



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
DOUTORADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

MICHELLE SOARES PINHEIRO

MULTIMODALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: (RE)CONSTRUINDO SABERES
E PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA

FORTALEZA – CEARÁ

2020

MICHELLE SOARES PINHEIRO

**MULTIMODALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: (RE)CONSTRUINDO SABERES
E PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Pinheiro, Michelle Soares.

Multimodalidade e formação docente:
(re)construindo saberes e práticas na escola
pública [recurso eletrônico] / Michelle Soares
Pinheiro. - 2020.

595 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do
Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Programa de
Pós-graduação em Linguística Aplicada - Doutorado
Acadêmico, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof.^a Pós-Dra. Antonia Dilamar
Araujo.

1. Letramento multimodal crítico. 2.
Multimodalidade. 3. Formação docente continuada.
I. Título.

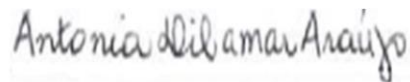
MICHELLE SOARES PINHEIRO

**MULTIMODALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: (RE)CONSTRUINDO SABERES
E PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada.

Aprovada em: 08 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Antonia Dilamar Araújo (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



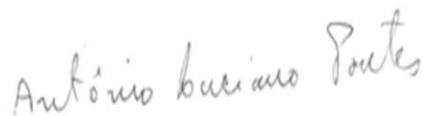
Prof. Dra. Aline Leontina Gonçalves Farias
Universidade Federal do Pará – UFPA



Prof. Dr. Júlio César Araújo
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico: a *Deus* por me fazer superar todas as dificuldades encontradas ao longo desses quatro anos de doutorado; a *Clarice*, minha amada e tão esperada filha, por me ensinar a ser uma pessoa melhor e mais forte, enchendo a minha vida de felicidade; e aos três protagonistas, *Ana*, *Perla* e *Jorge*, que me ensinaram muito sobre docência e multimodalidade.



AGRADECIMENTOS

À minha mãe, *Marta Maria*, pelo amor incondicional e por me ajudar, inclusive fazendo carinhosamente os bolos e as tortas para os encontros da formação docente continuada.

Ao meu pai, *Luiz Valdir*, por me incentivar desde cedo a estudar e pelo carinho de sempre.

Aos meus irmãos, *Jaderson* e *Jefferson*, por estarem presentes nos bons e nos maus momentos da minha vida.

Ao meu companheiro, *Marcos Alberto*, por me amar como sou, me incentivar e me apoiar ao longo desta trajetória. Foi meu grande incentivador desde a época do mestrado e esteve presente nos “bastidores” da formação, muitas vezes, dando-me orientações teóricas.

À *Antonia Dilamar Araújo*, por me amparar e acolher academicamente desde o mestrado e pelas inúmeras vezes que ouviu meus desabafos como uma “mãe acadêmica” e como uma grande amiga.

Às minhas filhas de 4 patas, *Nicolle* e *Ruth*, pelo amor incondicional e por me acompanharem, de maneira incansável, nas madrugadas de escrita acadêmica.

Aos meus sogros, *Maria de Jesus* e *Edilberto*, que demonstram muito carinho por mim por meio de palavras e atitudes, sempre preocupados com a minha saúde e com o meu bem-estar.

À minha amiga *Raiany*, chamada carinhosamente de “Sombra”, simplesmente pela sua amizade sincera desde 2013, amparando-me nos momentos difíceis e compartilhando alegrias.

À *Marilena* “Mulher”, minha madrinha de casamento e amiga, pelo carinho e pelos conselhos bem-humorados.

À professora *Rozania Moraes*, que tanto me ajudou no processo metodológico, especialmente nas autoconfrontações simples, sempre muito paciente e carinhosa.

Ao professor *Júlio Araújo*, pelas valorosas sugestões na qualificação do projeto. Adoro o seu jeito atencioso e carinhoso de fazer as correções!

À amiga *Vânia Barbosa* por haver lido o meu pré-projeto, ainda na fase de seleção do doutorado, por haver corrigido a tese em andamento na disciplina de Seminários de Tese e por ter me dado valorosas sugestões para melhorá-lo, além de me dar conselhos em relação aos meus problemas pessoais e familiares.

À amiga *Aurea Albuquerque*, por compartilhar conhecimentos comigo ao longo de duas disciplinas e por sua amizade sincera.

Agradeço aos funcionários do PosLA, *Jamille* e *Ismael*, por me ajudarem a contornar situações burocráticas dentro e fora da UECE.

Ao *Gabriel*, que tanto me ajudou no manuseio do *Movie Maker* e nas transcrições.

À amiga *Lucineuda*, por manter viva a nossa amizade e sempre estar presente na minha vida apesar das atribuições cotidianas.

À amiga *Silvania*, que fez transcender a relação professora-aluna e se tornou uma pessoa da minha confiança e do meu apreço, além de me apoiar nas decisões pessoais e profissionais.

Ao *Rogério*, à *Pleima* e ao *Skene*, equipe gestora da escola colaboradora, por terem “escancarado” (palavras do diretor) as portas da escola para esta pesquisa.

Ao amigo *William*, que, muitas vezes, ouviu meus lamentos e me aconselhou. Agradeço também por haver intermediado todo o processo de formação docente continuada junto aos professores colaboradores.

Aos amigos *Patropi*, *Maria*, *Katniss Everdeen*, *Cindy*, *Alexandra*, *Jorge*, *Rosa*, *Ana* e *Perla* (pseudônimos dos colaboradores e dos protagonistas desta pesquisa), que tanto me ajudaram neste processo investigativo. Saibam que, muitas vezes, a participação de vocês, durante a formação motivava-me e enchia o meu coração de felicidade.

A todos os meus *colegas de PosLA*, tanto da época do mestrado como do doutorado, pelo compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Aos meus *colegas de trabalho do IFCE*, pelo apoio emocional e profissional.

A todos os *meus professores*, desde a Educação Infantil até hoje, que direta ou indiretamente fizeram-me construir o meu *métier*.

Ao *Edilson* e à *Lilian*, que tanto me ajudaram com fotocópias e impressões ao longo da minha vida acadêmica no CH da UECE.

Aos *componentes da banca de defesa*, por lerem esta tese e contribuírem para o aperfeiçoamento do texto.

À *UECE*, por ser minha segunda casa... Eu não seria o que sou hoje sem a universidade pública!

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar as atividades de professores de línguas materna e estrangeira, considerando-se os conhecimentos prévios que demonstram ter sobre letramento multimodal crítico, os usos que fazem dos livros didáticos e a inserção em suas aulas dos preceitos teóricos da multimodalidade, após participarem de uma experiência de formação continuada. Entendemos o letramento multimodal crítico como um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, atravessados por discursos e ideologias que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social, engajamento afetivo, o que pode resultar em uma postura crítica do sujeito diante dos textos multimodais lidos e vistos. O referencial teórico sobre multimodalidade, letramento multimodal crítico e formação docente foi composto, principalmente, por: Callow (2008); Kress e van Leeuwen ([1996] 2006); Newfield (2011); Janks (2012); Gimenez (2016); Celani (2010); Tardif (2010); Clot e Faïta (2016); Bakhtin (2003). A metodologia empregada foi o quadro metodológico da autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2016), com nuances de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008), em que desenvolvemos uma formação docente continuada com aplicação de questionários de sondagem para os oito professores colaboradores, dos quais três se voluntariaram para serem os protagonistas das autoconfrontações, realizadas antes e depois da formação. Cada protagonista lecionava uma língua distinta na escola colaboradora: uma docente de Espanhol, um de Inglês e uma de Português. Os resultados indicam que: a) antes da formação continuada, os docentes já empregavam alguns preceitos da multimodalidade, embora de maneira superficial e sem aporte teórico aprofundado; b) após a formação continuada, os professores protagonistas passaram a ressignificar o uso das prescrições do livro didático e a desenvolver práticas de letramento multimodal crítico com ênfase à leitura de imagens, contemplando-se as dimensões afetiva, composicional e crítica; c) com o quadro metodológico da autoconfrontação, os professores protagonistas, por meio da exotopia e da alteridade (BAKHTIN, 2003), passaram a refletir sobre as práticas de letramento em sala de aula e demonstraram iniciar o processo de tomada de consciência e de desenvolvimento profissional. Percebemos que a formação continuada, associada ao quadro da autoconfrontação, mostrou-se frutífera para o início do processo de desenvolvimento profissional dos professores de línguas materna e estrangeira.

Palavras-chave: Letramento multimodal crítico. Multimodalidade. Formação docente continuada.

ABSTRACT

This research has as general objective to analyze activities performed by first language and foreign language teachers, considering their previous knowledge on Critical Multimodal Literacy, the way that they use textbooks and the insertion on their classes of the multimodality theoretical precepts after participating in a continuing training experience. We understand Critical Multimodal Literacy as a set of social uses and practices involving multimodal reading and writing, that are crossed by discourses and ideologies that result in the possibility of social empowerment, affective engagement, which can result in a critical posture of the subject in the face of the multimodal texts read and viewed. The theoretical framework – to understand (and reflect on) multimodality, Critical Multimodal Literacy and teacher education – was mainly composed by: Callow (2008); Kress e van Leeuwen ([1996] 2006); Newfield (2011); Janks (2012); Gimenez (2016); Celani (2010); Tardif (2010); Clot e Faïta (2016); Bakhtin (2003). The methodology applied was the self-confrontation methodological framework (CLOT; FAÏTA, 2016), with action research nuances (THIOLLENT, 2008), in which we developed a continuing teacher education by applying survey questionnaires to eight collaborating teachers, of which three volunteered to be the protagonists of the self-confrontations before and after the training. Each protagonist has taught a different language at the collaborating school: a Spanish teacher, an English teacher and a Portuguese teacher. The results indicated that: a) before continuing education, teachers already applied some precepts of multimodality, although superficially and without deep theoretical support; b) after the continuing education, the protagonist teachers began to redefine the use of textbook prescriptions and to develop critical multimodal literacy practices with emphasis on reading images, considering the affective, compositional and critical dimensions; c) with the self-confrontation methodological framework, the protagonist teachers, through exotopy and alterity (BAKHTIN, 2003), started to reflect on classroom literacy practices and initiated their professional development process. Thus, we realize that continuing education, associated with self-confrontation method, proved to be fruitful to start the professional development process of mother tongue and foreign language teachers.

Keywords: Multimodality. Critical multimodal literacy. Continuing teacher training.

RESUMEN

En la presente investigación, el objetivo general es evaluar las actividades de profesores de lenguas materna y extranjera, considerándose los conocimientos previos que demuestran tener sobre literacidad multimodal crítica, los usos que hacen de los libros didácticos y la inserción en sus clases de los preceptos teóricos de la multimodalidad, después de que participaron de una experiencia de formación continuada. Entendemos la literacidad multimodal crítica como un conjunto de usos y prácticas sociales que envuelven la lectura y la escritura multimodales, atravesados por discursos e ideologías que tienen como consecuencia la posibilidad de empoderamiento social, compromiso afectivo, lo que puede resultar en una postura crítica del sujeto ante a los textos multimodales leídos y vistos. El referencial teórico sobre multimodalidad, literacidad multimodal crítica y formación docente fue compuesto, principalmente, por: Callow (2008); Kress y van Leeuwen ([1996] 2006); Newfield (2011); Janks (2012); Gimenez (2016); Celani (2010); Tardif (2010); Clot y Faïta (2016); Bakhtin (2003). La metodología empleada fue el cuadro metodológico de la autoconfrontación (CLOT; FAÏTA, 2016), con matices de investigación acción (THIOLLENT, 2008), en que desarrollamos una formación docente continuada con aplicación de cuestionarios de sondaje para los ocho profesores colaboradores, de los cuales tres se convirtieron en voluntarios para ser protagonistas de las autoconfrontaciones, realizadas antes y después de la formación. Cada protagonista compartía clases de una lengua distinta en la escuela colaboradora: una docente de Español, uno de Inglés y una de Portugués. Los resultados indicaron que: a) antes de la formación continuada, los docentes ya empleaban algunos conceptos de la multimodalidad, sin embargo de manera superficial y sin aporte teórico profundizado; b) después la formación continuada, los profesores protagonistas pasaron a resignificar el uso de las prescripciones del libro didáctico y a desarrollar prácticas de literacidad multimodal crítica con énfasis a la lectura de imágenes, contemplándose las dimensiones afectiva, composicional y crítica; c) con el cuadro metodológico de la autoconfrontación, los profesores protagonistas, por medio de exotopía y alteridad (BAKHTIN, 2003), pasaron a reflexionar sobre las prácticas de literacidad en el aula y demostraron iniciar el proceso de toma de consciencia y de desarrollo profesional. Percibimos que la formación continuada, asociada al cuadro de la autoconfrontación, se mostró productiva para el comienzo del proceso de desarrollo profesional de los profesores de lenguas materna y extranjera.

Palabras clave: Multimodalidad. Literacidad multimodal crítica. Formación docente continuada.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|---|-----|
| Figura 1 – | Letramento multimodal no contexto de sala de aula (traduzida do original) | 62 |
| Figura 2 – | Resumo das definições de letramento multimodal crítico | 78 |
| Figura 3 – | Imagem narrativa | 80 |
| Figura 4 – | Processo de ação transacional | 81 |
| Figura 5 – | Processo verbal | 82 |
| Figura 6 – | Tipos de balões | 83 |
| Figura 7 – | Processo analítico | 84 |
| Figura 8 – | Processo simbólico | 85 |
| Figura 9 – | Olhar de demanda | 87 |
| Figura 10 – | Olhar de oferta | 87 |
| Figura 11 – | Imagem naturalística | 88 |
| Figura 12 – | Elementos na imagem | 90 |
| Figura 13 – | Enquadramento fraco | 91 |
| Figura 14 – | Livro didático de Espanhol | 147 |
| Figura 15 – | Livro didático de Inglês | 150 |
| Figura 16 – | Livro didático de Português | 152 |
| Figura 17 – | Subseção “Leitura de imagens” | 154 |
| Figura 18 – | Colaboradores e protagonistas da pesquisa | 165 |
| Figura 19 – | Configuração espacial da visualização do filme nas ACS na 1ª e na 3ª etapas | 168 |
| Figura 20 – | Queria ser pobre | 199 |
| Figura 21 – | Advertência no estacionamento | 207 |
| Figura 22 – | “Verão” Itaipava | 210 |
| Figura 23 – | “Planos” em fotografias | 213 |
| Figura 24 – | Arranjos familiares | 217 |
| Figura 25 – | Estrela da vida inteira | 220 |
| Figura 26 – | Ninguém solta a mão de ninguém | 221 |
| Figura 27 – | <i>¡Crazy</i> | 225 |
| Figura 28 – | <i>El mundo es político</i> | 227 |
| Figura 29 – | Favela | 230 |
| Figura 30 – | Escola pública não é privada | 233 |

| | | |
|--------------------|--|-----|
| Figura 31 – | <i>Nada ha cambiado</i> | 235 |
| Figura 32 – | <i>Oba!</i> | 236 |
| Figura 33 – | <i>Shopaholic</i> | 238 |
| Figura 34 – | <i>Países hispanohablantes</i> | 246 |
| Figura 35 – | <i>Visa para un sueño</i> | 270 |
| Figura 36 – | <i>My sister's always on the pone</i> | 292 |
| Figura 37 – | <i>Is crying good for you?</i> | 313 |
| Figura 38 – | Multiplicidade de linguagens | 339 |
| Figura 39 – | Tirinha MSN | 340 |
| Figura 40 – | “Retirantes” de Cândido Portinari | 341 |
| Figura 41 – | Charge de Nilson Azevedo | 341 |
| Figura 42 – | Tirinha Suriá | 358 |
| Figura 43 – | Locomotiva | 360 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|---|-----|
| Quadro 1 – | Novos letramentos, novos alunos, novos professores | 53 |
| Quadro 2 – | Definições de letramento visual | 58 |
| Quadro 3 – | Descrevendo o letramento visual | 59 |
| Quadro 4 – | Síntese dos saberes envolvidos no letramento multimodal descritos em literatura prévia | 63 |
| Quadro 5 – | Termos visuais recorrentes | 92 |
| Quadro 6 – | Síntese do <i>Show me framework</i> | 97 |
| Quadro 7 – | Educação e Instrução | 102 |
| Quadro 8 – | Resumo do perfil docente | 163 |
| Quadro 9 – | Formação Docente Continuada | 166 |
| Quadro 10 – | Tempo de duração dos filmes (1ª etapa) | 168 |
| Quadro 11 – | Frequência dos(as) professores(as) colaboradores(as) na FDC | 170 |
| Quadro 12 – | Tempo de duração dos filmes (3ª etapa) | 173 |
| Quadro 13 – | Resumo das etapas da geração do <i>corpus</i> discursivo | 177 |
| Quadro 14 – | Convenções para transcrição de falas | 178 |
| Quadro 15 – | Quadro norteador da pesquisa | 180 |
| Quadro 16 – | Multimodalidade na ACS da Perla antes da FDC | 244 |
| Quadro 17 – | Práticas de letramento multimodal crítico percebidas na ACS da Perla antes da FDC | 248 |
| Quadro 18 – | Leitura crítica identificada na ACS da Perla antes da FDC... | 251 |
| Quadro 19 – | “Leitura em voz alta” antes da FDC | 252 |
| Quadro 20 – | Usos do livro didático na ACS da Perla antes da FDC | 255 |
| Quadro 21 – | Estilo profissional na ACS da Perla antes da FDC | 258 |
| Quadro 22 – | Percepção da prática docente na ACS da Perla antes da FDC | 261 |
| Quadro 23 – | “Espanhol é muito fácil” para Perla na ACS antes da FDC .. | 263 |
| Quadro 24 – | Reação à ACS segundo Perla antes da FDC | 265 |
| Quadro 25 – | Multimodalidade e leitura de imagens na ACS da Perla depois da FDC | 269 |
| Quadro 26 – | Dimensão composicional na prática docente da Perla depois da FDC | 272 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Quadro 27 – | Conhecimento sociocultural depois da FDC para Perla | 275 |
| Quadro 28 – | Dimensões afetiva e crítica para Perla depois da FDC | 276 |
| Quadro 29 – | Afetividade e criticidade para Perla depois da FDC | 277 |
| Quadro 30 – | Livro didático para Perla depois da FDC | 279 |
| Quadro 31 – | “Frase motivacional” para Perla depois da FDC | 281 |
| Quadro 32 – | “Marketing” da língua espanhola para Perla depois da FDC | 283 |
| Quadro 33 – | Agradecimento da Perla pela FDC | 283 |
| Quadro 34 – | Opinião da protagonista sobre a AC após a FDC | 286 |
| Quadro 35 – | Leitura de imagens na ACS do Jorge antes da FDC | 290 |
| Quadro 36 – | Sensibilização sobre a importância do ILE antes da FDC | 290 |
| Quadro 37 – | Aspectos socioculturais para Jorge antes da FDC | 295 |
| Quadro 38 – | Leitura em voz alta para Jorge antes da FDC | 297 |
| Quadro 39 – | Dificuldades para ensinar ILE segundo Jorge antes da FDC. | 298 |
| Quadro 40 – | Criticidade nas aulas de ILE antes da FDC | 299 |
| Quadro 41 – | Livro didático, possibilidades e limitações, antes da FDC | 301 |
| Quadro 42 – | “Jorge Safadão” | 303 |
| Quadro 43 – | Prática docente do Jorge: de advogado a professor | 304 |
| Quadro 44 – | Primeiras impressões do protagonista sobre a AC | 306 |
| Quadro 45 – | “Turma desafio” | 307 |
| Quadro 46 – | Opinião do protagonista sobre a AC antes da FDC | 308 |
| Quadro 47 – | “Aula diferente” depois da FDC | 310 |
| Quadro 48 – | Novo Ensino Médio e ENEM | 315 |
| Quadro 49 – | Dimensões afetiva e crítica após a FDC | 318 |
| Quadro 50 – | Dimensão crítica após a FDC | 319 |
| Quadro 51 – | Dimensão composicional e escolha do texto multimodal após a FDC | 320 |
| Quadro 52 – | Imagens do LD após a FDC | 323 |
| Quadro 53 – | Livro didático de ILE após a FDC | 324 |
| Quadro 54 – | “Se vira nos trinta” com esforço e autocobrança | 326 |
| Quadro 55 – | “Me adote” | 327 |
| Quadro 56 – | “Terça-feira vazia” | 327 |
| Quadro 57 – | Formação continuada | 329 |
| Quadro 58 – | Reação dos alunos ao <i>Show me framework</i> | 330 |
| Quadro 59 – | Opinião do protagonista sobre a AC após a FDC | 331 |

