciais contra docentes e até demissões de professores considerados “douttrinadores”. Por essa realidade, permitir a filmagem das aulas e participar de autoconfrontações foram desafios que o protagonista superou ao longo da pesquisa.

Jorge, antes da FDC, sobre a multimodalidade nas aulas de Inglês, em ACS, verbalizou: “eu acho extremamente necessário por conta do que nos cobram quando eles chegam no final do terceiro ano”. Por esse enunciado, constatamos que o professor dá importância à leitura de imagens nas aulas de Inglês no Ensino Médio, bem como quando o docente fala de cobrança remetemos às prescrições da LDB, dos PCN, da Base Nacional Comum Curricular

---

<sup>2</sup> Para maiores informações sobre o PL 246/2019: <https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara>. Acesso em: 16 jul. 2019.

(BNCC) e principalmente do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme Clot *et al.* (2000). Por isso, percebemos que Jorge já realizava atividades de compreensão leitora por meio de textos publicitários com imagens, principalmente fotos, focando, no entanto, mais nos conteúdos gramaticais (*modal verbs*) pelo uso de placas de trânsito.

Vale destacar que ao longo da ACS Jorge não mencionou nenhuma base teórica e metodológica para a leitura de imagens em sala de aula ou compreensão de outros modos semióticos. Além disso, observamos que durante a aula filmada Jorge se deteve mais à compreensão leitora do modo semiótico escrito. Assim, os demais modos semióticos foram negligenciados pelo docente na aula filmada. Outro aspecto relevante na ACS do Jorge foi o uso da “leitura em voz alta”, o que não deixa de ser uma estratégia para desenvolver a oralidade, leitura e audição em Inglês dos estudantes, relacionando-se, mesmo que intuitivamente, à multimodalidade (KRESS, 2011).

Já sobre o livro didático adotado na escola *Way to go* (FRANCO; TAVARES, 2016), soubemos que este livro não foi escolhido pelo Jorge, mas, segundo o protagonista, servia como “material de apoio importante”, apresentando possibilidades e limitações. Por essa razão, Jorge empregava “outras dinâmicas” e materiais complementares para suprir algumas carências do livro didático, ele levava materiais extraídos da internet para a sala de aula. Sobre a sua prática docente nas atividades de leitura do livro didático, Jorge comentou: “às vezes a gente sai da sala de aula com aquela sensação de fracasso, eu falhei<sup>3</sup>, eu planejei uma aula assim e a aula saiu ao contrário porque a turma não colabora, a turma não quer participar, o pessoal não lê, enfim”. Então, o protagonista revelou o sentimento de fracasso em sua atividade docente por conta dos objetivos pedagógicos que não foram alcançados, o que evidenciou o real da sua atividade (CLOT *et al.*, 2000).

Em meio a esse sentimento de fracasso expressado pelo Jorge, na ACS antes da FDC, o protagonista enumerou algumas dificuldades para desenvolver práticas de letramento multimodal crítico na escola pública, tais como: a falta de computadores (“que ter um computador na hora e jogar a imagem da Coutinho<sup>4</sup> falando do tempo”); a falta de material impresso (“quando eu não tenho no TD”, trabalho dirigido). Entretanto, as duas dificuldades apontadas são contornadas pela habilidade de improvisar do Jorge fazendo desenhos na lousa para facilitar a compreensão do conteúdo gramatical, o que se mostrou ser o seu saber experiencial (TARDIF, 2010). Por conseguinte, Jorge verbalizou o trabalho realizado (o que o docente de fato fez em sala de aula) e o real da atividade (os impedimentos e as frustrações no trabalho docente), conforme Clot *et al.* (2000).

Após a formação continuada, na ACS, Jorge, no concernente à multimodalidade e ao letramento multimodal crítico, desenvolveu uma prática de letramento por meio do texto multimodal “Is crying good for you?” do livro didático *Way to go!* (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 72), volume 1 (Figura 1).

---

<sup>3</sup> Vale destacar que as letras maiúsculas na transcrição indicam que o professor elevou o tom de voz, conforme Sandré (2013).

<sup>4</sup> Maria Júlia Coutinho é uma jornalista da Rede Globo de televisão e que durante alguns anos atuou na previsão do tempo, mas infelizmente já sofreu racismo.