| | | |
|--------------------|---|------------|
| Quadro 60 – | Condução da aula de português feita pela protagonista Ana antes da FDC | 336 |
| Quadro 61 – | ENEM e prática de letramento multimodal crítico | 341 |
| Quadro 62 – | Dimensão afetiva desenvolvida pela Ana antes da FDC | 343 |
| Quadro 63 – | Dimensão crítica desenvolvida pela Ana antes da FDC | 344 |
| Quadro 64 – | Imagem como elemento chamativo antes da FDC | 346 |
| Quadro 65 – | Percepção da protagonista sobre o LD antes da FDC | 347 |
| Quadro 66 – | Imagens no livro didático para Ana antes da FDC | 349 |
| Quadro 67 – | Textos do LD antes da FDC para Ana | 351 |
| Quadro 68 – | Dificuldade com os 50 minutos | 352 |
| Quadro 69 – | <i>Slides</i> nas aulas de Português | 354 |
| Quadro 70 – | Opinião da Ana sobre a ACS antes da FDC | 355 |
| Quadro 71 – | Elementos da multimodalidade nas aulas de Português após a FDC | 361 |
| Quadro 72 – | Dimensões do Callow (2008) na prática docente da Ana após a FDC | 364 |
| Quadro 73 – | Dimensões crítica e composicional após a FDC na aula de Português | 367 |
| Quadro 74 – | Imagem e produção textual para Ana | 368 |
| Quadro 75 – | Imagem como texto para os alunos da Ana após a FDC | 369 |
| Quadro 76 – | Opinião da Ana sobre a forma que LD apresenta a leitura de imagens | 370 |
| Quadro 77 – | Percepção do LD após a FDC para Ana | 371 |
| Quadro 78 – | Início da aula da Ana após a FDC | 373 |
| Quadro 79 – | ENEM para Ana | 374 |
| Quadro 80 – | FDC para Ana: o “antes” e o “depois” | 376 |
| Quadro 81 – | ACS para Ana após a FDC | 378 |
| Quadro 82 – | Agradecimento da Ana pela FDC | 380 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| AC | Autoconfrontação |
| ACC | Autoconfrontação Cruzada |
| ACS | Autoconfrontação Simples |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CCI | Centro Cearense de Idiomas |
| CLAFPL | Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| COVID-19 | Doença do corona vírus de 2019 |
| EB | Educação Básica |
| ELE | Espanhol como Língua Estrangeira |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FC | Formação contínua |
| FD | Formação docente |
| FDC | Formação docente continuada |
| FUNCAP | Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| FUNDEF | Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| IFCE | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará |
| IFs | Institutos Federais |
| ILE | Inglês como Língua Estrangeira |
| GDV | Gramática do Design Visual |
| GSF | Gramática Sistêmico-Funcional |
| LA | Linguística Aplicada |
| LD | Livro didático |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LGBT | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| LIFT | Linguagem, Formação e Trabalho |
| MEC | Ministério da Educação |
| MSN | <i>Messenger</i> |

| | |
|------------|---|
| PCA | Professor Coordenador de Área |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Escola |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PosLA | Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada |
| PROFLETRAS | Programa de Mestrado Profissional em Letras |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| SEDUC | Secretaria de Educação |
| SEFOR | Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza |
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| OCEM | Orientações Curriculares para o Ensino Médio |
| OCL | Orientações Curriculares para a Área de Linguagens |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| TD | Trabalho dirigido |
| TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| UECE | Universidade Estadual do Ceará |
| UPPs | Unidades de Polícia Pacificadora |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFs | Universidades Federais |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 23 |
| 2 | MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO | 36 |
| 2.1 | Semiótica social | 36 |
| 2.2 | Multimodalidade | 41 |
| 2.3 | Multiletramentos | 47 |
| 2.4 | Letramento multimodal crítico | 53 |
| 2.4.1 | Letramento multimodal | 54 |
| 2.4.2 | Letramento crítico | 65 |
| 2.4.3 | Letramento multimodal crítico | 77 |
| 3 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 100 |
| 3.1 | Imagem social do(a) professor(a) | 101 |
| 3.2 | Formação docente inicial e continuada | 105 |
| 3.3 | Clínica da Atividade e Ergonomia da atividade | 120 |
| 3.4 | Autoconfrontação | 134 |
| 3.5 | Livro didático | 140 |
| 3.5.1 | Livros didáticos adotados pela escola | 146 |
| 3.5.1.1 | <i>Livro didático de Espanhol</i> | <i>146</i> |
| 3.5.1.2 | <i>Livro didático de Inglês</i> | <i>149</i> |
| 3.5.1.3 | <i>Livro didático de Português</i> | <i>151</i> |
| 4 | METODOLOGIA | 157 |
| 4.1 | Natureza da pesquisa | 157 |
| 4.1.1 | Autoconfrontação | 158 |
| 4.1.2 | Pesquisa-ação | 159 |
| 4.2 | Contexto da pesquisa | 161 |
| 4.3 | Colaboradores da pesquisa | 162 |
| 4.4 | Etapas da pesquisa | 165 |
| 4.5 | Procedimentos para geração do <i>corpus</i> discursivo | 176 |
| 4.6 | Procedimentos de análise | 180 |
| 4.7 | Procedimentos éticos | 182 |
| 5 | ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA | 184 |
| 5.1 | Questionários de sondagem | 185 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 5.2 | Formação docente continuada | 197 |
| 5.2.1 | Primeiro encontro (02/04/2019) | 198 |
| 5.2.2 | Segundo encontro (16/04/2019) | 204 |
| 5.2.3 | Terceiro encontro (23/04/2019) | 209 |
| 5.2.4 | Quarto encontro (30/04/2019) | 214 |
| 5.2.5 | Quinto encontro (07/05/2019) | 222 |
| 5.2.6 | Sexto encontro (14/05/2019) | 232 |
| 6 | ANÁLISE DAS AUTOCONFRONTAÇÕES | 243 |
| 6.1 | Autoconfrontação simples com a professora de Espanhol antes da FDC | 244 |
| 6.1.1 | Multimodalidade | 244 |
| 6.1.2 | Letramento multimodal crítico | 248 |
| 6.1.3 | Livro didático | 255 |
| 6.1.4 | Gênero e estilo profissionais | 257 |
| 6.1.5 | Formação docente continuada | 265 |
| 6.1.6 | Desenvolvimento | 265 |
| 6.2 | Autoconfrontação simples com a professora de Espanhol após a FDC | 268 |
| 6.2.1 | Multimodalidade | 268 |
| 6.2.2 | Letramento multimodal crítico | 272 |
| 6.2.3 | Livro didático | 279 |
| 6.2.4 | Gênero e estilo profissionais | 281 |
| 6.2.5 | Formação docente continuada | 283 |
| 6.2.6 | Desenvolvimento | 285 |
| 6.3 | Autoconfrontação simples com o professor de Inglês antes da FDC | 289 |
| 6.3.1 | Multimodalidade | 290 |
| 6.3.2 | Letramento multimodal crítico | 291 |
| 6.3.3 | Livro didático | 301 |
| 6.3.4 | Gênero e estilo profissionais | 303 |
| 6.3.5 | Formação docente continuada | 304 |
| 6.3.6 | Desenvolvimento | 306 |
| 6.4 | Autoconfrontação simples com o professor de Inglês após a FDC | 309 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 6.4.1 | Multimodalidade | 310 |
| 6.4.2 | Letramento multimodal crítico | 315 |
| 6.4.3 | Livro didático | 323 |
| 6.4.4 | Gênero e estilo profissionais | 325 |
| 6.4.5 | Formação docente continuada | 327 |
| 6.4.6 | Desenvolvimento | 330 |
| 6.5 | Autoconfrontação simples com a professora de Português antes da FDC | 335 |
| 6.5.1 | Multimodalidade | 336 |
| 6.5.2 | Letramento multimodal crítico | 341 |
| 6.5.3 | Livro didático | 347 |
| 6.5.4 | Gênero e estilo profissionais | 352 |
| 6.5.5 | Formação docente continuada | 354 |
| 6.5.6 | Desenvolvimento | 355 |
| 6.6 | Autoconfrontação simples com a professora de Português após a FDC | 356 |
| 6.6.1 | Multimodalidade | 357 |
| 6.6.2 | Letramento multimodal crítico | 363 |
| 6.6.3 | Livro didático | 370 |
| 6.6.4 | Gênero e estilo profissionais | 373 |
| 6.6.5 | Formação docente continuada | 375 |
| 6.6.6 | Desenvolvimento | 378 |
| 6.7 | Retorno ao coletivo | 382 |
| 6.8 | Discussão dos resultados | 388 |
| 7 | CONCLUSÃO | 392 |
| | REFERÊNCIAS | 400 |
| | ANEXOS | 419 |
| | ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS | 420 |
| | APÊNDICES..... | 424 |
| | APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA 1 | 425 |
| | APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA 2 | 426 |
| | APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E | |

| | |
|--|------------|
| ESCLARECIDO | 426 |
| APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS | 429 |
| APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA ADOLESCENTES | 431 |
| APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM INICIAL | 433 |
| APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM PÓS- FORMAÇÃO | 436 |
| APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM FINAL | 438 |
| APÊNDICE I – PLANO DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA | 440 |
| APÊNDICE J – SLIDES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA | 444 |
| APÊNDICE K – “KIT” PARA OS COLABORADORES NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA | 519 |
| APÊNDICE L – MODELO DE CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA | 520 |
| APÊNDICE M – TRANSCRIÇÕES DAS AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES ANTES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA | 521 |
| APÊNDICE N – TRANSCRIÇÕES DAS AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES DEPOIS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA | 551 |
| APÊNDICE O – TRANSCRIÇÃO DO RETORNO AO COLETIVO | 581 |

1 INTRODUÇÃO

“Aprendizagem levando em consideração a influência do meio social que estamos inseridos. Letramento vai além da decodificação das palavras, sendo as imagens elemento dotado de significados”.

(MARIA – no questionário final)

Na sociedade contemporânea, o modo semiótico¹ visual sempre esteve presente e atualmente se faz ainda mais recorrente em nossas vidas e em nossas práticas sociais, uma vez que vivemos rodeados por imagens dos mais variados tipos, como nos *outdoors*, nos jornais, nas revistas, nas mídias digitais, nas redes sociais do mundo virtual, nos livros didáticos, dentre outros. Mesmo diante da chamada “virada imagética” (MITCHEL, 1994), da “cultura visual” (MIRZOEFF, 2003) e da “comunicação visual” (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006), destaco² que, na minha formação docente inicial, no curso de Letras (com habilitação em Língua Espanhola) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), não tive acesso a nenhum conteúdo relacionado à Multimodalidade e à Gramática de Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006), visto que, na época, entre os anos 2007 a 2011, esse conteúdo era apresentado em uma disciplina de Projeto Especial, que tinha uma configuração de facultatividade. Esse aspecto na formação docente inicial se mostrou para mim e se evidencia, atualmente com outros graduandos, como um fator dificultador de uma abordagem para atendimento de textos multimodais que privilegiem os modos semióticos, em especial o imagético, nas práticas docentes.

Acreditamos que essa situação pode ter acontecido com outros professores que atualmente estão ensinando em escolas da rede particular e/ou pública. Somente como aluna especial do Mestrado em Linguística Aplicada – no ano de 2014 – que tive contato com as teorias de Semiótica Social e Multimodalidade, o que me fez rever as minhas próprias práticas docentes e despertar o interesse de pesquisar o desenvolvimento do letramento multimodal crítico de alunos do 3º ano do Ensino Médio nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), na escola pública da capital cearense, em que lecionei por quase três anos. Durante

¹ Modo semiótico é definido como o meio pelo qual o signo se torna evidente (visível, tangível, audível etc.). Conforme Kress (2010), o vocábulo também é empregado para se referir a um conjunto de recursos socialmente e culturalmente moldados para a produção de sentido. Já o recurso semiótico é mais “concreto” e pode se realizar em uma determinada comunidade por meio de possibilidades materiais de cada modo semiótico (GUALBERTO; DOS SANTOS, 2019).

² “O uso da primeira pessoa seria uma reafirmação da presença do pesquisador e de sua crença de que não há razão para clamar por objetividade onde isso é impossível” (MOTTA-ROTH, 2005, p. 71). Nesta tese, empregamos na maioria das vezes a primeira pessoa do plural como forma de decoro acadêmico, no entanto, em algumas passagens, utilizamos a primeira pessoa do singular para ressaltar a voz e a ação individual e subjetiva da pesquisadora nessa produção acadêmica.

esse período, pude perceber, à priori, que os livros didáticos poderiam ser mais bem “aproveitados” e planejados com atividades para desenvolver o letramento multimodal crítico dos alunos, especialmente no que diz respeito ao aprimoramento da compreensão leitora de imagens nos textos multimodais³.

Atrelado a esse aspecto docente, durante a fase de análise do *corpus* discursivo da nossa pesquisa de mestrado (PINHEIRO, 2016), pudemos constatar que o livro didático (LD), na ocasião *Síntesis* (MARTIN, 2010), na maior parte das vezes, não explorava a compreensão do modo semiótico visual, tampouco a relação entre os vários modos presentes nos textos, o que demandava (e ainda demanda) uma atuação docente que suprisse essa carência. De igual maneira, pudemos perceber, a partir da pesquisa realizada, o significativo interesse dos professores de Línguas Materna e Estrangeiras (Espanhol e Inglês) em aprender sobre as teorias da multimodalidade e do letramento multimodal crítico, e como essas teorias poderiam ser aplicadas em sala de aula. Os professores verbalizaram, na escola, a vontade de conhecer a teoria e a metodologia de Callow (2008) e, por algumas vezes, chegaram a pedir para assistir às aulas que serviram de *corpus* da pesquisa de mestrado, realizadas na própria escola em 2016.

Diante dessa situação, destacamos que a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009), a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006) e o *Show me framework* (CALLOW, 2008) se colocados “adequadamente” na formação docente continuada na escola pública podem proporcionar uma melhoria na qualidade do ensino e, conseqüentemente, remeterá a um retorno positivo para a sociedade, com professores com mais conhecimentos teóricos e práticos e com estudantes mais conscientes, éticos, atuantes e críticos de seu papel sociopolítico. Ressaltamos que, em um momento, de fragilidade da democracia diante do golpe de 2016 (o impeachment da presidenta Dilma Rousseff), do constante cerceamento dos direitos trabalhistas e das mudanças impostas na educação brasileira (com a ‘recomendação’ da retirada de disciplinas das ciências humanas nos currículos do Ensino Médio), é mais do que necessário construir estratégias para desenvolver o letramento multimodal crítico, cujo “caminho” principal se dá pela formação docente.

³ Os textos multimodais são definidos como a combinação estratégica e deliberada de elementos para alcançar uma função comunicativa em um contexto específico e em um momento particular (BULL; ANSTEY, 2010). Vale esclarecer que se o texto tem apenas palavras (modo semiótico escrito) ainda assim pode ser considerado multimodal, pois um negrito, um itálico, um sublinhado, uma cor diferente ou um tipo ou tamanho de letra diferente já permite uma nova construção de significados, o que lhe atribui o caráter multimodal.

O letramento multimodal crítico e a formação docente devem se basear na percepção de que vivemos na era da cibercultura e de que a escola, nesse contexto, tem o desafio de aprender a lidar com as múltiplas linguagens potencializadas pelas tecnologias digitais por meio de práticas pedagógicas na sala de aula (CANI; COSCARELLI, 2016). Entretanto, as autoras discorrem que as transformações no contexto escolar não costumam acontecer de forma rápida nas escolas (seja pública ou privada), pois a relação entre a pesquisa acadêmica e a prática docente demanda um diálogo que, normalmente, ocorre por meio de documentos oficiais, livros didáticos entre outros materiais. A nosso ver, estas transformações podem acontecer também por meio de pesquisas de natureza aplicada dentro do ambiente escolar e concretizadas por meio de uma formação docente.

Por isso, por meio desta pesquisa de doutorado, pretendemos fazer esse elo entre a pesquisa acadêmica e a prática docente em uma escola pública (embora o alcance seja bastante limitado visto que a investigação e a intervenção ocorrerão em apenas uma escola), pois percebemos que podemos aprender com os professores da escola pública colaboradora⁴ investigada no sentido de perceber as práticas de letramento já desenvolvidas por eles, e podemos também contribuir com a socialização dos conhecimentos das áreas da Multimodalidade e do Letramento multimodal crítico. Salientamos que a “Linguística Aplicada tem compromissos com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social” (KLEIMAN, 1998, p. 67). Para Kleiman e Dos Santos (2014), a universidade deve se abrir para novos paradigmas, sistemas de conhecimento e práticas sociais desenvolvidas fora do ambiente acadêmico. Ou seja, a universidade deve proporcionar esse tipo de discussão.

Considerando as ideias de Cani e Coscarelli (2016), as autoras ressaltam a importância de os professores conduzirem, em sala de aula, discussões sobre textos multimodais do próprio cotidiano, a fim de analisar intenções, cores, formatos, tamanhos de fontes, sons e outros recursos semióticos. Coscarelli e Kersch (2016) chamam a nossa atenção para a realidade de que os tempos atuais são digitais, pois a maioria dos brasileiros possuem celulares e, por meio destes, conectam-se à internet. Essa realidade demanda dos leitores estratégias para saber fazer buscas satisfatórias de informações e lidar com percursos e possibilidades de leitura, que exigem estratégias de compreensão de imagens, cores, filmes, fotografias, animações, boxes, banners, formatos e *layouts* variados. Isso também cria a necessidade de termos professores que desenvolvam ou aperfeiçoem estratégias de leitura que

⁴ Nesta pesquisa, tratamos a escola e os professores participantes da pesquisa como “colaboradores”, já que estes construíram o processo investigativo junto com a pesquisadora e tiveram atuação ativa nesse processo.

incluam a criticidade com os estudantes, a fim de lidar melhor com essa realidade e aprender com as mídias digitais. Além da leitura, a escrita também deve ser desenvolvida junto aos alunos de modo que eles possam produzir textos dos mais diversos gêneros textuais/multimodais.

Acerca da relação entre a multimodalidade e os tempos digitais, Cope e Kalantzis (2009) reforçam que as mudanças no ambiente de comunicação contemporânea nos possibilitam uma nova compreensão da linguagem em si mesma, que é invariavelmente multimodal, visto que a escrita é visualmente desenhada e a oralidade tem qualidades de áudio fundamentalmente importantes. Coscarelli e Kersch (2016) enfatizam que o *New London Group*, no ano de 1996, advogava que os multiletramentos, no contexto escolar, deveriam ser encarados sob duas perspectivas: a multiplicidade de formas de comunicação empregadas na construção de sentidos; e o aumento da diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea.

Dessa forma, segundo Coscarelli e Kersch (2016), tanto os professores como os alunos devem se enxergar como participantes ativos das mudanças sociais, o que demanda dos professores uma atuação em prol de um trabalho com os modos semióticos, a fim de transformar os estudantes em usuários das mídias digitais mais competentes e críticos. Pelo viés da multimodalidade, esse trabalho prioriza dar foco à compreensão leitora dos modos semióticos (em especial as imagens e as palavras), visto que às vezes as imagens são negligenciadas pelo leitor/usuário. Assim, a partir de Coscarelli e Kersch (2016), pudemos encontrar a justificativa para esta pesquisa de doutorado, pois, para as autoras há a veemente necessidade de promover uma formação para os professores, a fim de que eles usufruam – de maneira crítico-pedagógica – das práticas de letramento digital/multimodal às quais os alunos estão inseridos na atualidade.

Fazendo um levantamento das principais pesquisas já realizadas sobre a multimodalidade e o letramento multimodal crítico, destacamos no contexto internacional: Kress (2001), sobre o uso dos modos semióticos textuais e visuais do livro didático em aulas de ciências; Callow (2006, 2008), acerca do letramento visual, no ensino de língua inglesa em sala de aula; Newfield (2011), sobre o letramento crítico-visual em campanhas publicitárias da África do Sul; Janks (2012), sobre o desenvolvimento do letramento crítico em textos multimodais em meios de comunicação norte-americanos e livros didáticos de Geografia; Ajayi (2012), sobre como dois professores utilizaram os recursos multimodais de livros didáticos de Inglês como segunda língua. Nesse sentido, a presente pesquisa se assemelha um pouco com a investigação de Ajayi (2012), no entanto promovemos uma formação docente

continuada após a análise de como os professores de línguas utilizam os textos multimodais dos livros didáticos em sala de aula, além de empregarmos o quadro metodológico da autoconfrontação.

No âmbito nacional, Araújo (2011) fez um relevante mapeamento das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação do Brasil nas áreas de Linguagem, Linguística e Linguística Aplicada, exclusivamente na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994) e da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006). A pesquisadora percebeu, nesse mapeamento, num universo de 64 trabalhos acadêmicos de 19 instituições, que há um interesse recorrente e ascendente sobre a multimodalidade nas investigações acadêmicas realizadas por pesquisadores(as) brasileiros(as), principalmente na perspectiva da Semiótica social. No entanto, a autora percebeu que apenas 7,8% das pesquisas realizadas objetivaram a análise do livro didático, o que deixa claro que há realmente necessidade de se avaliar este instrumento de trabalho do professor com a finalidade até de possibilitar possíveis abordagens e intervenções a serem empregadas pelos professores, em especial do Ensino Médio.

Araújo (2011) constatou que a maioria dos estudos sobre o letramento multimodal/visual⁵ no contexto escolar analisa a função das imagens no ensino-aprendizagem. Além disso, a pesquisadora apontou que é de suma importância que os professores estimulem discussões sobre textos multimodais. Gualberto e Dos Santos (2019) também fizeram um mapeamento acerca das pesquisas produzidas no contexto brasileiro nos anos de 2013 a 2017 sobre multimodalidade, empregando dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Google Scholar. Gualberto e Dos Santos (2019) identificaram num universo de 379 artigos e trabalhos acadêmicos que: 42% das teses empregaram a GDV como referencial teórico e esse mesmo percentual de teses focava as análises na área da educação; a maioria das pesquisas de mestrado e doutorado sobre multimodalidade estavam concentradas nos estados de São Paulo e Minas Gerais; apenas 19% das teses analisavam material didático; não foram apresentados dados estatísticos sobre pesquisas que se destinassem à relação entre multimodalidade e formação docente. Nesse sentido, aproveitamos para destacar a necessidade de se desenvolver esses preceitos na formação docente inicial e continuada, a fim

⁵ Utilizamos, nesta tese, “letramento visual/multimodal”, pois, ao definirmos o letramento multimodal, apropriamo-nos dos referenciais teóricos do letramento visual principalmente a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006) e o *Show me framework* (CALLOW, 2008). Levamos em conta que o letramento visual se aprofunda na compreensão leitora de imagens, enquanto o letramento multimodal abrange a compreensão de outros modos semióticos, dentre eles a imagem estática.

de pôr em prática uma verdadeira Pedagogia dos Multiletramentos⁶ e, por consequência, desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes.

Ainda no Brasil, podemos destacar outras pesquisas desenvolvidas sobre multimodalidade e letramento visual/multimodal crítico expostas a seguir:

- Santos (2006), em sua pesquisa de mestrado, investigou de que maneira as professoras orientavam as práticas discursivas de seus alunos por meio dos textos multimodais no Ensino Fundamental de uma escola pública de Brasília;
- Pereyra (2009), na sua dissertação de mestrado, investigou a produção visual dos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, em aulas de ELE, a partir das metafunções da Gramática do *Design Visual* (GDV);
- Silva (2010), em sua pesquisa de mestrado, refletiu sobre a importância e a utilização de recursos multimodais, em especial a imagem, nas aulas de Inglês como língua estrangeira (ILE), observando como os professores estão explorando as imagens em sala de aula;
- Mota (2011), em sua monografia de especialização, analisou o gênero multimodal blog educacional no ensino de Espanhol à luz dos preceitos teóricos da Gramática do *Design Visual*;
- Costa (2011), na sua dissertação de mestrado, investigou o desenvolvimento do letramento visual, tendo por base as atividades de compreensão leitora de duas coletâneas de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em três escolas públicas de Cuiabá-MT;
- Santos e Pimenta (2014), em um artigo sobre revistas femininas brasileiras, investigaram a relação entre multimodalidade e gênero feminino;
- Predebom (2015), em sua tese de doutorado, analisou uma abordagem de letramento multimodal crítico associada à teoria dos multiletramentos e da Análise Crítica dos Gêneros em livros didáticos de ILE, na rede pública de Santa Maria-RS;
- Garcia e Pinheiro (2015), em levantamento feito no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com todas as pesquisas realizadas de 2005 a 2015, perceberam que houve um total de 194 dissertações no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da

⁶ Para Cope e Kalantzis (2000), a Pedagogia dos Multiletramentos abrange uma complexa integração de quatro fatores: prática situada, que se baseia no mundo de *designed* e *designing experiences* dos aprendizes; instrução explícita por meio da qual os aprendizes moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita do *design*; enquadramento crítico, que vincula os sentidos aos seus contextos e propósitos sociais, e prática transformada, em que os aprendizes transferem e recriam *designs* de sentidos de um contexto para o outro.

Universidade Estadual do Ceará (UECE). Porém, apenas 7,73% abordavam a temática do letramento, o que evidencia que era pequeno o percentual de pesquisas em nível de mestrado no PosLA acerca de letramento;

- Cani e Coscarelli (2016) discutiram como as leituras de textos multimodais são constituídas em práticas pedagógicas, analisando uma proposta de aula do Portal do Professor sobre multimodalidade e uma proposta de abordagem multimodal elaborada por alunas do 1º período de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para a mesma seção didática do citado portal.

No que tange às pesquisas mencionadas, acreditamos que a presente tese se filia às investigações de Santos (2006), Silva (2010) e Cani e Coscarelli (2016), pois investigam as práticas pedagógicas dos professores no uso dos recursos semióticos em sala de aula. Vale ainda destacar que a presente pesquisa está vinculada ao Projeto Multiletra, que integra as ações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa “Leitura-escrita: do verbal ao visual” do PosLA da UECE. Por esse motivo, apresento uma breve explanação sobre as pesquisas desenvolvidas pelos participantes do Projeto Multiletra:

- Ribeiro (2013), em sua pesquisa de mestrado, analisou as práticas pedagógicas de duas professoras da Casa de Cultura Britânica da Universidade Federal do Ceará (UFC), com o foco no uso de gêneros multimodais em sala de aula no ensino de língua inglesa;
- Moreira (2013), na sua dissertação de mestrado, investigou as relações entre os modos visual e verbal presentes nas atividades de leitura de duas coleções de livros didáticos de ELE, *Enlaces* e *Síntesis*, utilizados na rede estadual de ensino público;
- Vasconcelos (2012), em sua dissertação de mestrado, investigou sobre representações sociais da mulher veiculadas pelos textos multimodais no livro didático de ILE no Ensino Médio;
- Silva (2016), na sua tese de doutorado, pesquisou sobre a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente no desenvolvimento do letramento multimodal crítico no Ensino Fundamental;
- Carvalho (2016), também em uma tese de doutorado, analisou quais as funções das ocorrências imagem-texto utilizadas para fins didáticos dentro do material instrucional adotado pelo Curso de Licenciatura em Letras (Língua Inglesa e suas Literaturas, na modalidade à distância) da Universidade Federal do Ceará, bem como analisou a

forma com que os alunos relataram as percepções que tinham dos usos dessas ocorrências imagem-texto;

- Pinheiro (2016), em sua pesquisa de mestrado, investigou o desenvolvimento do letramento multimodal crítico nas aulas de Espanhol como língua estrangeira para alunos do 3º ano do Ensino Médio com base no livro didático;
- Barbosa (2017), em sua tese de doutorado, pesquisou a integração da habilidade comunicativa de ver, na prática da habilidade de leitura no âmbito do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, no Curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Piauí com estudantes da graduação na formação docente inicial;
- Arruda (2017) analisou, em sua pesquisa de mestrado, como se manifestava o letramento visual e multimodal crítico dos estudantes cearenses de nível intermediário de inglês, na compreensão leitora de atividades com o gênero meme, considerando uma abordagem pedagógica na perspectiva da Semiótica Social;
- Balbino (2018), a nível de mestrado, analisou a construção dos significados representacional, interativo e composicional nas charges de futebol, utilizando como principal aporte teórico a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006);
- Coriolano (2019), em sua dissertação de mestrado, analisou os perfis do Instagram dos jornais Diário do Nordeste e O povo nas eleições presidenciais brasileiras de 2018 a partir da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006).

Em continuidade no levantamento das pesquisas, Kleiman e Dos Santos (2014) chamam atenção para a realidade investigativa que assola a Linguística Aplicada (LA) sobre a formação docente inicial e continuada, pois os linguistas de um modo geral pesquisam o ensino a fim de gerar objetos de investigação em sala de aula. Segundo os autores, a maioria dos pesquisadores percebe a sala de aula somente como um ambiente de metodologias de ensino, enquanto os textos que circulam no contexto escolar são vistos como um dos componentes que contribuem para construir significados nos eventos de ensino e de aprendizagem. Kleiman e Dos Santos (2014) sinalizam que a formação de professores está sendo ultimamente negligenciada dentro dos estudos de letramento nas pesquisas da LA. Apesar de a reflexão das autoras não ser tão recente, essa situação investigativa só nos motivou a oportunizar esse diálogo entre os conhecimentos advindos da escola e os conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico.

Ainda sobre as investigações produzidas no concernente à formação de professores, destacamos a pesquisa de Dutra (2015), que investigou quais instituições se dedicavam a pesquisar a formação de professores de línguas; os tipos de pesquisas desenvolvidas; quais assuntos são os mais pesquisados; como as pesquisas são divulgadas; qual o impacto das pesquisas nas políticas públicas; qual apoio governamental há para a realização de pesquisas em formação de professores; e quais são as redes de pesquisa de investigadores nesta área. A autora usou como *corpus* os trabalhos apresentados no IV Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), ocorrido em Brasília no ano de 2012. Dutra (2015) constatou que, quanto às instituições brasileiras que se dedicavam às pesquisas em formação de professores, 23 estados brasileiros desenvolvem pesquisas nessa área, no entanto a concentração maior está nas regiões do Sudeste (46,8%) e Sul (22,5%), sendo seguido pelo Nordeste, Centro-oeste e Norte.

Dutra (2015) atribui essa distribuição ao fato de haver nas duas primeiras regiões muitas universidades federais (UFs) e institutos federais (IFs), estes últimos que possuem cursos técnicos de nível médio e superior. Infelizmente, a pesquisadora não colocou o dado estatístico da região Nordeste como também não considerou haver também universidades estaduais que fazem pesquisa sobre a temática. Citamos como exemplo a Universidade Estadual do Ceará (UECE), que traz várias pesquisas não apenas na área da Linguística Aplicada, apesar de não haver dados estatísticos comprobatórios disso (o que pode evidenciar uma certa negligência em relação à valorização da temática).

Feito esse apanhado geral das pesquisas que se vinculam direta ou indiretamente ao tema dessa tese, acrescentamos que esta pesquisa faz parte do Projeto Multiletra (conforme exposto anteriormente) que integra a linha de estudos 1 do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, intitulada como “Linguagem, tecnologia e ensino”. Além disso, identificamos uma lacuna investigativa acadêmica deixada pelos trabalhos anteriores no que tange à formação docente continuada, uma vez que a pesquisa de Ribeiro (2013) constatou que os professores precisavam de uma formação continuada pelo fato de estes usarem os modos e os recursos semióticos em sala de aula de forma superficial. A tese de Barbosa (2017) utilizou a formação inicial com alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), já a de Silva (2016) partiu para a formação docente continuada, porém não percebeu se os docentes, de fato, implementaram em suas práticas pedagógicas os preceitos da multimodalidade em sala de aula. Por isso, vemos que é de suma importância poder proporcionar aos professores da rede pública estadual de ensino uma aproximação das teorias da Multimodalidade, em especial a Gramática do Design Visual de Kress e van

Leeuwen ([1996] 2006) e o *Show me framework* de Callow (2008) por meio de uma formação continuada, a fim de que esse conhecimento seja difundido futuramente no ensino de línguas materna e estrangeira com os estudantes do Ensino Médio. Além disso, um aspecto particular e inovador desta pesquisa é o fato de adotarmos o quadro metodológico da autoconfrontação, o qual coloca o professor como protagonista da sua prática em sala de aula, bem como viabiliza aos professores participantes compreender melhor e transformar a sua prática docente.

Acerca do quadro metodológico da autoconfrontação, Moraes (2014) frisa que não havia muitas pesquisas no Brasil sobre formação de professores empregando a teoria da Ergonomia e a da Clínica da Atividade com exceção das pesquisas desenvolvidas nas universidades do estado de São Paulo. Para a autora, a abordagem da ergonomia e, em especial, da autoconfrontação na época (até o ano de 2014) eram raras nas pesquisas em outras regiões brasileiras. Por isso, destacamos que o uso desta teoria e deste quadro metodológico concebe os professores colaboradores como protagonistas do seu processo de formação, além de a autoconfrontação viabilizar um diálogo entre o profissional e a pesquisadora com a finalidade de compreender e transformar o seu trabalho. Nesse sentido, destacamos algumas pesquisas que empregaram a Clínica da Atividade como aporte teórico e a Autoconfrontação como quadro metodológico:

- Lousada (2006), em sua tese, caracterizou o trabalho do professor, buscando mostrar aspectos representativos de seu trabalho a partir do trabalho prescrito e do trabalho real;
- Buzzo (2008), em sua tese, investigou as representações sobre o trabalho docente construídas em um texto oral produzido conjuntamente por duas professoras de língua portuguesa, após a realização de uma atividade específica de trabalho;
- Magalhães (2014), em sua dissertação, analisou o papel da autoconfrontação para a formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE);
- Farias (2016), em sua tese, objetivou compreender o funcionamento da atividade linguageira em autoconfrontação e o desenvolvimento a partir de uma análise dialógica, descritiva e interpretativa;
- Araújo (2017), em sua dissertação de mestrado, compreendeu o real da atividade docente nas aulas de leitura em espanhol como língua estrangeira, a fim de melhor

compreender o que estava sendo possível executar, e o que precisava ser revisto, a partir das prescrições;

- Marques (2017), em sua tese de doutorado, analisou as crenças e as práticas de graduandos-professores da Universidade Estadual do Ceará sobre a leitura literária em língua materna no Ensino Fundamental;
- Lopes (2017), em sua dissertação, analisou a atividade de professores estagiários de Francês como Língua Estrangeira nas aulas que tratam de assuntos de civilização, a partir das prescrições e instrumentos intermediários utilizados;
- Araújo (2018), em sua tese de doutorado, interpretou, por meio da análise dialógica da atividade linguageira e do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, como o professor-formador e formandos entendem as práticas profissionais de cada um no processo de formação docente de ensinar a ensinar;
- Magalhães (2019), em sua tese de doutorado, realizou uma análise dialógica da atividade linguageira de dois professores formadores de línguas inglesa e espanhola da Universidade Estadual do Ceará, antes e após uma intervenção clínica e ergonômica da atividade.

As pesquisas de Magalhães (2014), Farias (2016), Araújo (2017), Marques (2017), Lopes (2017) e Araújo (2018) fazem parte do grupo de estudos LIFT – Linguagem, Formação e Trabalho, vinculado ao PosLA da UECE. Percebemos que a nossa pesquisa se assemelha um pouco à pesquisa de Araújo (2018) no sentido de tentar analisar o trabalho docente antes e após a formação continuada e, ao mesmo tempo, acreditamos que inovamos academicamente quando pesquisamos professores da rede pública de ensino das línguas materna e estrangeiras.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as atividades de professores de línguas materna e estrangeira considerando os conhecimentos prévios que demonstram ter sobre letramento multimodal crítico, os usos que fazem dos livros didáticos e a inserção em suas aulas dos preceitos teóricos da multimodalidade após uma experiência de formação continuada. Os objetivos específicos foram: a) Analisar os conhecimentos dos professores de línguas materna e estrangeira sobre letramento multimodal crítico subjacentes à sua atividade docente em sala de aula antes e depois da formação docente continuada; b) Descrever os usos que os professores de línguas fazem dos livros didáticos com o letramento multimodal crítico em suas aulas após a formação docente continuada; c) Relacionar a

inserção dos preceitos teóricos da multimodalidade à atividade dos professores após a formação continuada.

A questão geral da pesquisa foi: Como ocorrem as atividades de docentes de línguas materna e estrangeira acerca do letramento multimodal crítico a partir dos usos que eles(elas) fazem dos livros didáticos em sala de aula, tendo por base os preceitos teóricos da multimodalidade após a formação docente continuada? As questões específicas foram: Quais os conhecimentos dos professores de línguas materna e estrangeira acerca do letramento multimodal crítico antes e após a formação docente continuada? Como os professores de línguas usam os livros didáticos adotados na escola para desenvolver o letramento multimodal crítico em sala de aula depois da formação docente continuada? Após a formação docente continuada como os professores empregaram os conhecimentos adquiridos em sua prática docente?

A tese está organizada em: introdução; duas seções teóricas; metodologia; duas seções com a análise do *corpus* discursivo; e as considerações finais. Na primeira seção teórica, abordamos as teorias sobre Semiótica Social, multimodalidade, multiletramentos e letramento multimodal crítico. Na segunda seção teórica, trazemos as teorias acerca da formação docente e da Clínica da Atividade. Na seção metodológica, explicamos o quadro metodológico da autoconfrontação e como o utilizamos nesta pesquisa, além dos procedimentos de constituição e análise do *corpus* discursivo e dos procedimentos éticos. Na primeira seção de análise do *corpus*, descrevemos as principais constatações advindas dos questionários de sondagem e dos seis encontros da formação docente continuada desenvolvida na escola pública colaboradora. Na segunda seção de análise do *corpus* discursivo, dedicamo-nos à avaliação das seções de autoconfrontação simples dos protagonistas antes e depois da formação docente continuada e, por último, o retorno ao coletivo. Nas considerações finais, fazemos um apanhado das informações obtidas ao longo desta pesquisa de acordo com os objetivos estipulados.

Nesta pesquisa de doutorado, percebemos, após a formação continuada, que os professores colaboradores-protagonistas usaram os conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas com seus alunos da escola pública. Por meio das autoconfrontações simples antes e após à formação, os professores protagonistas “viram”, nas suas práticas docentes associadas à multimodalidade, como o conhecimento advindo da formação “mudou” as atividades de compreensão leitora do livro didático, especialmente após a formação continuada, o que pode haver contribuído de forma satisfatória para o desenvolvimento profissional deles. Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa pôde estimular práticas de

letramento multimodal crítico com os docentes empregando os textos dos livros didáticos adotados na escola. Na seção seguinte, trazemos a primeira seção teórica sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico.

2 MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO

“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”.

(KATNISS EVERDEEN – no questionário final)

Nesta seção, discorreremos sobre os seguintes eixos temáticos: semiótica social, multimodalidade, multiletramentos e letramento multimodal crítico. Assim, começamos com um breve apanhado teórico sobre a Semiótica Social, ramo da Linguística Aplicada, exposto na subseção a seguir.

2.1 Semiótica Social

Quando pensamos em semiótica, devemos nos remeter inicialmente aos estudos da escola de Praga, nos anos de 1930 a 1940, com o trabalho de Jakobson, no campo da arte, partindo-se da perspectiva do formalismo russo. Em seguida, nos anos de 1960 e 1970, veio a escola de Paris com a Semiologia, também chamada por Barbosa (2017) como semiótica “tradicional”, que trazia a concepção de signos como elementos que carregam em si a junção de significado e significante, bem como conceitos como signos arbitrário e motivado, eixos paradigmático e sintagmático (SAUSSURE, [1916] 2012). Para o linguista, o significante seria uma “imagem acústica” (uma cadeia de sons) que se localiza no plano da forma, já o significado se apresenta no plano de conteúdo.

Outra teoria que merece destaque é a semiótica desenvolvida por Peirce, em que um signo se configura como uma tríade entre três elementos: o *representamen*, que representa a matéria, sendo, portanto, o suporte material do signo; o objeto, o qual é a matéria a ser representada; e o interpretante, que é a ideia do signo na mente humana (PEIRCE, 1999). Há entre os três componentes mencionados uma relação de dependência. Silva (2010) enfatiza a afirmação peirciana de que palavras e imagens são signos, ou seja, “[...] como signos, palavra e imagem têm uma parte imagética, seja no signo em si, a parte *representamen*, seja na imagem no plano das ideias, a parte interpretante do signo” (SILVA, 2010, p. 42).

Já a Semiótica Social surgiu em meados dos anos oitenta do século passado na Austrália e veio como consequência do trabalho de Halliday, por meio da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) sobre a descrição da língua inglesa (HODGE; KRESS, 1988), em que a língua é considerada um recurso para a produção de significados (HALLIDAY, 1978).

Assim, a Semiótica Social atua junto às estruturas e aos códigos, visto que há uma complexa inter-relação entre sistema semiótico e prática social, principalmente devido aos falantes e escritores (ou outros participantes) estarem ligados e interagirem em uma variedade de modos em contextos sociais concretos.

Hodge e Kress (1988) constroem um dos primeiros trabalhos dentro dos estudos sobre a multimodalidade, em que os teóricos propõem uma análise linguística que analisavam os contextos reais de uso, tanto escritos como orais, o que se mostrou à época um avanço se comparado à gramática gerativa de Noam Chomsky.

Na semiótica de Saussure, se eu quiser ser entendido, eu o faço a partir de uma aprendizagem das regras sociais de uso dos recursos semióticos que aqueles que estão ao meu redor conhecem e usam. Se eu não os conheço, então eu terei problemas. Na Semiótica Social, se eu quero ser entendido, preferencialmente eu usarei os recursos que aqueles que estão ao meu redor conhecem e usam para produzir os signos que eu quero produzir. Se eu não tenho conhecimento daqueles recursos eu produzo signo nos quais a forma fortemente sugere o sentido que eu quero comunicar⁷ (KRESS, 2010, p. 64, tradução nossa).