**READING**

Lembre aos alunos que um texto pode ser lido com diferentes objetivos. Nesta primeira leitura, o objetivo é verificar se as previsões feitas se confirmam, portanto não é necessário que eles compreendam todas as palavras do texto.



Now read the text quickly to check your predictions.

## Is crying good for you?

by *Kim Schworm Acosta*

Photography by *Martha Rich*

**Why we cry** Humans most likely cry to solicit help and comfort, and sometimes to ward off aggression from others (female tears can stop men from being mean). It has these functions in helpless, dependent babies, and we have little reason to assume that this trait changes as people get older.

**Why it feels good** It's possible that there is some physiological benefit to crying, such as stimulation of the parasympathetic nervous system, which is important for relaxation. Shedding tears may also release opioids, natural chemicals that affect our feelings of pleasure, and oxytocin, a hormone linked to bonding, feelings of trust and stress reduction. The largest benefit, however, comes not from crying itself but from the comfort and support others offer in reaction to our tears. All of that said, occasionally controlling your tears isn't likely to harm your health. But continually suppressing emotions can sap your body of energy and potentially cause physical symptoms.



Martha Rich/Arquivo do artista

**Why women cry more** First, the male sex hormone testosterone seems to inhibit crying, while the female hormone prolactin may lower the emotional threshold. Plus, women may be exposed to more emotionally charged situations, such as caregiving, and tend to be more empathetic. Finally, men are often expected to control their tears.

### Tears of joy – a myth?

Some experts doubt whether we ever cry for positive reasons. Very often, during a happy moment we allow ourselves to reflect on less joyful times. For example, during a reunion, we may

actually cry for all the time that we missed each other. And while getting married is often a positive event, at the same time it is the end of a certain phase in life and this could cause tears of sadness. Another theory is that very positive emotions may also evoke a kind of helplessness. You are simply at a loss as to how to express your extreme joy. This inability to adequately convey your feelings might result in tears.  
— *Ad Vingerhoets, Ph.D., clinical professor of clinical psychology at Tilburg University in The Netherlands and editor of Emotion Regulation and Well-Being (Springer).*

ACOSTA, Kim Schworm. Is crying good for you? *Weider Publications: Natural Health*, vol. 42, issue 3, March 2012, p. 90. Available at: <[www.fashionhealthmag.com/expert-advice/crying-good-you.html](http://www.fashionhealthmag.com/expert-advice/crying-good-you.html)>. Accessed in: September 2015.

Figura 1. "Is crying good for you?"  
Fonte: Way to go! (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 72).

Jorge, na ACS após a FDC, classificou a sua aula como "diferente", visto que ele desenvolveu uma prática de letramento, na aula de Inglês, "SÓ buscando interpretar através de figuras, através de resPOSTas: dadas por eles". Segundo o protagonista, ele colocou em prática as três de dimensões do *Show me framework* (CALLOW, 2008), fazendo adaptações também da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Jorge verbalizou que a aula foi muito proveitosa, referindo-se ao tempo dedicado à compreensão leitora. O resultado principal apontado por Jorge foi a grande interação por parte dos estudantes emitindo opiniões, além de terem explorado alguns aspectos das metafunções representacional e composicional da

GDV, tais como os vetores, o emprego das cores, o enquadramento, por exemplo. Ademais, os discentes expuseram posicionamentos críticos a respeito do texto multimodal "Is crying good for you?", bem como fizeram uma análise dos elementos tipográficos do modo semiótico escrito e a relação entre o texto escrito e a imagem (KRESS, 2011). Os alunos e as alunas comentaram sobre as razões pelas quais as pessoas choram e disseram que, muitas vezes, a sociedade machista cerceia o direito de os homens demonstrarem sentimentos, em especial de chorar. A participação dos alunos, segundo Jorge, ocorreu devido à sua abordagem pedagógica ser inspirada nas perguntas do *Show me framework* de Callow (2008), tais como: a) Esta imagem apresenta um tema, um sentimento ou uma ideia?; b) Como a imagem apresenta isto?; c) À primeira vista, que parte da imagem você olha?; d) Por que você acha que olha para essa parte?; e) Para onde você olha em seguida?; f) Há algum movimento firme das linhas que seus olhos seguiram?; g) Estamos no mesmo nível dos olhos nesta pintura, ou abaixo ou acima?; h) Você consegue encontrar um personagem que esteja direcionando o olhar para o leitor/observador?; i) Por que você acha que o ilustrador usou elementos específicos nesta página?; j) Como você percebe o uso das cores?; k) Quais significados você pode inferir pelas cores e texturas utilizadas na imagem?; l) Há elementos em destaque ou saliência?; m) Como você classificaria e descreveria os personagens representados na imagem?; n) O que está ocorrendo na imagem?; e o) Como os personagens representados se relacionam na imagem?. Nesse cenário, Jorge disse ainda que fez algumas adaptações do quadro de Callow (2008) para adequar os questionamentos ao contexto educacional, ao texto multimodal empregado e ao nível de conhecimentos dos estudantes.

Jorge revelou, assim como fez na ACS antes da FDC, que continuava sentindo dificuldade em desenvolver a dimensão crítica nas práticas de letramento nas aulas de Inglês na escola colaboradora, pois "fica sempre pisando em cacos de vidro, aí você dá dois passos pra frente e se fiscaliza no que você vai dizer". Assim, o protagonista repetiu, sutilmente, o temor já comentado antes da (e no decorrer da) FDC de ser considerado doutrinador no contexto socioeducacional e político de 2019 no Brasil. Na visão do protagonista, ele precisa ter muito cuidado ao tratar de temas polêmicos e não deve impor sua opinião, pois estará "doutrinando" e "impondo" o seu ponto de vista. Nessa perspectiva, Jorge discorreu que "tem que observar o outro lado da moeda", respeitando posturas divergentes, mas tentando "chegar a um denominador comum".

Jorge, apesar de ainda ter receio de desenvolver a dimensão crítica em sala de aula, verbalizou que, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação continuada principalmente sobre as dimensões de Callow (2008), ele já tem um norte de como pode traçar um caminho para as práticas de letramento com textos multimodais. Sobre essa nova percepção, nas palavras do protagonista, temos: "é saber percorrer esse terreno, onde tem areia movediça:: é saber onde tem e que eu não vou pisar:: e saber onde tem uma terra fértil, eu vou saber plantar pra poder colher, essa é a grande dificuldade". As metáforas da "areia movediça" e da "terra fértil" dizem respeito justamente à capacidade de o professor instigar a dimensão crítica nas atividades de leitura multimodal empregando o *framework* de Callow (2008) por meio de indagações sem gerar polêmicas e possibilitar, de certa forma, um empoderamento social. Sobre o uso do livro didático, Jorge revelou que (re)descobriu o livro didático, passando a enxergar mais possibilidades didáticas por meio da multimodalidade existente nele (HEMAIS, 2015; AJAYI, 2012).

Para Jorge, a formação continuada, por meio dos seis encontros junto aos outros protagonistas e colaboradores, permitiu, além da aquisição de conhecimentos, uma troca de experiências e práticas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; TARDIF, 2010). Jorge elogiou os materiais impressos entregues na formação e os virtuais enviados por *e-mail* sobre multimodalidade e letramento. Em meio a essas reflexões, segundo Jorge, ele conseguiu repensar a sua prática docente e reformular o trabalho prescrito (o planejamento de aula a partir do livro didático adotado, conforme Clot *et al.*, 2000), bem como no trabalho realizado (a aula em si), ele se sentiu mais seguro para desenvolver práticas de letramento multimodal crítico com o livro didático. Nas palavras de Jorge: "tudo isso é aprendizado, eu te garanto uma coisa, todo

mundo que participou do teu curso de formação saiu engrandecido: como profissional.” Entretanto, o protagonista lamentou a formação continuada não ter abrangido os profissionais de outras áreas da escola. Na próxima seção, seguimos a análise com as autoconfrontações simples da Perla.