Outro fator diferencial entre a Semiótica de Saussure e a Social, encontra-se numa relação arbitrária e convencional entre significante e significado que indicam poder social em diferentes posições. Em consonância com Kress (2010), a arbitrariedade se evidencia como uma indicação de um poder social que é suficientemente forte para atar qualquer forma a qualquer significado; e a convenção – o efeito do poder social ao longo do tempo – como uma força social que atua para manter os signos estáveis, uma força estabilizadora para a comunidade que a subscreve. Em outras palavras, a referida força social retira do indivíduo qualquer possibilidade de mudança nos signos ou na relação destes com o sistema de signo. Sendo assim, a arbitrariedade não é um consenso nem mesmo entre os semioticistas saussureanos, uma vez que, ao contrário de Saussure, para Pierce, apenas nos signos simbólicos essa relação de arbitrariedade acontece (KRESS, 2010).

Vale salientar que, na abordagem da Semiótica Social, Hodge e Kress (1988) levam em consideração um contexto social mais amplo. Assim, para estes teóricos, o discurso e suas estratégias são regulados pelos chamados sistemas logonômicos. Sobre estes sistemas, Hodge e Kress (1988) os definem como um conjunto de regras prescritas de condições de produção e recepção de significados, em que cada um reivindica começar (produzir e comunicar) ou saber (receber e entender) os significados sobre os tópicos e as circunstâncias

⁷ “In Saussurian semiotics, if I want to be understood, I do so by learning the social rules of use of the semiotic resources which those around me know and use. If I don't know them, I'm in trouble. In Social Semiotics, if I want to be understood, by preference I use the resources that those around me know and use to make the signs which I need to make. If am not familiar with those resources, I make signs in which the form strongly suggests the meaning I want to communicate” (KRESS, 2010, p. 64).

de cada modalidade (como, quando e porque). Ou seja, o sistema logonômico descreve o comportamento da semiótica social no que tange à recepção e produção de sentidos, que se configura como parte do complexo ideológico. Diante disso, as regras do sistema logonômico são ensinadas, ou mesmo doutrinadas, por agentes sociais concretos como professores, pais e empregadores, em contextos específicos, bem como indicam um conjunto de mensagens que se vinculam às relações de status de grupos dominantes e dominados.

Além dos sistemas logonômicos, Hodge e Kress (1988) postulam que a Semiótica Social deve abranger a análise dos denominados complexos ideológicos (conceito esse desenvolvido a partir da teoria de Karl Marx e Friedrich Engels). Assim, os autores comparam esta consciência “marxista” ao processo semiótico com agentes, objetos e forças que derivam do mundo material e social, mais especificamente, o mundo capitalista e sua consequente desigualdade na distribuição de poder e bens. Hodge e Kress (1988) consideram que a ideologia se coloca como uma categoria ambígua, pois se pauta na contraditória necessidade de grupos dominantes e dominados. Dessa forma, um complexo ideológico existe para sustentar relações de poder e solidariedade, representando a ordem social que serve, ao mesmo tempo, para dominadores e subordinados. Os componentes do complexo ideológico abrangem dois tipos de modelo: o relacional, em que são classificados o agente social, a ação, o objeto, etc.; o acional, que se refere a ações e comportamentos requeridos por agentes sociais ou permitidos e proibidos por estes.

Vale destacar que a Semiótica Social tem como objetivo principal estudar o processo de significação, ou seja, o processo de produção do signo (HODGE; KRESS, 1988). Nessa mesma linha de pensamento, Natividade e Pimenta (2009) argumentam que a Semiótica Social se alicerça nos seguintes princípios semióticos: a noção de escolha (os interesses do produtor do signo possibilitam uma relação motivada entre significante e significado); o contexto (pode indicar os processos ideológicos e de poder); as funções semióticas (as metafunções da Linguística Sistêmico-Funcional – ideacional, interpessoal e textual). Dessa forma, nos estudos da área da Semiótica Social, a noção de escolha é muito importante, pois os interesses dos produtores dos signos possibilitam uma relação motivada entre significante e significado e, portanto, a signos motivados (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 2000). Por isso, as pesquisas em Semiótica Social devem abarcar análises políticas, historicizadas e críticas, visto que os autores investigam os caminhos teóricos e metodológicos de produtores e interpretantes dos textos a partir das suas escolhas e interesses. Nesse sentido, Kress (2010) reforça:

A teoria Semiótica Social é interessada no sentido em todas as suas formas. O sentido surge em ambientes sociais e nas interações sociais. Isso faz com que o social seja a fonte, a origem e o gerador de sentido. Nessa teoria, "o social" é gerador de sentido, de processos e formas semióticas, portanto, a teoria é uma semiótica social (KRESS, 2010, p. 54, tradução nossa)⁸.

Em conformidade com Hodge e Kress (1988), na Semiótica Social, a mensagem tem direcionalidade, dado que apresenta fonte e objetivo, um contexto social e um propósito. Portanto, a mensagem trata de um assunto que se conecta com o mundo ou com a realidade social, e desta conexão emerge o significado, que advém da representação ou função mimética que realiza. Assim, Hodge e Kress (1988) frisam que coexistem os planos semiótico (processo social no qual o significado é estruturado) e o mimético (em que a mensagem funciona como representação) na produção da mensagem. À vista disso, no ato semiótico, existe um movimento de “ir e vir” entre os participantes. Enquanto o texto se relaciona à estrutura de mensagens ou “vestígios” de mensagens que são atribuídas socialmente em unidades. Por conseguinte, o texto se apresenta como um objeto concreto produzido no discurso, e o discurso como o processo social em que cada texto está inserido.

Para deixar mais claro, os textos são o material de realização dos sistemas de signos e também o lugar onde se modificam continuamente. Esclarecemos que, para Hodge e Kress (1988), a relação entre texto e sistema sempre ocorre em atos semióticos específicos, isto é, no discurso. No concernente ao discurso, os autores sinalizam que este é o “[...] lugar social onde formas de organização se envolvem com sistemas de signos na produção de textos, reproduzindo ou alterando o conjunto de significados e valores que compõem a cultura” (HODGE; KRESS, 1988, p. 06)⁹. Logo, na Semiótica Social, texto e discurso representam complementarmente perspectivas do mesmo nível de fenômeno.

Na esteira dessa discussão teórica sobre texto, Hodge e Kress (1988) acrescentam que gêneros textuais são formas típicas de textos que se vinculam a categorias de produtores, consumidores, temas, meios, modos e ocasiões. Portanto, a existência dos gêneros textuais se mantém atrelados diretamente ao grupo social que os legitima, incluindo práticas sociais, relações entre os participantes, suas expectativas e seus propósitos. Além disso, os gêneros sofrem influência das classes sociais, dos discursos e dos aspectos relacionados à tecnologia, à educação e à família. Diante do exposto, Hodge e Kress (1988) salientam que o gênero

⁸ No original: “Social-semiotic theory is interested in meaning, in all its forms. Meaning arises in social environments and in social interactions. That makes the social into the source, the origin and the generator of meaning. In theory here, 'the social' is generative of meaning, of semiotic processes and forms, hence the theory is a social-semiotic one” (KRESS, 2010, p. 54).

⁹ Na versão original: “[...] is the site where social forms of organization engage with systems of signs in the production of texts, thus reproducing or changing the sets of meanings and values which make up the culture”.

textual¹⁰ se configura como uma categoria semiótica que possui códigos e efeitos na mudança social.

Santos e Pimenta (2014) agregam à teoria que, na Semiótica Social, coexistem dois níveis: a representação e a comunicação. No primeiro nível, acontece o processo de produção, levando em conta a história cultural, social e psicológica dos produtores do signo. Dessa forma, os atores sociais são motivados pelo contexto, uma vez que eles fazem escolhas que tornam a mensagem mais “transparente” para aquele contexto sociocultural. No nível da comunicação, a compreensão da mensagem não estará centrada no produtor, mas dependerá do interpretante, que deverá se apropriar de conhecimentos semióticos específicos.

Sobre as pesquisas da área da Semiótica Social, Van Leeuwen (2005) expõe que o pesquisador desta semiótica deve coletar, identificar e catalogar os modos empregados na produção de significados nos mais variados documentos; analisar as condições históricas específicas de produção e interpretação de significados de determinados artefatos multimodais; e, por último, identificar novos recursos semióticos, além de novos usos para os recursos já existentes. Nesse sentido, Veloso (2014) sinaliza que:

Estudos em Semiótica Social devem considerar, portanto, aquilo que se pode fazer conosco, enquanto sociedade, ao considerarmos que textos nos oferecem versões da realidade. Ou seja, pesquisas em Semiótica Social devem atentar-se tanto para aspectos do processo comunicativo no nível do plano do conteúdo, onde significados serão analisados e discutidos, quanto no plano de expressão, focando em aspectos estruturais do discurso multimodal (VELOSO, 2014, p. 159).

A Semiótica Social tem importantes desdobramentos teóricos, tais como: a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) sobre uma construção de parâmetros para analisar minuciosamente a semiose visual; a análise de obras de arte de O’Toole (1994), seguindo os preceitos da Gramática Sistêmico-Funcional; a relação entre palavras e imagens de Martinec e Salway (2005); a compreensão das imagens em textos digitais de Bull e Anstey (2010) e Serafini (2011); em contexto brasileiro, o letramento visual no ensino de Língua Inglesa de Almeida, D. (2011); os modos semióticos nas histórias em quadrinhos das décadas de 1940 e 1960 desenvolvido por Veloso (2014), dentre outros.

Quanto às pesquisas em Semiótica Social, segundo Jewitt e Oyama (2008), um dos tipos de trabalho investigativo é a descrição e a explicação sobre como os recursos semióticos são usados em domínios específicos. Os referidos autores esclarecem que, pela Semiótica Social, a análise dos elementos imagéticos é, muitas vezes, marcada por

¹⁰ Gêneros textuais são entidades dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, ligadas a determinadas comunidades discursivas, ligadas a domínios discursivos, recorrentes, estabilizadas em formatos mais ou menos claros (MARCUSCHI, 2014).

contradições e ambiguidades, as quais podem ser atenuadas por intermédio de uma postura transdisciplinar¹¹ do professor ou pesquisador (no nosso caso, ao longo da formação docente continuada), a fim de associar outras teorias sociais (que analisem adequadamente o contexto sócio-histórico de produção e recepção dos textos multimodais) à Gramática do Design Visual.

Diante desse breve apanhado teórico sobre a Semiótica Social, corrente da Linguística Aplicada, a qual se filia esta pesquisa, pelo fato de acreditarmos que por meio dessa corrente teórica poderemos alcançar os objetivos desta pesquisa no que tange a relação entre multimodalidade e formação docente continuada. Para Kress (2010), a Semiótica Social é a teoria mais adequada para estudar a multimodalidade como fenômeno do discurso contemporâneo. Na subseção a seguir, trazemos um esboço teórico sobre a multimodalidade.

2.2 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 as três escolas da Semiótica Social. Van Leeuwen (2011), por sua vez, ressignificou o termo “multimodalidade” e o introduziu na Linguística Aplicada e, em especial, nos estudos sobre letramento visual. Kress (2011) acrescenta que os estudos da multimodalidade passam a premissa de que os diferentes modos semióticos interagem e se inter-relacionam na orquestração e na construção de sentidos.

No entanto, Veloso (2014) esclarece que o termo “multimodalidade” não é de uso exclusivo da Semiótica Social, uma vez que a palavra em questão, na medicina, refere-se à terapia contra câncer que emprega diferentes recursos médicos para o tratamento da doença (por exemplo, quimioterapia, radioterapia, imunoterapia, dentre outros). Da mesma forma, pessoas que sofrem de doença crônica podem receber tratamento multimodal, ou seja, em decorrência do uso de várias técnicas. Voltando para a Linguística Aplicada, o autor reforça que o uso do termo “modo” tem a finalidade de fazer distinção entre as tradições estrutural-

¹¹ A Linguística Aplicada (LA) é transdisciplinar por transcender a interdisciplinaridade (processo de “ligação” entre várias disciplinas), de acordo com Moita Lopes (1996), o que influencia substancialmente os estudos dentro da Semiótica Social. No entanto, uma década depois, o mencionado autor postulava que a LA era *indisciplinar* com o intuito de ultrapassar os limites disciplinares que denotam, muitas vezes, “verdades únicas, transparentes e imutáveis” (MOITA LOPES, 2006a, p. 26).

formalistas e a corrente da Linguística Sistemico-Funcional (LSF). Nesta última linha teórica, o vocábulo “modo” é usado no lugar de signo, visto que a LSF admite a relação entre significado e significante, mas considera a função do modo no contexto de forma mais abrangente. Nessa significação, o termo “modo” permite um não-isolamento de um recurso semiótico, que funciona em complementaridade em relação a outros recursos semióticos em um mesmo texto multimodal. Deixamos claro que aderimos, nesta pesquisa, à concepção de modo de Veloso (2014) e Kress (2011).

Em outra vertente teórica, o termo “modalidade”, para Santaella (2012), refere-se às diferentes qualidades de percepção sensorial provocadas por diversas formas de produção dos sentidos, em que estão envolvidas diferentes “tecnologias”. Apesar de a autora Santaella (2012) ser seguidora dos princípios semióticos de Peirce, acreditamos ser interessante mencionar seu ponto de vista sobre a (multi)modalidade. Assim, para Santaella (2012), existem as modalidades pré-fotográfica (pintura, gravura), fotográfica (fotografia, cinema) e pós-fotográfica da imagem (imagem digital e vídeo).

Em relação à multimodalidade, Silva (2010) esclarece que, em 1867, Peirce foi o primeiro a abordar os modos como o homem significa o que lhe rodeia, desenvolvendo, assim, estudos sobre a semiótica no que tange a relação entre o significado e o significante. Nessa vertente, a autora define modo como a maneira pela qual podemos nos comunicar, enquanto que mídia é o material pelo qual realizamos a comunicação. Após estas definições, Silva (2010) argumenta que:

Ao fim da primeira década do século XXI, já podemos afirmar que os textos multimodais tomaram: a mídia – jornais, revistas, TV, sites de notícias; os livros didáticos; os telefones celulares e os jogos digitais. Há toda uma gama de informações disponíveis aos alunos para que eles adquiram conhecimento de maneira multimodal, atraente, interessante e divertida. [...] Mais tarde com o advento da internet, a multimodalidade ganhou maiores proporções e atenção. Os computadores ficaram mais baratos, assim como o acesso ficou mais fácil, barato e rápido. A banda larga foi ganhando espaço, a corrida digital teve início e quem não estivesse na “rede” estava por fora. E estar na rede significava tanto ter acesso como disponibilizar informações via web (SILVA, 2010, p. 33-34).

Dentro dos estudos da Semiótica Social, introduzidos por Halliday (1978), a multimodalidade tem como objetivo investigar os principais modos de representação em função dos quais um determinado texto é produzido e realizado, além de compreender o potencial de origem histórico-cultural utilizado para produzir o significado de qualquer modo semiótico. O início dos estudos sobre multimodalidade ocorreu em meados dos anos setenta do século passado, a partir dos trabalhos que tinham uma proposta de refletir sobre o papel do discurso na sociedade, contemplando a relação entre linguagem e ideologia (HODGE;

KRESS, 1988). Nesse sentido, a Semiótica Social associada à Multimodalidade pretendem analisar as particularidades de cada modo semiótico, as regularidades de suas combinações e seus valores em contextos sociais específicos.

A multimodalidade é a combinação de mais de uma “língua” na comunicação, sendo utilizada há séculos na sociedade (JEWITT, 2010; KRESS, 2001; HEMAIS, 2015). No entanto, recebeu essa nomenclatura mais recentemente nas pesquisas nas áreas da comunicação visual, das artes, do design, da análise do discurso, dos gêneros discursivos e dos estudos da linguística sistêmico-funcional. Os autores reforçam que esses modos interagem na construção dos significados e que cada modo contribui para os significados conforme as suas possibilidades (*affordance*¹²) de criar sentidos.

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. Para Veloso (2014), a multimodalidade está localizada predominantemente na Linguística Aplicada, utilizando uma abordagem multidisciplinar para compreender fenômenos discursivos que transcendem os “limites” da língua(gem). Dessa maneira, Kress (2001) considera que o fenômeno multimodal, em meio aos estudos da Semiótica Social, abrange os diversos modos semióticos, tais como linguagem, escrita, imagem, *layout*, música, gestos, fala, objetos em 3D, dentre outros. Estes se relacionam, diretamente, com as modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética).

Em meio aos conceitos de multimodalidade, Jewitt (2010), assim como Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014), apresentam três características aplicadas para a conceituação desta: a) a primeira diz respeito ao fato de que a comunicação e a representação estão alicerçadas em uma gama múltipla de modos, em que todos contribuem para a construção de significados; b) o segundo traz a ideia de que, no decorrer do tempo, os recursos semióticos são modelados socialmente para gerarem sentidos, articulando os significados sociais, individuais e afetivos requeridos pelas comunidades; c) a terceira é a de que os sujeitos

¹² O termo *affordance* foi traduzido como “afordabilidade” por Catto (2013), enquanto Paiva (2010) entende o vocábulo como “propiciamento”, ou seja, o modo semiótico possibilita uma percepção do leitor que o leva à interpretação ou não do conjunto multimodal para construir significados. Nesse viés, Turolo-Silva (2015) concebe *affordance* como um construto semiótico, bem como o processo de percepção de *affordances* é considerado um processo semiótico. Turolo-Silva (2015) classifica as *affordances* para o contexto da web, dentro do ensino e da aprendizagem de línguas, em *affordances* ambientais (os espaços e os tempos do ambiente ecológico a serem percebidos pelos interagentes na forma de situação social, a atividade desenvolvida, os papéis sociais e as identidades); tecnológicos (são os aplicativos, as ferramentas e os materiais disponíveis no ambiente imediato, abrangendo a internet e as demais tecnologias); linguísticos (o nível de estrutura, o nível de significado e o nível de gerenciamento da interação).

orquestram os sentidos por intermédio de uma escolha de quais modos usar, variando de acordo com os interesses e as motivações destes sujeitos em determinados contextos sociais. Dentre esses princípios, preferimos a terceira acepção, pois acreditamos que a escolha, por exemplo, do modo imagético para expôr uma situação de racismo passará um conjunto de significados, os quais para uma pessoa “preta” será lido e sentido de forma diferente de uma pessoa branca. Os significados transmitidos por uma imagem não são os mesmos que se fosse um texto plenamente no modo escrito e vice-versa.

Vale salientar que, na construção de significados, cada modo conduz os leitores a significados específicos por meio de suas propriedades internas que servem para aguçá-lo ou realçar o recurso semiótico. Bateman (2014) dá como exemplo dessa construção de significados uma situação em que uma pessoa compra, no supermercado, uma maçã e uma banana e, quando come as duas frutas juntas, a pessoa sentirá a mistura dos sabores por meio da mescla das moléculas das frutas. Seguindo esta linha de raciocínio, haverá uma recombinação da nova estrutura organizacional e uma recontextualização das propriedades inerentes às duas frutas. Por isso, Serafini (2014) esclarece que a escolha de utilizar um modo ou outro é orientada por aspectos socioculturais, tais como intenções, interesses de grupos ou posturas ideológicas.

Serafini (2014) ainda ressalta que existem quatro aspectos essenciais na multimodalidade, sendo eles: materialidade, *modal fixing* e *aptness*, *affordance* e limitações, e *design*. A materialidade se refere aos aspectos físicos e materiais de cada modo semiótico, por exemplo: a linguagem oral se dá materialmente por meio de ondas sonoras associadas a recursos semióticos, como volume, entonação, tom, enunciados, gestos, expressões faciais. Dessa forma, o material utilizado serve para criar significados potenciais. O *modal fixing* (fixação modal) e o *aptness* (competência/ capacidade) são necessários no conjunto multimodal, uma vez que os significados são construídos tendo por base um determinado tempo e um lugar específico em meio a um sistema representacional particular, gerados pelas *affordances* (possibilidades) e limitações dos modos semióticos e materiais selecionados. As *affordances* são as possibilidades ou especializações funcionais potenciais de cada modo semiótico para expressar e representar aspectos particulares no mundo a partir das experiências subjetivas das pessoas. Assim, para construir significados, as *affordances* e as limitações envolvem práticas sociais, aspectos materiais e restrições físicas de cada modo. O *design* é um processo ativo de integração e composição de vários modos para representar significados potenciais de significados em um conjunto multimodal. Um *design* ou uma atividade de construção de significados envolve três elementos inter-relacionados, tais como:

os desenhos disponíveis com modos e recursos semióticos já convencionados em conjuntos multimodais; a criação de um desenho com novas formas de criar um conjunto multimodal; e o redesenho feito a partir da transformação do desenho já existente em novas imagens para produzir novos conjuntos multimodais.