## 5.2 Autoconfrontação simples da professora de Espanhol (Perla)

Na ACS antes da FDC, a multimodalidade e o letramento multimodal crítico foram mencionados, de maneira indireta pela professora de Espanhol, Perla, quando ela se viu nas filmagens, descreveu o trabalho realizado mais voltado para a leitura do modo escrito. A protagonista comentou que sua intenção pedagógica era de sensibilizar os alunos a notarem que o Brasil pertence à América Latina e que tem muitos países hispanofalantes vizinhos, daí a importância de se estudar Espanhol no Ensino Médio. Perla defendia a campanha “Fica espanhol” (movimento principalmente nas redes sociais de professores de Espanhol a fim de que a língua estrangeira não deixe de ser ofertada, de forma obrigatória, no Ensino Médio). Perla considerou o mapa da América Latina como uma imagem importante a ser trabalhada em sala de aula, no entanto admitiu que não instigou dos estudantes uma maior reflexão sobre o mapa. Possivelmente, a professora não sabia como desenvolver uma prática de letramento multimodal crítico (PINHEIRO, 2016) com ênfase na leitura da imagem.

A multimodalidade, antes da FDC, pôde ser percebida também quando Perla explorou o modo semiótico sonoro, no caso a música “300 kilos”, do grupo espanhol de rock *Los Coyotes*, presente no livro didático *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), volume 1. A intenção da Perla, em suas palavras, foi de cunho “motivacional”, no entanto há uma relação com o modo sonoro e com o modo escrito por meio da letra da música (KRESS, 2011; VAN LEEUWEN, 2011). Antes da formação, a protagonista não desenvolvia em sala de aula uma prática de letramento multimodal crítico permeada pela relação entre os modos semióticos na orquestração de sentidos (KRESS, 2011). Apesar dessa situação, na ACS, Perla mencionou que gostava de usar tirinhas da personagem argentina Mafalda em suas aulas, bem como usava imagens de obras de arte, embora sem aprofundamento teórico-metodológico, era mais apoiada no saber experiencial (TARDIF, 2010).

Antes da FDC, Perla, ainda na ACS, relatou que costumava iniciar a aula com uma frase motivacional que ela escrevia na lousa. No dia da filmagem, a frase foi: “Sonríe para la vida y no solo para las fotos<sup>5</sup>”. Vale ressaltar que, segundo a docente, ela não falava nada sobre essa frase, mas alguns alunos pediam para ela traduzir a frase e demonstravam gostar dessa iniciativa dela. Assim, a professora instigava sutilmente a dimensão afetiva-crítica (CALLOW, 2008), fazendo com que os alunos refletissem sobre aquela frase. Sobre o livro didático, Perla demonstrou que prioriza nas atividades de leitura a compreensão do modo semiótico escrito até por conta da sua formação docente inicial, em que não teve disciplinas sobre multimodalidade.

Na ACS após a FDC, Perla, no que tange à multimodalidade e ao letramento multimodal crítico, desenvolveu uma prática de letramento por meio do texto multimodal “Visa para un sueño” do livro didático *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 28), volume 1 (Figura 2).

---

<sup>5</sup> Tradução nossa: “Sorria para a vida, não somente para as fotos.”

**DESPUÉS DE LEER**

1. Escucha la siguiente canción, cuyo título es “Visa para un sueño”, de Juan Luis Guerra. Luego, en tu cuaderno, haz las actividades que se te proponen:

**VISA PARA UN SUEÑO**

Eran las cinco de la mañana  
 un seminarista, un obrero  
 con mil papeles de solvencia  
 que no les dan para ser sinceros

Eran las siete de la mañana  
 y uno por uno al matadero  
 pues cada cual tiene su precio  
 buscando visa para un sueño

El sol quemándoles la entraña, ¡uff!  
 un formulario de consuelo  
 con una foto dos por cuatro  
 que se derrite en el silencio

Eran las nueve de la mañana  
 Santo Domingo, ocho de enero  
 con la paciencia que se acaba  
 pues ya no hay visa para un sueño

¡Oh! oh...  
 Buscando visa para un sueño  
 buscando visa para un sueño  
 Buscando visa de cemento y cal  
 y en el asfalto quién me va a encontrar



John Moore/Getty Images

Buscando visa para un sueño ¡oh!  
 buscando visa para un sueño  
 Buscando visa, la razón de ser  
 buscando visa para no volver  
 Buscando visa para un sueño ¡oh!  
 buscando visa para un sueño

Buscando visa, la necesidad  
 buscando visa, qué rabia me da  
 buscando visa, golpe de poder  
 buscando visa, qué más puedo hacer

Buscando visa, para naufragar  
 buscando visa, carne de la mar  
 buscando visa, la razón de ser  
 buscando visa, para no volver

GUERRA, Juan Luis. Visa para un sueño. *Grandes éxitos*. Estados Unidos: Karen Records, 1996.

Figura 2. “Visa para un sueño”

Fonte: *Cercanía joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 28).

Perla, na ACS, após a formação continuada, verbalizou que empregou as três dimensões de *Show me framework* (CALLOW, 2008). Assim, pela dimensão afetiva, a protagonista disse: “eu senti assim que eles já se sentiram mais encorajados, né, bem novinhos:: vivem numa realidade muito dura:”. Perla salientou que, durante e após a aula, ela ouviu confidências e opiniões de alguns estudantes sobre o texto multimodal lido, isso lhe pareceu muito “gratificante”.

Pela dimensão composicional, Perla explicou que, quando fez o planejamento da aula (trabalho prescrito de Clot *et al.*, 2000), analisou sozinha a imagem e pesquisou acerca das cores dos passaportes, um importante elemento composicional do texto multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Dessa maneira, ao fazer essa pesquisa prévia, Perla transcendeu a prescrição do livro didático, que priorizava a leitura da letra da música e fundamentou teoricamente o seu trabalho prescrito. Perla fez uma adaptação da atividade de leitura proposta pelo livro para desenvolver uma prática de letramento multimodal crítico (PINHEIRO, 2016), instigando que os estudantes analisassem as cores dos passaportes, o enquadramento da imagem e principalmente a relação entre os modos semióticos imagético e escrito.

Pela dimensão crítica de Callow (2008), Perla esclareceu que a sua atuação pedagógica instigou que os estudantes lessem “o que está nas entrelinhas também, né, por trás dessas

linhas aí, a parte mais ideológica: né” do texto multimodal. Perla disse ainda não gostar de expor seu posicionamento crítico em relação ao texto, a docente prefere que os estudantes debatam o texto e que “a discussão fique ali no ar” com o intuito de promover uma reflexão mais profícua por parte dos discentes, o que poderá, a longo prazo, dar mais autonomia e protagonismo para os alunos.

Perla, na ACS após a FDC, revelou que aproveitou a dimensão afetiva (CALLOW, 2008) da prática de letramento multimodal crítico do texto “Visa para un sueño” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 28) para, mais uma vez, mostrar a importância de se estudar a língua espanhola. Segundo a docente, ela frisou o movimento “Fica espanhol” e fez uma espécie de “marketing da língua espanhola: pra eles estudarem, né?!” , pois alguns discentes, em sala de aula, verbalizaram o “sonho” de viajar para outros países.

É importante dizer que, nesta segunda ACS, Perla comparou a aula que havia ministrado antes da formação continuada com a posterior, identificando mudanças na sua forma de planejar e implementar a prática de letramento. Para Perla, na primeira aula filmada, ela poderia ter explorado mais o mapa da América Latina, já na aula filmada após a formação, ela viu o modo semiótico imagético como um forte aliado para a criticidade dos estudantes (CALLOW, 2008; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Assim, Perla passou a identificar várias possibilidades pedagógicas por meio das imagens do livro didático (HEMAIS, 2015) e passou até a vê-lo de forma positiva no ensino de Espanhol. Ainda na ACS após a formação, Perla revelou que a formação continuada serviu para fazer com que ela se aproximasse de novo do âmbito acadêmico (TARDIF, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010) e pudesse agregar novos conhecimentos à sua prática docente (IMBERNÓN, 2016). Por conta da formação, a protagonista disse que estava iniciando um curso de especialização em LA e ensino de Línguas Estrangeiras em uma universidade pública no Ceará. Além disso, houve um impacto satisfatório para a atuação de Perla que exemplificou: “você já pode congelar aquela imagem e tentar trabalhar aquela imagem e instigar que os meninos assistam aquele filme, por exemplo”. Nesse entendimento, constatamos mais um indicador do desenvolvimento profissional da Perla que já planejava (trabalho prescrito de Clot *et al.*, 2000) usar a imagem “congelada” de filmes nas práticas de letramento multimodal crítico. Na seção seguinte, apresentamos a análise da autoconfrontação simples de Ana.