Dionísio (2005) enfatiza que os estudos sobre multimodalidade devem levar em conta que: as ações sociais são fenômenos multimodais; os gêneros textuais orais e escritos são multimodais, pois usamos palavras escritas ou faladas (que se configuram como modo semiótico sonoro), gestos, entonação de voz, imagens, tipografias, dentre outros; o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo, ou seja, textos que vão do menos visualmente informativo ao mais visualmente informativo; com as inovações tecnológicas o leitor e o texto estão cada vez mais próximos e interativos, uma vez que os textos digitais usufruem de elementos visuais.

Sobre as pesquisas e estudos sobre multimodalidade, Araújo (2011) informa que, desde o fim do século XX, a base teórica adotada tem sido principalmente a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), o que mostra a grande utilização desta teoria para se desenvolver uma ampliação dos estudos da sintaxe visual. Nessa esfera investigativa, Jewitt (2010) concebe quatro acepções de pesquisa em multimodalidade: a primeira prioriza a análise de todos os recursos utilizados pelas pessoas nas suas interações e na comunicação para representar os significados, especialmente os modos não-verbais; a segunda analisa cada modo dentro do conjunto multimodal, percebendo o papel comunicativo deste; a terceira envolve a concepção de que cada pessoa organiza e constrói os significados de acordo com a sua seleção e configuração dos modos; a quarta acepção relaciona a multimodalidade ao discurso social vigente, abrangendo as normas socioculturais, os interesses e as motivações no momento da construção do signo linguístico por parte dos produtores dos signos num contexto social específico. Diante destas acepções de pesquisa da autora, deixamos claro que, nesta pesquisa de doutorado, empenhamo-nos na terceira possibilidade, visto que implementamos uma formação de professores continuada, em uma escola pública da capital cearense, a fim de perceber como os professores, após a formação, utilizam os conhecimentos de multimodalidade (em especial sobre a GDV e o *Show me framework*) para desenvolver o letramento multimodal crítico dos seus alunos, ressignificando o uso do livro didático adotado na escola.

Nossa decisão teórico-metodológica parte também da lamentável realidade apontada por Silva (2010), ao afirmar que os professores de línguas parecem não ter incluído a multimodalidade em suas aulas e que, quando os professores utilizam os preceitos da

multimodalidade em sala de aula, os alunos não levam a sério o trabalho docente. Isso se deve ao fato de predominar ainda hoje a tradição do texto linear somente com elementos escritos. Para Silva (2010), existe um forte apelo da tradição de que a imagem é considerada um elemento acessório e dispensável na escola, apesar de a imagem estar muito presente no ambiente fora da sala de aula como o uso de jogos eletrônicos, redes sociais, publicidade, celular e entretenimento por parte dos jovens. Dessa forma, a autora ressalta que a relação texto-imagem, por exemplo, é sempre de redundância e com o objetivo de atrair a atenção e o interesse do aluno. Além disso, a autora frisa que, na formação de professores, tanto inicial como continuada, os graduandos e graduados são pouco expostos às imagens, pois o texto acadêmico não privilegia a imagem, a não ser quando essa tem caráter científico que comprove o que foi escrito.

Segundo Silva (2010), para os professores de línguas, os conhecimentos sobre multimodalidade são de fundamental importância para que sejam atingidos os objetivos linguísticos, comunicativos e didáticos, criando atividades claras, coesas e eficientes. A autora também frisa que a maioria dos professores, dentro e fora do meio acadêmico, desconhece o que significa texto multimodal. Por isso, “[...] é preciso que se fale mais sobre a multimodalidade, que ela deixe os portões do meio acadêmico e ‘invada’ as escolas e os cursos de formação continuada de professores” (SILVA, 2010, p. 97). Baseado nos argumentos da autora anterior, destacamos a citação de Cani e Coscarelli (2016):

[...] as tarefas propostas em sala de aula precisam envolver os alunos como sujeitos de sua própria aprendizagem, sendo capazes de colaborar com a construção do ambiente e, também, do conteúdo; além disso, os professores, assumindo a responsabilidade do ensino/aprendizagem, devem trabalhar de forma colaborativa, estimulando a criatividade e a oportunidade de descobrir o conhecimento pelos próprios interesses (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 44).

Diante do exposto, Cani e Coscarelli (2016) enfatizam que desenvolver atividades, em sala de aula, com textos multimodais possibilita que os estudantes percebam que imagens e recursos digitais têm *affordances* tanto quanto os elementos escritos na construção de significados de um texto. No entanto, essa atuação docente necessita de uma formação de professores continuada a fim de saber ou aprender a lidar com a perspectiva de uma compreensão crítica da cultura visual, digital e multimodal. No tópico seguinte, apresentamos algumas reflexões teóricas sobre os Multiletramentos.

2.3 Multiletramentos

Segundo Goulart (2014), o conceito de letramento surgiu no Brasil em meados dos anos 80 do século passado devido às dificuldades de leitura percebidas em pessoas já alfabetizadas. No entanto, foi na década seguinte que vieram à tona os trabalhos seminais de Magda Soares e Ângela Kleiman com conceitos distintos de letramento. Acerca do significado da palavra letramento, este vem “ao pé da letra do inglês *literacy*: letra-, do latim *littera*, e do sufixo -mento, que denota resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir)” (SOARES, 1998, p. 18). Dessa forma, letramento se evidencia como o resultado que um grupo social apresenta em relação à ação de ler e de escrever, em decorrência de se ter apropriado da escrita. Para Kleiman (2008), o conceito de letramento envolve práticas sociais, culturais e discursivas de um determinado grupo social, que utiliza a escrita como sistema simbólico e, também, na condição de tecnologia em contextos e situações específicas do cotidiano.

De acordo com Goulart (2014), a base teórica construída por Soares (1998) tem estado presente em mais propostas educacionais e pesquisas, como também representa o valor social da aprendizagem da leitura e da escrita, seus usos e suas funções sociais, o que se mostra fundamental no processo de alfabetização conforme Goulart (2014). Sobre a relação entre letramento e alfabetização, destacamos os escritos da última autora na citação a seguir:

Na perspectiva de explicitar o sentido social da aprendizagem da língua escrita, a utilização da noção de letramento tem levado a dicotomizar forma & sentido, técnica & conhecimento, individual & social, fonema & linguagem, entre outros elementos. Uma forte evidência deste fato é a associação cada vez mais estreita dos dois termos, alfabetização e letramento, em que alfabetização encampa o primeiro elemento de cada dupla elencada e letramento, o segundo (GOULART, 2014, p. 40).

Ainda sobre a diferença entre alfabetização e letramento, Costa (2016) salienta que a alfabetização é um “ato de codificar/decodificar, típico do aprendiz em fase de aquisição da linguagem verbal escrita, que faz parte do processo inicial de letramento” (COSTA, 2016, p. 40). Para Goulart (2014), o processo de alfabetização envolve conhecimentos próprios da escolarização, vinculados ao valor social da leitura e da escrita e à inclusão dos sujeitos no mundo da escrita. A alfabetização, para esta autora, possibilita novas formas de existência e participação política, relacionadas à compreensão de múltiplas linguagens sociais e gêneros discursivos bem como a criação de novos gêneros.

Já o conceito de letramento propicia a participação dos sujeitos em esferas superiores de enunciação, transcendendo a mera participação em práticas sociais de leitura e

escrita (GOULART, 2014). Para a autora, a mencionada participação deve priorizar a liberdade e a autonomia dos sujeitos, permitindo-lhes uma sucessiva integração e um aprofundamento na vida social. Dessa forma, os sujeitos poderão ser mais livres e criativos para que possam ressignificar os gêneros discursivos e textuais. Assim, o letramento se apresenta como um processo contínuo do indivíduo de acordo com as suas necessidades cotidianas e seus objetivos particulares. Ou seja, vai mais além do que o mero conhecimento de signos linguísticos, possibilitando uma “cosmovisão” mais ampla. Assim, Costa (2016) conceitua letramento como:

[...] uma ação cujo conjunto de atos lança mão de falas; de dizeres, de discursos já constituídos, já conhecidos do aprendiz; de textos os mais diversos possíveis, pois é a partir deles que vai construindo o seu saber; as suas falas; os seus próprios textos, e, *mutatis mutandis*, inovando até adquirir autonomia para fazer uso da língua de forma a se exprimir verbalmente conforme suas necessidades comunicativas (COSTA, 2016, p. 40).

Por outra perspectiva, Mollica e Leal (2009) percebem que o letramento traz o significado de múltiplos saberes de natureza social, política e cultural, com que os sujeitos podem ter contato em meio à comunidade em que se inserem, com as mais variadas finalidades, independentemente de serem alfabetizados ou não. Para Ribeiro (2005), letramento é considerado um fenômeno social complexo que envolve habilidades de uso da língua escrita e sua utilização concreta e real nas práticas sociais, do mesmo modo que os significados atribuídos a essas habilidades e práticas. Já Vóvio e Souza (2005) discordam das autoras anteriores e consideram letramento como práticas de leitura e escrita delimitadas por circunstâncias singulares, que são diretamente influenciadas por suas histórias de vida e atividades cotidianas, circunscritas em grupos sociais e em um contexto sócio-histórico mais amplo.

Magalhães (2012), em concordância com Vóvio e Souza (2005), percebe o letramento como uma prática social da língua escrita, incluindo os processos sociais da leitura e da escrita. Gee (2000) defende que letramento é um tipo de prática construída a partir de uma linguagem distinta, formas linguísticas elaboradas para a mediação em atividades situadas, também construídas socialmente. Dessa forma, parte dos autores percebe o letramento como “saberes” e “competências” e outra vertente concebe como “prática social”. Nesta pesquisa, nos alinhamos com essa perspectiva de letramento como prática social defendida principalmente por Street (2014).

Existem duas formas de letramento: o escolar, advindo da cultura grafocêntrica; e o social, relacionado ao conhecimento de mundo que cada um de nós traz e constrói. No

concernente ao letramento social, Street (2014) destaca a natureza social do letramento e considera o caráter múltiplo das práticas letradas, o que se contrapõe à aceção dominante de letramento único e “neutro”. Essa aceção de letramento social se associa ao modelo ideológico de letramento, que será esmiuçado mais adiante. Street (2014) nos presenteia, ainda, com os conceitos de letramento colonial e dominante¹³, sendo o primeiro “trazido por forasteiros como parte de uma conquista” (STREET, 2014, p. 32); e o segundo é construído por membros ou classes sociais ou étnicas dominantes, por intermédio das mais variadas agências de letramento.

Dois conceitos interessantes relacionados ao letramento a serem expostos aqui são: eventos de letramento e práticas de letramento. O primeiro é definido como qualquer situação em que a escrita, por menor que seja, está presente nas interações entre os participantes e dos seus processos interpretativos (HEATH, 1982). Já “práticas de letramento” foi definida por Street (2014) a princípio, nos anos de 1980, como práticas e concepções sociais da leitura e da escrita. Entretanto, o próprio autor reviu a definição de Heath e postulou:

Penso que ‘eventos de letramento’ é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem. Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características. [...] Penso que o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social (STREET, 2014, p. 75 - 76).

Nessa tessitura de conceitos, percebemos o entrelaçamento entre as definições de eventos e práticas, em que o primeiro assume uma conotação mais temporal, enquanto o segundo parece englobar os eventos em uma contextualização social, cultural e ideológica. Ressaltamos que ambos envolvem a leitura e a escrita de forma cotidiana.

Voltando esta análise para a concepção de letramento como habilidade, devemos lembrar o modelo de letramento autônomo defendido por estudiosos como Jack Goody, Ian Watt e Walter J. Ong, nas décadas de setenta e oitenta do século passado, faziam a distinção entre grupos “letrados” e “iletrados”, conforme Kleiman (2008) e Magalhães (2012). Os citados estudiosos do século XX pensavam que o desenvolvimento social e tecnológico estava relacionado ao conhecimento da escrita. Assim, este modelo de letramento se vinculava a uma concepção de habilidade cognitiva. No entanto, pensamos que essa aceção traz uma carga negativa e até preconceituosa, que ainda tem seus reflexos no contexto acadêmico. Segundo

¹³ Percebemos aqui uma estreita relação com a obra “Epistemologias do Sul” de Santos e Menezes (2010).

Ivanic (2004), o modelo autônomo é descontextualizado e muito presente na formação de professores e professoras, infelizmente. Para deixar mais claro ressaltamos que o modelo de letramento autônomo se vincula ao funcionamento lógico interno do texto escrito, decorrente da aquisição da escrita, acrescida do desenvolvimento cognitivo, o que possibilita a dicotomização entre oralidade e escrita¹⁴.

Já o modelo de letramento ideológico surge em oposição ao modelo autônomo e tem como principal defensor Brian Street, com base nos três fundamentais aspectos: 1) a leitura e a escrita são práticas sociais pelas quais perpassam relações de poder e ideologias; 2) o arcabouço teórico do letramento deve contemplar categorias como classe social, gênero social, etnia, contexto social, dentre outras; 3) as relações de poder presentes nas práticas sociais de leitura e escrita são mantidas por meio da ideologia (STREET, 2014). Assim, o modelo ideológico fomenta as práticas sociodiscursivas específicas de leitura e escrita, além de dar atenção aos significados que os letramentos têm para os sujeitos sociais. Confessamos e, ao mesmo tempo, esclarecemos, que, nessa pesquisa, adotamos a perspectiva de Street (2014), que entende letramento como prática social. Heberle (2010) complementa que o letramento tem sido entendido como uma prática social, que envolve um complexo conjunto de habilidades de leitura, escrita e tecnologia, demandando dos sujeitos a compreensão da interação dos recursos semióticos verbais, visuais, sonoros e outros.

Nesse viés teórico, Street (2012) chama atenção para a diferença entre “múltiplos letramentos” e “multiletramentos”, sendo o primeiro advindo do posicionamento de oposição do autor em relação ao letramento autônomo visto de forma “singular” e “única”. Nas palavras do autor, “múltiplos letramentos”:

[...] é um termo que eu, entre outros, ajudei a desenvolver uma década atrás (Street 1984), na tentativa de opô-lo a uma noção autônoma reificada, segundo a qual existe apenas uma coisa chamada ‘letramento’, que tem um ‘L’ maiúsculo e um ‘o’ minúsculo, que é singular e autônomo no sentido de ser um fator que, de forma independente, tem efeito sobre outras coisas. Argumento que a noção de letramento autônomo assumiu um papel dominante em muitos círculos, por exemplo, nos círculos governamentais no Reino Unido, e em todo o mundo, em agências internacionais como a Unesco. Assim, a ideia de múltiplos letramentos é um conceito importante para desafiar esse letramento singular autônomo (STREET, 2012, p. 71).

Street (2012) aponta um risco no conceito de “letramentos múltiplos”, no sentido de que este pode ser empregado por alguns teóricos ou pesquisadores como atrelado ao

¹⁴ Sobre esse assunto, destaco que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (MARCUSCHI, 2010, p. 37). Assim, numa vertente sociointeracionista, fala e escrita apresentam: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade.

conceito de cultura. Isto é, a suposição de que existe um único letramento associado a uma só cultura, o que é totalmente combatido pelo citado autor. Já o termo “multiletramentos”, para Street (2012), é um conceito problemático, uma vez que há uma associação aos canais e modos semióticos que envolvem os letramentos. Segundo o autor, essa abordagem desenvolvida pelo *New London Group* pode acarretar uma focalização nos modos semióticos em detrimento dos usos e dos significados do letramento no contexto social.

Embora Street (2012) se refira aos multiletramentos como algo problemático, fazemos um breve retrospecto para a década de 90 do século passado, mais especificamente para o trabalho precursor do *New London Group* (2006 [1996]) que cunhou o termo “multiletramentos” de forma pioneira. Este grupo foi criado em 1996 e era composto por Courtney Cazden, James Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata, os quais perceberam que a globalização e as novas tecnologias reconfiguravam a “paisagem” comunicacional, gerando consequências nas pesquisas educacionais e linguísticas. A partir dessa inquietação, o referido grupo propôs uma “pedagogia de multiletramentos” como primeiro manifesto resultante de um colóquio do *New London Group* (ou Grupo de Nova Londres). Assim, movidos pelo interesse em discutir sobre o letramento, os pesquisadores se reuniram em Nova Londres, em Connecticut, nos Estados Unidos, com a proposta de trazer reflexões e posturas docentes voltadas para a ética e para a estética. Dessa forma, os estudos abrangiam as novas tecnologias de informação e comunicação e a variedade de culturas, de cunho multimodal ou multissemiótico, para os currículos e para as salas de aula.

Por meio dessas discussões teóricas, o *New London Group* (2006 [1996]) constatou que o letramento vinha sendo ampliado com a concepção de multiplicidade de discursos, o que concerne a dois aspectos: a) a pedagogia em prol do letramento deve abranger os diversos contextos sociolinguísticos, as múltiplas culturas e a pluralidade de textos que circulam nas sociedades globalizadas; b) a pedagogia do letramento deve englobar a variedade de formas de textos associados às tecnologias de informação e multimídia, bem como a proliferação de canais e meios de comunicação atrelados aos suportes e à diversidade cultural e subcultural. Nas palavras de Rojo (2013), o termo multiletramentos pode ser definido:

[...] por meio do prefixo “-multi” para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Já Royce (2006) acrescenta que os multiletramentos trazem uma preocupação com o ensino do futuro, principalmente no que diz respeito aos contextos de ensino de uma segunda língua. O autor considera que os multiletramentos se vinculam diretamente ao multilinguagem pessoal e social, além de advir dos efeitos da globalização, pois as práticas de multiletramentos acontecem em contextos multiculturais e possibilitam a criação de uma metalinguagem em áreas da comunicação e da representação, dentro de uma nova pedagogia. Nesse viés teórico, no Brasil, Rojo (2012) salienta que os multiletramentos possuem um caráter multimodal ou hipermediático nas comunicações atuais e na multiplicidade de culturas, em virtude de aspectos como: a globalização de informações e bens, a multimodalidade dos textos e a multiplicidade de imagens oriundas das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).

Na ótica de Rojo (2012), os multiletramentos são interativos, colaborativos, híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) e transgressores às relações de poder. Por isso, a necessidade de se adequar o ensino à leitura multimodal, transcendendo a alfabetização do modo escrito. Para Kalantzis e Cope (2009), a partir de 1990, a internet oportuniza a expansão do conceito de multimodalidade devido ao uso considerável e recorrente de ícones, imagens, sons e outros recursos além do escrito. Essas práticas sociais e de letramento trouxeram a necessidade de se construir, na escola, cidadãos ativos e capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas de cotidiano. Assim, para Rojo (2013), deve-se incentivar o uso do celular em sala de aula com objetivos pedagógicos como navegar, pesquisar, filmar e fotografar, edificando um conhecimento de forma colaborativa, consciente e reflexiva.

A partir dos mais variados objetivos pedagógicos, os multiletramentos podem englobar o letramento linguístico (pautado principalmente na compreensão do modo escrito), computacional, digital, visual, multimodal, escolar, crítico, literário, dentre outros. O letramento multimodal crítico, foco desta pesquisa de doutorado, tem sua base teórica a partir da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), que emergiu de uma necessidade da sociedade cada vez mais embebida da “cultura” visual. Nesse contexto de era multimodal, o conceito de *design* deve ser levado para os novos professores a fim de transmitir para os novos alunos a percepção de que imagens, palavras e outros modos semióticos passam valores, informações e ideologias que devem ser analisados criticamente. Por isso, Cani e Coscarelli (2016) enfatizam que a Gramática do Design Visual (GDV) possibilita ler e ver as imagens diante de suas diferenças sociais, políticas e culturais.

É interessante perceber que (multi)letramentos e multimodalidade são categorias de estudo que confluem para o mesmo terreno da aprendizagem mais eficaz e eficiente nos dias atuais. Por isso, para Dionísio (2005), uma pessoa multiletrada consegue atribuir significados a mensagens originais de diferentes fontes de linguagem, do mesmo modo que esta pessoa é capaz de produzi-las. Dentro dessa abordagem teórica, destacamos o quadro elaborado por Kalantzis e Cope (2012), citado e traduzido por Cani e Coscarelli (2016), que trata de como os novos letramentos atrelam e (re)configuram alunos e professores.

Quadro 1 - Novos letramentos, novos alunos, novos professores

| Novos alunos | Novos professores |
|--|--|
| Utilizam várias fontes e meios de comunicação para sua pesquisa. | Envolvem os alunos como sujeitos de conhecimento ativo. |
| Analisam as ideias por várias perspectivas. | Criam ambientes de aprendizagem, e não apenas entregam conteúdo. |
| Trabalham em grupos como conhecedores de colaboração. | Fornecem aos alunos oportunidades para usar os novos meios de comunicação. |
| Respondem a perguntas difíceis e resolvem problemas. | Utilizam as novas mídias para a aprendizagem de design e acesso dos alunos a projetos, a qualquer momento e qualquer lugar. |
| Assumem a responsabilidade por sua aprendizagem. | São capazes de deixar que os alunos assumam mais responsabilidades pela sua aprendizagem. |
| Continuam a sua aprendizagem de forma independente para além da aula e da sala de aula. | Oferecem uma variedade de caminhos para diferentes formas de aprendizagem. |
| Trabalham em estreita colaboração com outros alunos em um ambiente que estimula a inteligência coletiva. | Colaboram com outros professores compartilhando projetos de aprendizagem. |
| Criticamente, autoavaliam o seu próprio pensamento e aprendizagem. | Avaliam continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essas informações para criar experiências de aprendizagem mais adequadas para diferentes alunos. |

Fonte: Tradução do quadro original *New Literacies* de Kalantzis; Cope (2012, p. 9 e 10) feita por Cani; Coscarelli (2016, p. 22 e 23).

Diante do quadro supracitado, encontramos, mais uma vez, a justificativa desta pesquisa de doutorado quando percebemos que os professores precisam associar as novas mídias à aprendizagem e que o processo de formação continuada de professores engloba o compartilhamento de aprendizagens e experiências a fim de (re)construir os “novos” modos de pensar o fazer profissional dos docentes da escola pública estadual selecionada. Na subseção seguinte, apresentamos com mais detalhes o letramento multimodal crítico.

2.4 Letramento multimodal crítico

Para uma melhor compreensão do letramento multimodal crítico e também por acreditar que esta categoria abrange muitas discussões teóricas, decidimos subdividi-la nas

subseções: letramento multimodal, letramento crítico e letramento multimodal crítico. Acreditamos que, dessa forma, poderemos expor toda a complexidade teórica desse tipo de letramento. A seguir, apresentamos os principais conceitos de letramento multimodal.

2.4.1 Letramento multimodal

Para van Leeuwen (2017), no passado considerado mais ou menos "monomodal" (com prevalência do modo semiótico escrito), os elementos imagético-visuais eram vistos como um embelezamento ou como algo extra opcional. Nos dias atuais, para o autor, a comunicação verbal e visual funcionam em conjunto (muitas vezes em conjunto com outros meios de expressão) em relação às três principais funções da comunicação: criar representações do mundo; permitir interações e as relações que as acompanham; e formar textos coerentes que possam ser reconhecidos como realizando alguma função comunicativa no mundo. Concordando com o autor, Gomes (2010) ressalta que palavras e imagens são interpretadas de forma convencional e articulada, no entanto o verbal se organiza por meio de uma linguagem duplamente articulada, formando a língua. Já o não-verbal envolve, para Gomes (2010), outros sentidos tais como os visuais, auditivos, sinestésicos, olfativos e gustativos.

Na esteira de Gomes (2010), a comunicação do homem primitivo começou com gestos e balbucios, entretanto a necessidade crescente de se comunicar com pessoas que estavam distantes do alcance da vista e da voz fez com que se utilizasse de recursos como fumaça, tambores, dentre outros. Nesse período, a fala começou a ser registrada simbolicamente em pinturas nas paredes das cavernas e, assim, com o passar do tempo, o homem foi desenvolvendo outros suportes para seus registros como argila, papiro, pergaminho, seda, couro, papel e tela do computador. Gomes (2010) ressalta que outra forma, também simbólica de registro da cultura foi a criação do alfabeto. Dessa forma, a evolução comunicacional perpassou por imagens, começando pelos registros figurativos das cavernas até as imagens provenientes do código alfabético, o que evidencia que a imagem teve um papel relevante na preservação da cultura.

Sobre as origens da utilização de imagens, Aparici, Matilla e Santiago (1992) discorrem que desde o paleolítico até os dias atuais têm sido utilizadas diferentes formas de representar a realidade. As imagens rupestres, as pinturas renascentistas ou a holografia são formas de representação que se parecem, de alguma forma, com o objeto representado. Para estas formas de representação, os autores denominam de analógicas. Enquanto outros signos

(auditivos e verbais) como a música e a língua que não se parecem com o objeto que enunciam, sendo chamada de digital por Aparici, Matilla e Santiago (1992). Para estes autores, a comunicação humana demanda tanto das representações analógicas como digitais que requerem uma aprendizagem voltada para esta aquisição. Segundo Aparici, Matilla e Santiago (1992), a imagem estava estreitamente ligada ao sagrado e até o século XIX sua utilização se havia popularizado. A realidade era transmitida naquela época pelos mecenas em obras caracterizadas por imagens com o uso de perspectiva, tanto o desenho como a pintura.

Gomes (2010) acrescenta que os manuscritos medievais (assim como os textos impressos) apresentam alguma forma de combinação de tamanhos de letras, tipos de fontes, margens e espaços entre as letras, adereços visuais, de forma que todo texto impresso é também visual. Além disso, o citado autor reforça que a comunicação oral é também multimodal, pois usamos muitas vezes gestos e a própria entonação de voz que pode demonstrar sentimentos. Gomes (2010) destaca também que, no decorrer da história, foi ocorrendo um predomínio da informação verbal sobre a informação visual nos textos impressos, apesar de essa predominância ter sido “ameaçada” pela presença de elementos visuais que eram muito valorizados nas iluminuras medievais, na arte de vanguarda do início do século XX (como a poesia concreta¹⁵). Segundo Martinec e Salway (2005), o sentido das formas e da fusão entre imagem e texto estiveram presentes também na arte islâmica, em que havia nas mesquitas uma decoração feita de arabescos (desenhos em formas geométricas harmônicas) e na caligrafia árabe com trechos do Alcorão. Nesse sentido, essa tendência visual permanece nos dias atuais nas revistas de histórias em quadrinhos, nas propagandas, nos memes, nas charges, nos infográficos, nos anúncios publicitários, nas revistas e na maioria dos websites.

Conforme Kress (2005), as modalidades culturalmente valorizadas mudam ao longo da história e, atualmente, estamos percebendo que a escrita está cedendo lugar para a imagem e essa mudança repercute na comunicação tanto em meios eletrônicos como impressos. Além disso, a imagem, de acordo com Martinec e Salway (2005), pode criar um impacto emocional, além de transparência e imediaticidade, enquanto que o elemento verbal pode trazer uma análise lógica.

Sobre os modos semióticos, Aguiar (2004) depreende que os códigos criados e utilizados para a comunicação podem ser divididos em dois grandes grupos: o verbal e o não-

¹⁵ A poesia concreta é um tipo de poesia vanguardista com aspecto bastante visual-imagético em virtude de procurar estruturar o texto poético escrito a partir do espaço do seu suporte, sendo ele a página de um livro ou não. Surgiu na década de 1950 no Brasil e teve como principal expoente o escritor Augusto de Campos.

verbal. O primeiro grupo se organiza a partir de uma linguagem articulada, que forma a língua. A referida articulação da língua se dá por meio da junção de sons que formam a palavra, mas nem sempre têm relação com o significado da palavra formada ou ainda sons que estão intimamente ligados ao significado (como as onomatopeias). O segundo grupo abrange as chamadas “imagens sensoriais”, que incluem as visuais, as auditivas, as cinestésicas, as olfativas e as gustativas. Nas imagens visuais, para a autora, um significado a ser analisado é a cor, que possui raiz cultural, já que uma mesma cor, dependendo do lugar e da cultura traz significados e representações diferentes. Um exemplo citado pela autora é o vermelho que, para os ocidentais, representa poder em virtude do manto papal, já para algumas culturas africanas está relacionado ao luto, pois se refere à luta, ao sangue e à morte. Para a Aguiar (2004), existem duas linguagens, conforme citação a seguir:

Uma é objetiva, definidora, cerebral, lógica e analítica, voltada para a razão, a ciência, a interpretação e a explicação. A outra é muito mais difícil de definir, porque é a linguagem das imagens, das metáforas e dos símbolos, expressa sempre em totalidades que não se decompõem analiticamente. No primeiro caso, estão as palavras escritas ou faladas; no segundo, os gestos, a música, as cores, as formas, que se dão de modo global (AGUIAR, 2004, p. 28).

Concordando com Aguiar (2004), Dionísio (2005) ressalta que há dois modos de representação da comunicação: as palavras e as imagens. No concernente aos elementos visuais, Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) percebem as imagens como reflexo das estruturas da realidade e como mecanismo ou estratégia para evidenciar os interesses das instituições que as produzem e as fazem circular na sociedade. Enveredando nas definições de imagem visual, em conformidade com Santaella (2012), a palavra “imagem” se apresenta como ambígua e polissêmica, em virtude de poder ser aplicada a realidades não necessariamente visuais. Para a autora, é comum as pessoas falarem expressões como “imagem acústica” ou “imagem musical”. Já os pesquisadores Aparici, Matilla e Santiago (1992) conceituam imagem como:

[...] uma representação de algo que está presente. É uma aparência de algo que tem sido subtraído do lugar onde se encontrava originalmente e que pode durar por muitos anos. Uma fotografia, um filme, um vídeo ou a imprensa, oferecem imagens que são somente aparência do objeto representado. [...] Além do seu caráter artístico, as imagens podem ser consideradas testemunhos da realidade que representam e elementos de comunicação por meio dos quais se tenta conectar, seduzir, convencer [...] (APARICI; MATILLA; SANTIAGO, 1992, p. 48)¹⁶.

¹⁶ No original, temos: “[...] es una representación de algo que está presente. Es una apariencia de algo que ha sido sustraído del lugar donde se encontraba originalmente y que puede perdurar muchos años. Una fotografía, una película, un vídeo o la prensa, ofrecen imágenes que son sólo apariencia del objeto representado. [...] Además de su carácter artístico, las imágenes pueden considerarse testigos de la realidad que representan y elementos de comunicación a través de los cuales se intenta contactar, seducir, convencer [...] (APARICI; MATILLA; SANTIAGO, 1992, p. 48)¹⁶.”

Levando em conta a imagem como elemento de comunicação conforme os autores supracitados, Silva (2010) enfatiza que, para estudarmos o papel das imagens, devemos antes ter conhecimentos sobre cultura, visto que se uma determinada imagem utilizada não for de conhecimento de certas comunidades, seus membros não conseguirão entendê-la ou não terão o mesmo entendimento de quem a produziu. Ou seja, aquilo que é visto e como é visto são culturalmente construídos. Infelizmente, para a citada autora, a imagem, ultimamente, tem sido muito trabalhada pelos professores como recurso motivador e não como instrumento de representação com uma semiose própria, bem como o emprego de textos multimodais em sala de aula é pouco explorado e é feito de forma inconsciente pelos professores, em virtude de desconhecimento por parte deles. Essa carência de conhecimentos demanda e, mais uma vez, justifica a necessidade de uma formação docente focada na multimodalidade e no desenvolvimento do letramento multimodal crítico. Lamentavelmente, “[...] a velocidade com que os recursos físicos chegaram às escolas não é a mesma com que a informação e a formação chegaram aos professores nem aos alunos” (SILVA, 2010, p. 95).

Jewitt (2005) prossegue afirmando que as novas tecnologias do século XXI apresentam novas formas de configurações dos elementos escritos e imagéticos, os quais possuem *affordances* próprios. Além disso, os modos escrito e imagético aparecem na tela do computador conectados à página da web e ao site atual ou anterior, já que, por vezes, um link leva a outro site. A autora alerta que há pouco tempo havia a “dominação” da imagem sobre a palavra em textos voltados para crianças, mas agora a imagem “ofusca” o elemento escrito em uma variedade maior de textos, tanto virtuais como impressos. Os recursos das novas tecnologias enfatizam o potencial visual da escrita nos modos que trazem novas configurações da imagem e da escrita na tela do computador, tais como fonte, negrito, itálico, cor, layout, dentre outros. Para Jewitt (2005), houve mudanças também em relação à noção de tela, visto que existem, hoje, telas em três dimensões, flexíveis e transparentes.

Dessa maneira, a imagem e o aspecto visual das palavras não servem apenas como decoração. Para Jewitt (2005), o potencial das novas tecnologias obscurece os limites entre o visual e o escrito de forma que os modos semióticos são reformulados bem como a relação entre eles. Assim, a forma de escrita (o tipo de letra adotado ou tipografia) não pode ser considerada apenas como elemento decorativo, já que também traz significados. Jewitt (2005) discorre que o design dos modos frequentemente oferece aos estudantes diferentes “pontos de acesso” para os textos e também diversos “caminhos” possíveis de leitura. Dessa forma, o leitor é envolvido nessa tarefa de encontrar e criar possibilidades de leitura multimodal em textos digitais e impressos. A autora advoga que as facilidades das novas tecnologias tornam

uma narrativa não-linear mais possível que textos impressos fazem. Diante do exposto, Jewitt (2005) salienta que o caráter multimodal e as facilidades das novas tecnologias requeiram que os conceitos tradicionais de letramento sejam reformulados, assim como o letramento escolar precisa ser expandido para refletir os sistemas semióticos que as pessoas mais jovens usam.

Em meio aos estudos sobre letramento multimodal, cremos ser pertinente trazer a definição de letramento visual da pesquisadora brasileira Almeida, D. (2011), conforme citação seguinte:

Letramento visual no qual o aluno passa da pura interpretação denotativa sobre um texto – aquela centrada em seus aspectos descritivos e aparentes – para uma interpretação conotativa onde cabem reflexões acerca do contexto mais amplo onde essas estruturas estão situadas, e que responde por aspectos tidos como essenciais para o desenvolvimento de uma pedagogia mais crítica e reflexiva acerca dos fatores sócio-culturais inerentes à função das imagens enquanto textos (ALMEIDA, D., 2011, p. 60).

Acrescentamos aqui outras definições de letramento visual condensadas por Barbosa (2017), que podem contribuir para um melhor entendimento do conceito de letramento multimodal.

Quadro 2 – Definições de letramento visual

| AUTOR | DEFINIÇÃO |
|---|---|
| ERIC (1972) ¹⁷ | [Letramento visual é um] grupo de competências que permite os humanos a discriminarem e interpretarem ações, objetos e/ou símbolos visuais, naturais ou construídos, que eles encontram no meio ambiente (ex. televisão, filmes, pinturas, etc.). |
| Messaris (1995) ¹⁸ <i>apud</i> Bamford (2003) ¹⁹ | [Letramento visual é] a aquisição de conhecimento e experiência sobre o funcionamento dos meios de comunicação visual, juntamente com uma conscientização a respeito desses funcionamentos. |
| Metros (2008, p. 103) ²⁰ | Letramento visual é definido como a habilidade para decodificar e interpretar (dar sentido a) mensagens visuais e também ser capaz de codificar e compor comunicações visuais significativas. |
| Serafini (2014, p. 23) ²¹ | Letramento visual é o processo de geração de significados em operação com composições multimodais, incluindo textos escritos, imagens visuais, e elementos de design, a partir de uma variedade de perspectivas que atendam aos |

¹⁷ Segundo Barbosa (2017), ERIC significa *Educational Resources Information Center* (Centro de Informações e Recursos Educacionais) e se configura como um dos mais antigos centros de estudos. Por volta de 1972, o referido instituto apresentou a definição de letramento visual de John Debes.

¹⁸ MESSARIS, Paul. **Visual literacy and visual culture**. Paper presented at the image and visual literacy. Selected readings from the annual conference of the international visual literacy association, Tempe, Arizona, 1995.

¹⁹ BAMFORD, Anne. **The visual literacy white paper**. Adobe Systems Pty Ltd: Australia, 2003. Disponível em: <<http://www.images.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacywp.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

²⁰ METROS, Susan E. The educator's role in preparing visually literate learners. **Theory into Practice**, Ohio, USA, Routledge, v. 47, p. 102-109, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228339648_The_Educator's_Role_in_Preparing_Visually_Literate_Learners>. Acesso em: 25 jan. 2017.

²¹ SERAFINI, Frank. **Reading the visual: an introduction to teaching multimodal literacy**. London: Teachers College Press, 2014.

| |
|---|
| pré-requisitos de contextos sociais particulares. |
|---|

Fonte: Barbosa (2017, p. 100).

Em complemento às definições anteriores, Stokes (2002) discorre que o letramento visual se refere à capacidade de o leitor compreender e interpretar as imagens a fim de entender as informações apresentadas nas imagens pictóricas ou gráficas. Além disso, a pesquisadora ressalta que o letramento visual/multimodal inclui também a habilidade de produzir imagens, gráficos e outros textos multimodais a fim de passar informações aos leitores. Já Felten (2008) frisa que, no letramento visual/multimodal, é necessário: a) compreender o tema das imagens, relacionando-o ao contexto sociocultural; b) analisar a sintaxe das imagens (um bloco imagético semelhante a um parágrafo composto de palavras), identificando o estilo e a composição; c) avaliar o “mérito” estético da imagem e do trabalho do produtor da imagem, percebendo o propósito e a audiência; d) perceber os aspectos afetivos que a imagem possibilita aos leitores.

Na esteira de Anstey e Bull (2006), Silva (2016) elaborou o quadro a seguir que descreve o letramento visual/multimodal.

Quadro 3 - Descrevendo o letramento visual

| LETRAMENTO VISUAL | |
|---|--|
| Contextos | Profissional, educacional, publicitário. |
| Modos | Visual, escrito. |
| Meios | Eletrônico, impresso. |
| Características | É composto de imagens e layout, fontes diversificadas, colunas, marcação de parágrafos, variação de fonte recorrente e geralmente há o diálogo entre imagem e palavra. |
| Objetivos | Desenvolver a percepção sobre como imagens, recursos tipográficos e palavras são combinados de forma complexa para produzir sentidos; capacitar os alunos não somente para a leitura, como também para a produção de textos na modalidade visual; desenvolver o senso crítico dos alunos, tornando-os aptos a se posicionarem diante do que leem e visualizam. |
| Relação com os participantes (produtor, editor, leitor) | Formal ou informal, igual ou desigual. |
| Formalidade relativa de gramática, grafia, pontuação, língua especializada. | <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem especializada²² • Escrita formal ou informal • Gramática visual: processos narrativos, interativos e composicionais. |
| Elementos dos significados visuais | <ul style="list-style-type: none"> • Cores • Perspectiva • Vetores • Plano de fundo • Segundo plano |

Fonte: Quadro de Anstey e Bull (2006) adaptado por Silva (2016, p. 39).

²² Linguagem especializada está colocada no quadro significando uma linguagem mais voltada para algum campo teórico-profissional específico.

A partir dessas definições, para Almeida, D. (2011), o professor de língua estrangeira (aqui, estendemos para os professores de todas as áreas do conhecimento) precisa compreender o papel das imagens como textos, que possuem uma estrutura sintática particular e teor ideológico. Na visão de Serafini (2014), o letramento visual é o processo de construção de significados em operação com composições multimodais, englobando palavras, imagens visuais e elementos de design, a partir de uma variedade de perspectivas que atendam aos pré-requisitos de contextos sociais específicos. Com base no letramento visual, o conceito de letramento multimodal foi sendo construído, contemplando outros modos semióticos no processo de leitura.

A partir das contribuições conceituais do letramento visual, a definição de letramento multimodal²³ surge baseada nos preceitos da multimodalidade e da Semiótica Social e advém da percepção de Kress (2001) de que a comunicação por imagens, gestos e movimentos tem envolvido o uso social destes modos de forma articulada (integral ou parcialmente) da mesma maneira que ocorre com os elementos escritos-textuais. Nesse sentido, van Leeuwen (2017) discorre que:

O letramento multimodal acrescentou também uma dimensão estética às formas cotidianas de comunicação que antes eram puramente funcionais e monomodais. Promove formas de comunicação que combinam funcionalidade, focando no trabalho que uma determinada peça de comunicação se destina a realizar, com a utilização de ideias de design estético destinadas a comunicar identidades e valores corporativos ou pessoais [...]. Por último, muitos dos recursos digitais que proporcionam um amplo acesso à concepção de textos multimodais favorecem formas específicas de comunicação que se baseiam em valores específicos e servem para objetivos específicos [...]. Dessa forma, o letramento multimodal deve ser também um letramento crítico, especialmente no que diz respeito à forma como os instrumentos tecnológicos favorecem certas formas de discurso²⁴ (VAN LEEUWEN, 2017, p. 10, tradução nossa).

Van Leeuwen (2017) acrescenta que o letramento multimodal traz esse aspecto da estética associada às formas de comunicação, bem como o autor observa a necessidade de se ler/ver os recursos digitais como portadores de discursos com objetivos e valores específicos. Walsh (2010), por sua vez, enxerga o letramento multimodal como necessário para

²³ Em nossa pesquisa, como a ênfase é na prática de letramento com os elementos imagéticos presentes nos textos multimodais consideramos letramento visual como sinônimo de letramento multimodal.

²⁴ No original, temos: “Multimodal literacy has also added an aesthetic dimension to everyday forms of communication that were formerly purely functional and monomodal. It fosters forms of communication that combine functionality, a focus on the job that a given piece of communication is intended to perform, with the use of aesthetic design ideas meant to communicate corporate or personal identities and values. [...] Finally, many of the digital resources that provide wide access to multimodal text design favour specific forms of communication that are built on specific values and serve specific aims. [...] Multimodal literacy therefore also needs to be critical literacy, especially in relation to the way technological tools favour certain forms of discourse” (VAN LEEUWEN, 2017, p. 07).

desenvolver as habilidades ou competências de leitura, escrita, oralidade, audição e *viewing*²⁵ com os novos meios comunicacionais digitais.