### 5.3 Autoconfrontação simples da professora de Português (Ana)

Na ACS antes da formação continuada, Ana verbalizou que gostava de desenvolver atividades de leitura em sala de aula com textos que possuíam imagens como tirinhas. A protagonista, a partir do seu saber experiencial (TARDIF, 2010), disse que o estudante do Ensino Médio, em geral, “quando ele vê o texto: só as palavras ali, eles sentem preguiça, acham chato.” Assim, Ana percebeu, em sua prática docente, que a maioria dos alunos gosta mais de ler texto com imagens. Ana exemplificou um trabalho realizado em sala de aula em que, no decorrer da leitura de uma obra literária, ela recorreu a imagens expostas em *slides* para facilitar a compreensão leitora dos alunos. No entanto, deixou claro que não havia um aporte teórico-metodológico para as práticas de letramento multimodal crítico. Ana, diante de uma das cenas do filme da ACS, esclareceu que tentou explicar para os alunos que as imagens transmitem significados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), daí citou como exemplo as cores do semáforo. Chamou-nos a atenção essa abordagem da Ana que, de forma intuitiva, no seu discurso, trouxe elementos da dimensão composicional de Callow (2008). Sobre os outros modos semióticos em sua aula, Ana não comentou nada.

A protagonista, antes da formação continuada, disse que gostava do livro didático *Novas palavras* (AMARAL *et al.*, 2016), pois, em suas palavras: “Eu achei as imagens que ele traz, relevantes como exemplos, e como uma base interessante para a produção de texto”. Por conta disso, Ana constatou, indiretamente, que a variedade imagética existente no livro didático (AJAYI, 2012; HEMAIS, 2015) poderia ser favorável ao ensino e à aprendizagem da língua materna, especialmente na produção textual escrita. No entanto, Ana revelou, na

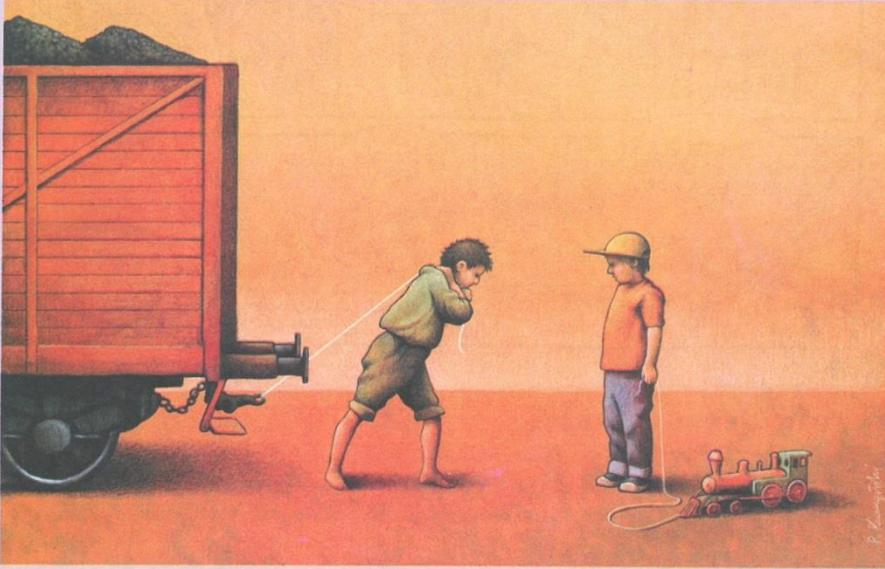
ACS, que o livro didático em questão apresentava conteúdos gramaticais e literários espalhados e pouco organizados.

Na ACS após a FDC, Ana, no que tange à multimodalidade e ao letramento multimodal crítico, desenvolveu uma prática de letramento por meio do texto multimodal “Locomotiva” do livro didático *Novas palavras* (AMARAL *et al.*, 2016, p. 344), volume 1 (Figura 3).

**Atividades** Escreva no caderno

**Leitura e produção**

1. Observe a imagem a seguir e faça o que se pede.



**Locomotiva**, ilustração de Pawel Kuczynski, 2012

O autor da imagem acima é o desenhista polonês Pawel Kuczynski, que se dedica há anos à criação de desenhos que abordam criticamente problemas da sociedade contemporânea.