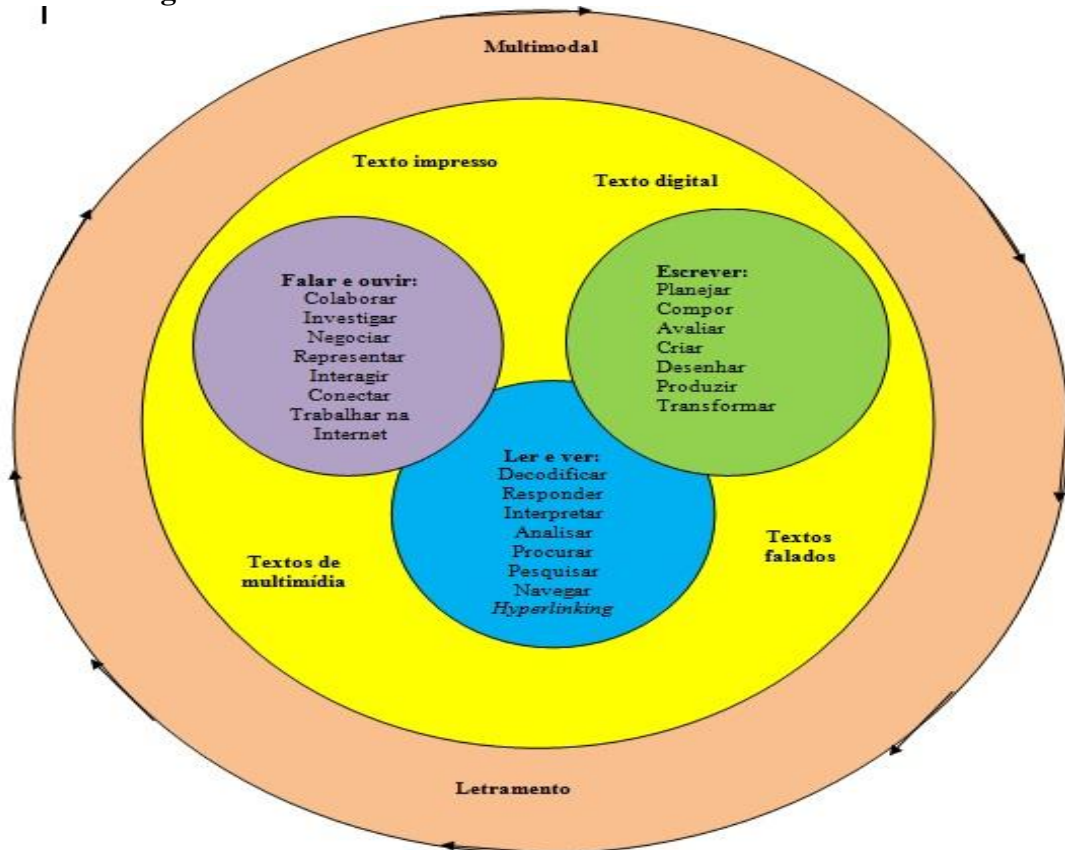
Letramento multimodal refere-se ao significado que ocorre por meio da leitura, *viewing*, compreensão, respondendo, produzindo e interagindo com multimídia e textos digitais. Isso pode incluir o oral e os modos gestuais de falar, escutar e dramatizar, bem como a escrita, o desenho e a produção de tais textos. O processo dos modos, como a imagem, a palavra, o som e o movimento nos textos, pode ocorrer simultaneamente e é, muitas vezes, coerente e sincrônico. Às vezes, modos específicos podem ser mais dominantes²⁶(WALSH, 2010, p. 213).

Pela definição da autora, entendemos que o letramento multimodal inclui os vários modos semióticos inerentes aos processos de linguagem e comunicação e também se associa ao uso das ferramentas digitais. Com base nessa compreensão, expomos a figura posterior, elaborada por Walsh (2010), sobre o letramento multimodal em sala de aula e suas nuances em relação às competências comunicativas na aprendizagem de segunda língua.

²⁵ Conforme Barbosa (2017), a partir de Callow (2012), discorre que o termo *viewing* é difícil de ser traduzido, mas envolve a procura por intenções, desejos e propósitos do criador da imagem, assim como nossas próprias respostas e interpretações.

²⁶ Na versão original, tem-se: “Multimodal literacy refers to meaning-making that occurs through the reading, viewing, understanding, responding to and producing and interacting with multimedia and digital texts. It may include oral and gestural modes of talking, listening and dramatising as well as writing, designing and producing such texts. The processing of modes, such as image, words, sound and movement within texts can occur simultaneously and is often cohesive and synchronous. Sometimes specific modes may dominate” (WALSH, 2010, p. 213).

Figura 1 - Letramento multimodal no contexto de sala de aula



Fonte: Walsh (2010, p. 222, tradução nossa).

De acordo com as ideias de Walsh (2010), é possível perceber que o conceito de letramento envolve diferentes textos, meios e modos envolvidos no contexto de sala de aula, por meio do desenvolvimento das competências comunicativas (falar, ouvir, ler, ver e escrever) usando atividades com os alunos. A autora defende que as competências outrora citadas são interdependentes e se inter-relacionam na linguagem e nas práticas de letramento, conforme está esboçado nos círculos menores, nos quais há o detalhamento das atividades necessárias para desenvolver o letramento e melhorar a aprendizagem dos alunos. Assim, no círculo “Falar e ouvir”, Walsh (2010) esclarece que o professor deve incentivar os estudantes a colaborarem (a terem uma postura mais ativa), investigarem nos textos impressos e digitais, negociarem significados, representarem ou dramatizarem, interagirem com os conteúdos acessados e conectarem as informações com os conhecimentos específicos. No círculo “Ler e ver”, a autora ressalta que, nas atividades de decodificar, responder, interpretar, analisar, procurar, pesquisar, navegar e “*hyperlinking*”, os educadores devem promover a construção de significados, seguindo os níveis de leitura literal, inferencial e crítica por meio de informações de livros impressos e digitais (com incorporação multissensorial). Acerca da prática de “ver”, Callow (2013) desenvolve o termo “*viewing*”, que não apenas extrapola o

mero ato de “ver” a imagem, mas se vincula diretamente ao entendimento de como a imagem constrói significados. No círculo “Escrever”, Walsh (2010) argumenta que os professores devem instigar os alunos para que produzam vários gêneros de textos, tanto de forma impressa como digital. Dessa maneira, os alunos planejam, compõem, avaliam possibilidades de conteúdos, elaboram textos escritos ou desenham textos imagéticos, produzem textos no papel, que podem ser transformados em textos digitais. Eles podem, segundo Walsh (2010), criar pôsteres, anúncios publicitários para internet, blogs, gráficos, filmes (curtas-metragens), *slides* e animações.

De forma similar e ao mesmo tempo complementar, o letramento multimodal para Catto (2013) diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de compreender e produzir significados por meio da combinação e do arranjo de diferentes modos semióticos. Com base nesse conceito, a autora destaca a necessidade de se tomar conhecimento, inicialmente, sobre as possibilidades (*affordances*) de cada um desses modos e, depois, sobre como esses modos semióticos se combinam e constroem sentidos. Catto (2013) elaborou o quadro, a seguir, que resume bem os conhecimentos requeridos pelo desenvolvimento do letramento multimodal.

Quadro 4 – Síntese dos saberes envolvidos no letramento multimodal descritos em literatura prévia

| Conhecimentos do letramento multimodal |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Combinar de maneira informada e qualificada os múltiplos recursos semióticos que medeiam as práticas sociais; • Produzir sentido por meio do arranjo dos recursos semióticos de acordo com o que é considerado central em uma situação particular; • Desenvolver práticas tanto de produção quanto de análise crítica da diversidade de modos semióticos e da interação entre eles. |

Fonte: Catto (2013, p. 160).

Catto (2013) chama a atenção para a realidade das novas tecnologias comunicativas no consumo e na produção de textos, em espaços como blogs, *wikis*, jogos *online*, SMS, *chats*, e mesmo tecnologias mais tradicionais como o livro didático impresso, que exigem do professor e dos estudantes novas formas de interagir. Nesse sentido, a pesquisadora destaca que ocorreram algumas mudanças sociais, lexicais e pragmáticas no contexto educacional, com palavras como “criamos” e “construímos” no lugar de “escrever”; “navegamos” e “exploramos” no lugar de “ler”, posto que a participação nos ambientes virtuais é vista como um processo ativo, dinâmico, flexível e interativo.

O letramento multimodal, conforme Bull e Anstey (2010), abrange uma pedagogia em prol dos multiletramentos com ênfase em: a) atividades que contenham textos e contextos autênticos, com o propósito de explorar as diversas práticas de letramento; b)

ensino “explícito” para o desenvolvimento do letramento dos alunos; c) reflexão e discussão baseada em atividades que promovam práticas de letramento; d) análise de como os textos são (re)construídos de acordo com o contexto social; e) conhecimento de como os modos visual, gestual, linguístico, sonoro e espacial se combinam para construir significados e orquestrar semioses; f) desenvolvimento de uma metalinguagem para instruir professores e alunos a analisar e discutir textos multimodais.

Lemke (2010) reforça a necessidade de se implementar a chamada semiótica “multimidiática” não apenas para os estudantes, mas principalmente para os professores, pois “[...] nenhum texto duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e, da mesma forma, a figura quando colocada ao lado do texto” (LEMKE, 2010, p. 462). Por isso, frisamos a importância dessa pesquisa de doutorado junto aos professores de línguas da rede pública de ensino por intermédio da formação docente continuada, que fluirá tendo como arcabouço teórico a GDV, a fim de sensibilizar para uma “[...] conscientização das imagens enquanto códigos de significados imbuídos de estruturas sintáticas próprias e dotadas de potencial, e não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural” (ALMEIDA, 2009, p. 177).

Heberle (2010), a partir de sua experiência docente e de pesquisas na área da multimodalidade, afirma que, no ensino de língua estrangeira, o letramento multimodal/visual pode ser desenvolvido com base na GDV por meio de materiais como jornais, revistas, folhetos, dados bancários, motivando e instigando as interações em sala de aula. Essa sugestão de Heberle (2010) pode ser estendida ao ensino de língua materna também. A autora propõe as seguintes estratégias para o desenvolvimento do letramento multimodal: promover a negociação de significados a partir de atividades com imagens de pessoas, lugares ou objetos na publicidade com a finalidade de perceber razões, interesses e intencionalidades dos produtores destas imagens; criar relações com os materiais originais, contextos e tópicos de interesse dos estudantes, pedindo que os discentes levem suas revistas preferidas para a sala de aula com o intuito de analisar relação entre palavras e imagens e os diferentes significados disponíveis; promover atividades de leitura de textos acadêmicos em língua estrangeira (ou materna, acréscimo nosso) para discutir aspectos do patrimônio cultural, históricos, geográficos por meio de livros, revistas e galerias ou museus *online*; e acessar diferentes *hyperlinks* sobre artes e entretenimento. Acredito que nós, professores, podemos também ressignificar o uso do livro didático associando-o a essas propostas de Heberle (2010) no contexto de sala de aula de forma criativa, crítica e ética.

Ainda sobre propostas didático-pedagógicas para se desenvolver o letramento multimodal, segundo Jewitt (2005) e Serafini (2014), devemos usufruir das novas tecnologias advindas da internet para promover a leitura multimodal. Percebemos que os próprios livros didáticos da atualidade dão possibilidades de fazer esse *link* com o próprio conteúdo exposto de forma impressa nos livros, como pude perceber na minha pesquisa de mestrado no ensino de língua espanhola (PINHEIRO, 2016). Assim, as mudanças sociais, políticas e sociais influenciam diretamente as práticas de letramento, demandando novas práticas docentes, que requerem muito mais do desenvolvimento da criticidade de alunos e professores. Por isso, a próxima subseção traz reflexões teóricas sobre criticidade, leitura crítica e letramento crítico.

2.4.2 Letramento crítico

A dimensão crítica, conforme Green, Lankshear e Snyder (2000), engloba a consciência de que todas as práticas sociais, e, conseqüentemente, todos os “tipos” de letramentos, são socialmente construídos e seletivos. Isso se deve ao fato de que há valores, propósitos, regras, padrões e perspectivas, que quando usados nessas práticas excluem outras. Para participar efetiva e produtivamente de qualquer prática de letramento, as pessoas precisam ser nela socializadas. No entanto, se os indivíduos são socializados em um determinado letramento sem perceberem que ele é socialmente construído e seletivo, e que também pode-se atuar sobre ele e transformá-lo, os sujeitos não poderão desempenhar um papel ativo em mudá-lo. Nesse sentido, a dimensão crítica do letramento é o fundamento para garantir que os indivíduos não sejam apenas capazes de participar de uma determinada prática de letramento e nele produzir sentidos, mas também que, de várias formas, eles são capazes de transformar e ativamente produzir práticas de letramento.

Por essa dimensão crítica de letramento, Janks (2012) define a criticidade como a capacidade de reconhecer que os pontos de vista ou interesses do autor de um texto não coincidem necessariamente com os do(s) leitor(es), pois estes se encontram situados em contextos sociais e culturais diferentes e lhes é permitido (re)construir os significados do texto. No mesmo viés teórico, Souza (2011) enfatiza que o(s) significado(s) de um texto parte(m) de uma inter-relação entre a escrita e a leitura, no entanto é importante que o leitor assuma a responsabilidade da sua leitura e reflita sobre esse processo interpretativo. Criticidade, para Tagata (2017), assume duas relevantes posturas: o leitor se responsabilizar pelas suas leituras e reconhecer o seu papel na construção dos saberes e dos sentidos atribuídos aos textos, os quais não podem ser encarados como “naturais”, mas como

necessariamente “fabricados” e vinculados diretamente a um contexto específico. Luke (2012) esclarece que o termo “crítico” tem etimologia distintiva e deriva do grego *kriticos*, que é a habilidade de argumentar e julgar. Pennycook (2006) também traz quatro significados para a palavra “crítico”:

[...] pelo menos quatro significados para o termo crítico no sentido de desenvolver distanciamento crítico e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

Assumimos, nesta tese, o significado de crítico como uma prática pós-moderna problematizadora, visto que tanto a atuação docente como o próprio letramento multimodal crítico requerem tal prática. Seguindo a significação do termo crítico, Luke (2012), sobre a pedagogia crítica, traçou uma genealogia da teoria do letramento crítico desde a pedagogia crítica de Freire ([1970] 2014, 1992) até a análise do discurso, mostrando a relação entre as duas expressões e como eles se aproximam teoricamente. Seguindo essa linha de raciocínio, para Tagata (2017), as obras de Paulo Freire inspiraram a concepção de letramento crítico enquanto leitura do mundo ou “palavramundo” (FREIRE; MACEDO, 2015), que atribui aos contextos e “bagagem de vida” (os conhecimentos prévios e experiências) dos alunos um papel central no planejamento e execução de ações pedagógicas. Ou seja, na sala de aula freireana, importa mais a valorização crítica e o questionamento das experiências de vida dos alunos do que um currículo engessado e pautado em conteúdos pré-estabelecidos a serem “transmitidos” (conforme preceitos da educação bancária) a alunos situados em diferentes contextos.

Segundo Luke (2012), a pedagogia crítica freireana traz uma abordagem que serve para embasar o letramento crítico, pois desenvolve estudos sobre feminismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, teoria crítica sobre as raças e os indexa aos modelos cognitivos e retóricos. O autor apresenta várias teorias que deram sustentação para o letramento crítico, mas a pedagogia crítica do brasileiro Paulo Freire foi a que ele considerou de suma importância. Para Luke (2012), a abordagem de Freire ([1970] 2014) se baseou no Marxismo e na filosofia fenomenológica, além de priorizar o trabalho junto às comunidades indígenas e rurais no Brasil. Para Freire ([1970] 2014), a escola adota o modelo de educação bancária, pela qual a vida dos aprendizes e a cultura são tidas como irrelevantes. Freire ([1970] 2014) defendia uma abordagem dialógica para leitura, baseado nos princípios da troca recíproca, ou seja, o autor criticava a relação binária entre professor e aluno além da relação que apontava opressor-oprimido. Dessa forma, a teoria freiriana da pedagogia crítica postula a

leitura da palavra e a leitura do mundo, sensibilizando as pessoas a construírem novas formas de adquirir conhecimento e atuar em relação ao mundo.

A pedagogia crítica de Freire (1992, [1970] 2014) preconiza que os estudantes são envolvidos na análise de efeitos do capitalismo, colonialismo e relações econômicas desiguais. Além disso, professor e estudantes trocam e compartilham funções (de ensinar e aprender), compreensões e experiências, possibilitando em relação dialógica e democrática no contexto de sala de aula. Luke (2012) cita que, em países como Canadá e Austrália, a pedagogia crítica foca em atividades de leitura de representações da mulher na mídia e nos textos, enquanto a abordagem americana enfatiza a “política da voz” de grupos minoritários quanto ao gênero, orientação sexual, língua, cultura e raça. No entanto, Luke (2012) esclarece que a pedagogia crítica freiriana apresenta uma “limitação” ou “carência” em relação à especificidade de como estudantes e professores podem se engajar com estruturas mais complexas de textos, em especial aqueles que apresentam mais de um modo semiótico.

A base teórica do letramento crítico, conforme Cassany e Castellà (2010), veio, de início, com a Escola de Frankfurt com Horkheimer, Adorno e Habermas, os quais, por volta do ano de 1920, desenvolveram uma atitude de revisão, discussão e reformulação das situações sociais. Assim, os referidos estudiosos assumiram uma postura de oposição ao positivismo científico com uma proposta de superação da dicotomia entre teoria e prática, priorizando as necessidades mais concretas das pessoas no processo investigativo. Para Cassany e Castellà (2010), outros filósofos também agregaram significativas contribuições para os estudos sobre a “crítica” e, por consequência, para o letramento crítico, tais como: Derrida; Foucault (para eles o discurso constrói a identidade, as relações sociais e a visão de mundo do leitor); Halliday (por meio das metafunções ideacional, interpessoal e textual, analisou a relação entre gramática e registro); Bakhtin (com os estudos sobre polifonia, gêneros discursivos sócio-históricos); van Dijk, Fairclough e Wodak (estes que, por meio da Análise de Discurso Crítica²⁷, analisaram os discursos que reproduzem as desigualdades sociais); Gee, Barton, Zavala e Ames (estes estudiosos concebiam que a escrita era um objeto social e, ao mesmo tempo, prática cultural, por isso deveríamos analisar o contexto).

Nessa teia de contribuições para o arcabouço teórico do letramento crítico, Luke (2012) reforça a proposta teórica de Bakhtin ([1986] 2014) baseada na análise dos gêneros discursivos como atos políticos, pois também serviu para fundamentar teoricamente o

²⁷ Termo cunhado pela professora Dra. Izabel Magalhães em 1986 com o Grupo de Pesquisa de Linguagem e Ideologia da Universidade de Brasília, priorizando discussões sobre linguagem, poder e ideologia, a partir dos processos sócio-históricos (MAGALHÃES, 2004).

conceito de letramento crítico. Outros trabalhos relevantes citados por Luke (2012) foram o de Richard Hoggart em 1957 e o de Raymond Williams em 1977, a partir dos Estudos Culturais britânicos, os quais também sinalizavam um caminho para a abordagem do letramento crítico. Esses estudos indicam os seguintes aspectos que levam ao desenvolvimento da criticidade por parte dos estudantes: a) a expansão da educação transcendendo textos canônicos e literários, a fim de incluir trabalhos que envolvam a cultura popular; b) o foco na análise crítica, como uma postura crítica contra-hegemônica que poderá, por seu turno, encorajar o reconhecimento de histórias e experiências de comunidades marginalizadas.

Luke (2012), concordando com Cassany e Castellà (2010), reitera a importância dos modelos pós-estruturalistas de discurso para a construção da teoria do letramento crítico, pois as versões da realidade social e material são construídas e formadas por meio da categorização linguística, a partir da qual Luke (2012) exemplifica a teoria de Michel Foucault de Análise do Discurso, que destacava as relações de poder dentro da linguagem. Dentro dessa perspectiva pós-estruturalista, Luke (2012) destaca o pensamento de Jacques Derrida, que critica o letramento canônico e se posiciona contra a validade de uma interpretação definitiva ou verdadeira dos textos disponíveis na sociedade. Em síntese, essas teorias pós-estruturalistas, para Luke (2012), trazem para o letramento crítico o elemento-chave da educação contra a marginalização e a exclusão cultural, priorizando um trabalho docente que vislumbre as minorias linguísticas e culturais (em relação ao gênero, à sexualidade, aos grupos indígenas, dentre outros). Isso possibilitaria um engajamento significativo por parte dos estudantes no tocante aos textos, às ideologias e aos discursos.