Observe atentamente a imagem, que mostra dois meninos com um trem. No entanto, as circunstâncias de cada um deles são bastante distintas.

a) Comente o que diferencia os dois meninos:

- nas roupas que usam. O menino da esquerda está descalço, com as calças dobradas, vestido de maneira simples, ao passo que o da direita usa calças, camiseta, boné e tênis coloridos.
- na postura do corpo. O menino da esquerda está curvado e faz um grande esforço, enquanto o da direita está relaxado e observa o outro.
- no objeto que carregam. O menino da esquerda carrega um vagão de trem de carga, enquanto o da direita puxa um trenzinho de brinquedo.

b) O artista emprega uma composição paralelística, em que as duas figuras aparentemente executam a mesma ação, para denunciar a real desigualdade que existe entre elas. Em sua opinião, quais problemas sociais Pawel Kuczynski pretende denunciar com esse desenho? Sugestão de resposta: desigualdade social, exploração do trabalho infantil, direito à infância, alienação etc.

**Comentário**

A imagem apresenta situações narrativas, em que personagens realizam uma ação. Só os conhecemos por meio da ação praticada e de sua aparência, de modo que precisamos inferir suas características.

Analisando a imagem, chegamos à conclusão de que o menino da esquerda representa as crianças exploradas, enquanto o da direita vive uma realidade totalmente diferente.

Observe que imagens aparentemente isentas como essa, na realidade, apresentam e defendem um determinado ponto de vista.

Nessa imagem, o contraste entre os dois meninos serve à denúncia da desigualdade social entre eles.

Na ACS após a FDC, Ana desenvolveu uma prática de letramento multimodal crítico empregando o *Show me framework* de Callow (2008). Ana antes sentia medo de trabalhar a dimensão afetiva em sala de aula e causar algum mal-estar nos alunos. No entanto, após a FDC, Ana verbalizou que com o texto multimodal “Locomotiva” houve uma estudante que “se identificou com o meninozinho que tava puxando o:: vagão, porque ela tem 16 anos e ela disse que tinha que trabalhar:: ou em casa mesmo++ sabe?!”. Diante do exposto, a dimensão afetiva desenvolvida em sala de aula serviu para promover a “liberdade de falar” e de expor sentimentos.

Depois da formação continuada, Ana explicou que a própria prescrição (CLOT *et al.*, 2000) do livro didático por meio das questões permitiu que ela desenvolvesse as dimensões composicional e crítica de Callow (2008), pois os produtores do livro propuseram que os estudantes comparassem as roupas, a postura e o objeto que carregavam os personagens representados na imagem. Assim, no texto multimodal “Locomotiva”, as dimensões composicional e crítica estão imbricadas. Já a questão do livro didático que diz “Em sua opinião, quais problemas sociais Pawel Kuczynski pretende denunciar com esse desenho?” (AMARAL *et al.*, 2016, p. 344), está nítida a intenção pedagógica de instigar uma reflexão crítica (CALLOW, 2008) por parte dos estudantes. Assim sendo, Ana percebeu que houve uma maior participação oral por parte dos alunos, bem como ela aproveitou para pedir que os discentes produzissem uma crônica a respeito do texto multimodal lido em sala de aula. Daí, a colocação de Ana sobre a imagem “Locomotiva” em sua aula: “foi bem aproveitada”, pois “os alunos conseguiram realmente analisar++ essa composição:: o contexto da imagem:: os elementos, então, eu gostei bastante dessa atividade”.

Após a formação, Ana usufruiu mais do livro didático para desenvolver práticas de letramento multimodal crítico por meio do aporte teórico adaptado de Callow (2008) e de Kress e Van Leeuwen (2006). Portanto, a formação continuada serviu para Ana refletir sobre a sua prática docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; GIMENEZ, 2006) e adquirir novos conhecimentos. Na seção seguinte, trazemos nossas principais conclusões.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que os protagonistas Jorge, Perla e Ana já empregavam, de forma superficial, intuitiva e sem aporte teórico, a multimodalidade em suas aulas no Ensino Médio da escola pública, por meio de *slides*, músicas, tirinhas e charges. Entretanto, após a formação continuada, mais especificamente na segunda ACS, os protagonistas compararam, espontaneamente (sem que perguntássemos), suas práticas docentes de antes da formação com as de depois desta, constatando que as imagens poderiam ser melhor aproveitadas nas práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula por meio do *Show me framework* de Callow (2008).

Os três professores protagonistas passaram a dar importância à leitura das imagens do livro didático associadas aos demais modos semióticos presentes, bem como os docentes ressignificaram o uso dos livros didáticos *Way to go!*, *Cercanía joven* e *Novas palavras*, percebendo a riqueza semiótica existente neles. Assim, Jorge, Perla e Ana passaram a considerar que com esses livros didáticos eles poderiam inovar e “fazer algo diferente” (palavras do Jorge) com o material didático que tanto docentes como discentes têm em suas mãos. Desse modo, os trabalhos docentes prescritos e realizados mudaram de forma satisfatória, de modo que os docentes perceberam avanços significativos nas práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula e os três professores começaram a se identificar como “agentes de letramento” (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014).

Sobre o quadro metodológico da autoconfrontação, percebemos que, associado à formação continuada, pôde trazer reflexões importantes para os professores acerca do trabalho docente e pôde proporcionar um (re)começo de um desenvolvimento profissional. Ademais, a multimodalidade dentro de uma formação docente, seja inicial ou continuada, deve ser mais explorada a fim de trazer transformações socioeducacionais (GIMENEZ, 2005), além de valorizar o saber experiencial e de aproximar a escola pública do ambiente

acadêmico (TARDIF, 2010). Nesse sentido, encerramos este artigo com o desejo de que mais formações aconteçam, nos mais diversos âmbitos educacionais, para que possamos melhorar a sociedade por meio de um viés crítico-reflexivo e de uma possibilidade de empoderamento sociopolítico.

## REFERÊNCIAS

- AJAYI, L. How teachers deploy multimodal textbooks to enhance English Language learning. *TESOL Journal*, v. 6, n. 1, p. 16-35, 2012.
- AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. *Novas palavras*. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016.
- CALLOW, J. Show me: principles for assessing students visual literacy. *The Reading Teacher*, v. 6, n. 18, p. 616-626, 2008.
- CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F.; CANI, J. B. (Org.). *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, maio-ago. 2016.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, Madri, v. 2, n. 1, p. 1-7, jun. 2000.
- COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. *Cercanía joven*. 2. ed. 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. (Org.). *Ser professor: formação e os desafios na docência*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 7-14.
- 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: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 183-201.
- GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: OLIVEIRA, S. E. de; SANTOS, J. F. dos. (Org.). *Mosaico de linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 79-89.
- GOMES, F. W. B.; BARBOSA, I. M. F.; LIMA, R. A.; GOMES, J. P. Introdução: letramento(s). In: GOMES, F. W. B. et al. (Org.). *Texto, imagem e letramento visual*. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 7-26.
- GOMES, J. P.; GOMES, F. W. B. Letramento visual e multimodalidade. In: GOMES, F. W. B. (Org.). *Texto, imagem e letramento visual*. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 89-100.
- HEMAIS, B. J. W. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de Inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 19-34.
- HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1988.
- IMBERNÓN, F. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Trad. 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, p. 239-260, June 2011.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London/New York: Routledge, 2006.
- PINHEIRO, M. S. *Multimodalidade e formação docente: (re)construindo saberes e práticas na escola pública*. 2020. 595f. Tese (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

- PINHEIRO, M. S. *Investigando o letramento multimodal crítico de alunos de espanhol do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza-CE*. 2016. 316f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- PRETI, D. Apresentação. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFL CH/USP, 1999. p. 7-12.
- SANDRÉ, M. *Analyser les discours oraux: approche pluridisciplinaire*. Paris: Armand Colin, 2013.
- 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://arquivohipertextus.epizy.com/volume8/01-Hipertextus-Vol8-Solimar-Patriota-Silva.pdf?i=1>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London/New York: Routledge, 2011. p. 668-682.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 1-12.
- VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, Cuiabá, EdUFMT, n. 7, p. 27-65, 2003.

## AGRADECIMENTO

Agradeço profundamente à professora orientadora Dr<sup>a</sup>. Antonia Dilamar Araújo por me acompanhar no processo de escrita da tese que deu origem ao presente artigo.

## CONTRIBUIÇÃO DA AUTORA

Eu, Michelle Soares Pinheiro, declaro, para os devidos fins, que não tenho qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo, e assumo responsabilidade total pelo conteúdo do artigo. Escrevi todo o artigo sozinha e aprovo a versão final do manuscrito, bem como sou responsável por todos os aspectos, incluindo a garantia de sua veracidade e integridade.