Por isso, a abordagem da análise do discurso parte da necessidade de acesso igualitário aos múltiplos gêneros textuais, a fim de perceber como estes abordam a justiça social e as ideologias e com a finalidade de dar “voz” aos estudantes. Assim, para Luke (2012), as pesquisas de Norman Fairclough ressaltam a necessidade de se analisar os mais variados gêneros textuais (funcionais, acadêmicos, literários, dentre outros), atendendo a estrutura léxico-gramatical, conteúdos ideológicos e condições identificáveis de produção e uso. Nesse sentido, Luke (2012) acrescenta que professores e estudantes devem refletir de que forma palavras, gramática e discursos formam uma versão do mundo material, natural e sociopolítico, além de (re)pensar como palavras e gramática atuam para estabelecer relações de poder entre autor e leitor e entre falantes e destinatários. Com isso, as práticas de letramento crítico contemplam a identificação de palavras e discursos que levam, por vezes, a uma manipulação de informações.

Diante desse levantamento de teorias, a partir de Luke (2012), concluímos que, no letramento crítico, não há um modelo universal ou correto e que a definição deste letramento está em “progresso”. O autor enfatiza que tanto estudantes como professores devem começar analisando as relações de poder do cotidiano local e global a fim de que possam se posicionar criticamente diante dos mais variados textos. Souza (2011) concorda com Luke (2012) no que tange à questão de que o letramento crítico serve para conscientizar o aluno de seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos, de maneira que seja possível refletir sobre os seus propósitos e as suas perspectivas.

Assim, a perspectiva crítica é capaz de instigar o aluno a transcender o pensamento ingênuo e o senso comum, visto que o aluno passa a rever e repensar acerca das suas próprias crenças, valores, convicções e maneiras de ler o mundo, e perceber que esses valores, opiniões e crenças não são “naturais”, mas têm origem na comunidade onde ele vive, na sua família e nos grupos sociais por onde ele transita. Para Janks (2012), o letramento crítico consiste nas práticas sociais de compreender que os discursos nos produzem, falam através de nós e podem, entretanto, ser desafiados e mudados.

Ainda dentro dos estudos teóricos sobre letramento crítico, para Cassany e Castellà (2010), há três importantes correntes: a) perspectiva tradicional ou filológica, que se pauta na concepção de que o significado se encontra no texto, isto é, existe uma interpretação do texto mais canônica (o propósito original do autor) e somente os leitores “*expertos*”²⁸ podem alcançá-la; b) perspectiva interpretativa ou psicológica, cuja fundamentação está presente nos processos cognitivos de compreensão, pelos quais o significado se constrói pela transação ou negociação entre o leitor e o texto. Na conjuntura das mencionadas correntes, o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e elabora inferências para interpretar um texto por meio de um processo interno, mental, cognitivo, de conexão e de re-elaboração da informação. Dessa forma, a compreensão é individual e intransferível. Por esse motivo, um texto pode dar margem a diversas interpretações; c) perspectiva crítica, pela qual o significado se constrói nos contextos sociais, políticos e culturais, que induzem os leitores a construírem interpretações influenciadas por aspectos histórico-sociais. Nesse sentido, a compreensão textual possui um viés social, o que possibilita o posicionamento crítico do leitor em relação ao texto.

²⁸ Sobre essa diferenciação entre os tipos de leitor, Mendonza Fillola (2002) distingue dois principais tipos: o ingênuo e o competente. O primeiro lê o texto com o intuito de decodificar e compreender o texto, enquanto o competente almeja a interpretação do texto, transcendendo a superficialidade do texto e ativando a construção de sentidos atrelada aos intertextos possíveis. Dessa forma, o leitor competente estabelece, de maneira adequada e pertinente, os significados do texto e a interpretação que o texto oferece, cooperando com o texto e empregando estratégias eficazes para seguir o processo de leitura.

Os autores destacam que, nessa terceira perspectiva, podemos diferenciar duas orientações, a primeira sociocultural com ênfase ao “se colocar crítico” para compreender melhor o mundo, sua complexidade, sua diversidade e jogos de interesses, principalmente pelos discursos e pelas ideologias. “Ler criticamente significa aceitar a relatividade de qualquer interpretação, inclusive a própria”²⁹ (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 362). A segunda orientação é sociopolítica, em que os textos, os produtores dos textos e os leitores estão situados dentro de sistemas sociopolíticos. Assim, “ser crítico” dá margem a uma postura questionadora em relação ao sistema sociopolítico vigente, além de passar uma noção de que o indivíduo deve atuar para transformar a sociedade, opondo-se às injustiças e desigualdades. A esse respeito, os autores enfatizam as diferenças entre a leitura crítica e a acrítica:

Em conjunto, a leitura crítica se mostra elaborada, complexa, humilde, carregada de matizes e explicações, maleável, insatisfeita, exploradora, capaz de discutir e, inclusive, de mudar de opinião de forma racional; é a leitura que aspira a compreender a complexidade do humano, psicológico e social, e a transformá-lo se for preciso. Ao contrário, a acrítica se representa para nós como fácil, rápida, direta, simplificadora, auto-satisfeita, esquemática e muitos outros adjetivos, não há dúvida de que muitas das características que aqui atribuímos a um ou outro tipo de leitor têm implicações didáticas de grande envergadura (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 367).³⁰

Sobre a leitura crítica, Janks (2012) esclarece que o letramento crítico é muito importante nos dias de hoje, visto que, no atual contexto contemporâneo, predominam desigualdades de gênero, raça, etnia, linguagem, sexualidade, nacionalidade e classe social. Tais injustiças ocorrem devido principalmente às discrepantes relações de poder existentes na sociedade. Por essa razão, a autora salienta que as relações de poder devem ser (re)pensadas em sala de aula de modo crítico-reflexivo, pois o poder está expresso, implícita ou explicitamente, nos textos verbais e imagéticos. Assim, o letramento crítico se configura como uma necessidade educacional e proporciona um diálogo direto com o contexto social, histórico e econômico na construção de significados.

Marins-Costa (2016) afirma que a leitura crítica envolve práticas sociais e que se faz pertinente perceber as condições sociais, políticas, culturais e históricas relacionadas tanto

²⁹ No original, “Leer críticamente significa aceptar la relatividad de cualquier interpretación, incluso la propia” (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 362)

³⁰ A citação original é: “En conjunto, la lectura crítica se sabe elaborada, compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, exploradora, capaz de discutir e, incluso, de cambiar de opinión de forma razonada; es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso. Al contrario, la acrítica se nos representa como sencilla, rápida, directa, simplificadora, autosatisfecha, esquemática y muchos otros adjetivos – no hay duda de que muchas de las características que aquí atribuimos a uno y otro tipo de lector tienen implicaciones didáticas de gran envergadura” (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 367).

à produção quanto à leitura do texto. Além disso, a ideologia³¹ dos leitores também devem ser levadas em conta nas atividades de leitura a fim de fomentar as visões de mundo dos estudantes em sala de aula. Dessa forma, os alunos poderão se expressar de maneira mais livre e terão a chance de ampliar a reflexão sobre seus próprios pontos de vista, gerando uma autoanálise. Marins-Costa (2016) advoga que as atividades de leitura devem e podem contribuir para desenvolver nos estudantes uma “atitude crítica, postura crítica, consciência crítica e se torne um cidadão autônomo, crítico e participativo, como orientam os documentos oficiais” (MARINS-COSTA, 2016, p. 39).

A partir desses conceitos de leitura crítica, Luke (2012) acredita que o letramento crítico é, acima de tudo, uma orientação de ensino e aprendizagem de conteúdos cultural, ideológico e sociolinguístico, envolvendo a redistribuição e reconhecimento da justiça social (LUKE, 2012). O objetivo do letramento crítico é possibilitar um posicionamento crítico e uma transformação de ideologias, culturas e economias dominantes e de instituições e sistemas políticos. Nesse viés, Janks (2012) chama atenção para a questão ética que deve existir nos chamados “(re)desenhos” e na (re)produção dos textos multimodais, uma vez que, nesse ínterim, há os interesses dos produtores ou da classe dominante, denotando relações de poder. Partindo desse pressuposto, pelo letramento crítico, o leitor deve ler o dito e o omitido, avaliando e fazendo inferências a fim de se posicionar criticamente diante dos textos. Dessa maneira, a pedagogia do letramento crítico, com foco nos elementos visuais e multimodais, possibilita uma leitura mais ampla, de acordo com a metáfora do caleidoscópio de Oliveira (2006):

Tal qual um caleidoscópio, o qual ao ser girado, produz diferentes configurações dos mesmos elementos, também o texto visual fornece a possibilidade de diferentes visões de mundo, cujas percepções dependem, em grande parte, do contexto cultural e em que os espectadores estão inseridos (OLIVEIRA, 2006, p. 22).

Usufruindo dessa visão caleidoscópica, destacamos que, segundo Hoppe (2014), o letramento crítico pode ser provocado a partir da atuação docente em sala de aula, possibilitando que os estudantes enxerguem a diversidade de interpretações possíveis com base nos discursos produzidos nos textos orais e escritos. Nessa mesma vertente, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), o letramento crítico para ser

³¹ O fenômeno ideológico “está ligado à necessidade para um grupo social, de conferir-se uma imagem de si mesmo, de representar-se, no sentido teatral do termo, de representar e encenar” (RICOEUR, 1983, p. 68). Na perspectiva da Análise do Discurso Crítica, ideologias são representações de aspectos do mundo, as quais contribuem para estabelecer, sustentar ou modificar relações sociais de poder, dominação e exploração (FAIRCLOUGH, 2003). Ou seja, essa perspectiva crítica, adotada nessa pesquisa, entende a ideologia como uma modalidade de poder, ultrapassando a simples percepção de crenças, posições, atitudes e valores de grupos sociais.

desenvolvido em sala de aula deve abordar as questões raciais, as sexuais, as de gênero e as de relações sociais (BRASIL, 2006). Dessa forma, o letramento crítico é um caminho para que os alunos e as alunas possam compreender o contexto social, político e ideológico em que o texto está inserido. Assim, os discentes poderão perceber a relação dos textos com aspectos como poder e desigualdades. Nas palavras da autora:

Por isso, achamos que é através do ensino da língua, que o professor detém o conhecimento diferenciado, pois ele possui, em suas mãos, um critério poderosíssimo, a língua e, ela quando ensinada, torna-se um instrumento para a prática social através do letramento crítico. Pois, a mesma propicia ao aluno encaminhamentos fundamentais, para a ampliação de horizontes e, se bem aplicados, para chegar-se ao conhecimento científico, promovendo assim a possibilidade de tornar-se um cidadão mais crítico (HOPPE, 2014, p. 202).

Seguindo essa linha de pensamento, Newfield (2011) correlaciona o significado de “crítica” aos estudos de letramento a fim de que os leitores percebam algumas nuances ideológicas presentes nos textos multimodais. Ainda conforme esta autora:

‘Crítica’ passou a ser vista não apenas como ‘análise fundamentada’, mas como uma análise que procura desvendar os interesses sociais e políticos da produção e recepção de imagens em relação aos efeitos sociais de poder e dominação. [...] Uma questão crucial para o letramento crítico-visual relacionado às imagens históricas diz respeito ao contexto original de produção e significação das imagens, bem como a sua re-publicação no presente (NEWFIELD, 2011, p. 92 – grifos da autora)³².

A partir desse prisma teórico, a criticidade e o letramento crítico se fazem necessárias tanto para professores como para alunos, visto que o educador precisa assumir esse posicionamento mais questionador e de resistência diante dos discursos vigentes, a fim de poder se colocar como “exemplo” de leitor crítico para os estudantes. Diante disso, questionamos: como desenvolver o letramento crítico nas aulas de línguas materna e estrangeira com alunos, se o próprio docente não domina as teorias de Pedagogia Crítica e Letramento Crítico (anteriormente apresentados aqui)? Dessa forma, o primeiro passo é desenvolver ou aprimorar esse posicionamento crítico e essa leitura crítica nos docentes da rede pública em relação aos textos dos livros didáticos e aos textos orais, escritos e imagéticos oriundos dos meios de comunicação de massa e das mídias digitais para, em seguida, estes professores se tornarem multiplicadores desses preceitos teórico-metodológicos em sala de aula com seus alunos. Ressaltamos que o letramento crítico se faz ainda mais necessário para os alunos da rede pública de ensino que, em sua maioria, passam por dificuldades

³² No original, temos: “‘Critical’ came to be seen not simply as ‘reasoned analysis’ but as an analysis seeking to uncover the social and political interests in the images production and reception in relation to the social effects of power and domination. [...] A crucial question for critical visual literacy relating to historical images concerns the original context for the production and meaning of the images as well as their re-publication in the present” (NEWFIELD, 2011, p. 92 – grifos da autora).

socioeconômicas e precisam lutar contra os discursos dominantes e hegemônicos, em prol de uma verdadeira cidadania. Nesse sentido, o letramento crítico foca no consumo e na (re)produção dos textos em relação a esse público ao longo do tempo, e em decorrência das mudanças sócio-históricas e cultural-ideológicas, portanto:

A crítica permite que os participantes se envolvam *conscientemente* com os modos em que os recursos semióticos têm sido aproveitados para servir aos interesses do produtor e como diferentes recursos poderiam ser aproveitados no (re)desenho e (re)posicionamento do texto. Estes são as formas de observar os movimentos de ir para trás e para frente (JANKS, 2012, p. 153 – grifo da autora)³³.

Utilizando a concepção de crítica, na ótica de Rojo (2009), o letramento crítico compreende desenvolver competências de suma importância para a educação, em especial no ensino de línguas, uma vez que abrange a análise das linguagens, das mídias e das múltiplas práticas letradas, de forma crítica, ética, democrática e protagonista. Dessa maneira, segundo Luke e Freebody (1997), é necessário ensinar e encorajar os estudantes a desenvolverem posicionamentos e práticas leitoras alternativas, a fim de que hajam questionamentos e críticas. Bagno (2012) acrescenta:

Ensinar a aprender, então, é não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das “bombas” e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento (BAGNO, 2012, p. 14).

Luke (2012) ressalta que esse tipo de letramento deve indagar sobre: o que podemos considerar como verdade nas notícias; como ela é apresentada e representada e por quem; de quem são os interesses; quem deve ter acesso às imagens, às palavras, aos textos e aos discursos; para atender a quais propósitos. As referidas perguntas marcam ou, pelo menos, deveriam estar em evidência nas práticas de letramento crítico. Por isso, Luke (2012) destaca a importância de se conhecer a história mundial a fim de não cairmos, como leitores, nas armadilhas do controle autocrático de informações, que escamoteia, muitas vezes, as lutas pelo poder e prejudicam um posicionamento crítico por parte do leitor. Nessa linha de raciocínio, o autor traz a seguinte definição:

[...] o termo letramento se refere à leitura e à escrita de textos. O termo letramento crítico se refere ao uso de tecnologias de impressão e outros meios de comunicação

³³ A versão original é: “Critique enables participants to engage *consciously* with the ways in which semiotic resources have been harnessed to serve the interests of the producer and how different resources could be harnessed to re-design and re-position the text. It is both backward and forward-looking” (JANKS, 2012, p. 153 – grifo da autora).

de análise crítica e transformação de normas, sistemas de regras e práticas que regem os âmbitos sociais da vida diária³⁴ (LUKE, 2012).

Outra definição interessante de letramento crítico foi desenvolvida por Menezes de Souza (2011), conforme citação a seguir:

[...] a acepção de letramento crítico situa a produção de significação sempre em termos de pertencimento sócio-histórico dos produtores de significação, e postula tanto leitores quanto autores como igualmente produtores de significação; como tal, ela recusa a normatividade universal e a crença em verdades (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 126).

Parece-nos oportuno destacar esse conceito exposto pelo autor, pois possibilita “voz” e “vez” ao leitor, que não fica em condição de inferioridade em relação aos produtores dos textos multimodais. O que se mostra de suma importância no desenvolvimento do letramento crítico de alunos e de professores (estes últimos que passarão por um processo de formação docente continuada por intermédio desta pesquisa).

Em contrapartida, Marins-Costa (2012) aponta que, no cotidiano escolar brasileiro, existem sérias dificuldades na implementação de práticas de letramento crítico no ensino de línguas (seja materna ou estrangeira), tais como: a) o ensino centrado na competência leitora em detrimento das outras habilidades como o falar, o escrever e o ouvir devido à ênfase dada à preparação para o ENEM e para o vestibular; b) a falta de condições para trabalhar as habilidades orais como o fato de as turmas serem numerosas e faltarem aparelhos para reprodução de som e imagem, além disso acrescentamos que baixa carga horária das línguas estrangeiras também é outro fator problemático; c) a persistência de uma concepção de língua como sistema, em que o ensino continua centrado em tópicos gramaticais e em exercícios estruturais.

Para sanar ou amenizar os referidos problemas, Marins-Costa (2012) defende que devemos como professores diminuir a lacuna, cada vez maior, entre a forma como se lê e se escreve na escola e as formas como os estudantes usam a escrita e a leitura fora desse espaço. Isto é, devemos nos esforçar em superar o modelo autônomo de letramento (tido supostamente como neutro) e assumir o modelo ideológico de letramento ou o modelo de letramento crítico, a fim de que os discentes percebam que:

[...] as práticas de escrita e leitura foram e são construídas socialmente e se vinculam a relações de poder; as formas como se usam a escrita e a leitura no cotidiano, fora da escola, constituem práticas letradas tão importantes quanto aquelas desenvolvidas na educação formal e, portanto, o letramento escolar é uma opção dentre outras; a

³⁴ No original, temos: “the term literacy refers to the reading and writing of text. The term critical literacy refers to use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique, and transform the norms, rule systems, and practices governing the social fields of everyday life” (LUKE, 2012, p. 05).

ideologia perpassa toda e qualquer forma de letramento e, portanto, o letramento escolar não é neutro; a educação formal deve promover o multiletramento, ou seja, agenciar com igual relevância outras práticas letradas, além das tradicionais, e propiciar a reflexão crítica sobre os usos, valores e funções dessas práticas (MARINS-COSTA, 2012, p. 922).

Dando continuidade às reflexões teóricas sobre o letramento crítico, apresentamos o letramento para a diversidade, defendido por Jesus (2017). Este letramento, que, a nosso ver, insere-se perfeitamente dentro das práticas de letramento crítico em sala de aula, evidencia a necessidade de que as práticas educacionais devem fomentar a sensibilização e o acolhimento para as manifestações das diversidades nos âmbitos linguístico, cultural, social, étnico e estético, conforme Jesus (2017), acrescentamos ainda o plano ético. Consideramos as colocações de Jesus (2017) muito pertinentes para os estudos sobre o letramento, visto que acreditamos que é papel do professor promover esse discurso e essa prática educacional de acolhimento aos desiguais. Nesse sentido, mais detalhadamente, o autor esclarece que:

A educação voltada ao letramento para a diversidade se refere a um processo de reconhecer que há diversificadas manifestações do feminino e do masculino. Isso não quer dizer que, em nome de um discurso inclusivo, transforme a questão em um tema a ser tratado de forma folclórica, a exemplo do caso do dia do índio e da abolição da escravatura. Tal atitude pode gerar, no educando, o fortalecimento do discurso dicotômico (homossexuais X heterossexuais) que sustenta a percepção do exotismo e não da simples diferença de comportamento (JESUS, 2017, p. 73).

Nessa percepção de diversidade dentro dos estudos sobre letramento, consideramos oportuno trazer a “pedagogia engajada” de hooks³⁵ (2013), em que a autora defende a necessidade de os alunos transgredirem as fronteiras raciais, sexuais e de classe social com o objetivo de pôr em prática a sua própria liberdade. Na percepção da autora, esse deveria ser o princípio fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Essa “pedagogia engajada” valoriza a expressão do aluno, inclusive de cunho confessional e intimista, o que para hooks (2013) agrega muito conhecimento aos professores, que também podem compartilhar de experiências e sentimentos subjetivos. A própria bell hooks, na obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” menciona situações pessoais da sua formação inicial docente como mulher negra em um contexto acadêmico totalmente racista. Essa pedagogia, a nosso ver, assemelha-se às dimensões afetiva e crítica de Callow

³⁵ O pseudônimo “bell hooks” escrito propositadamente com inicial minúscula pertence, na verdade, a Gloria Jean Watkins (nascida em 15 de setembro de 1952), escritora, professora negra insurgente e ativista social estadunidense. A referida professora decidiu usar um pseudônimo com letra minúscula, para desafiar as convenções linguísticas e acadêmicas, pretendendo dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa. Por isso, nessa tese, mantivemos essa convenção da escritora em respeito a esse posicionamento crítico dela. Ressaltamos que bell hooks se inspirou na Pedagogia Crítica de Paulo Freire e a autora destaca a necessidade de transgredir as fronteiras impostas na sociedade por meio da prática da liberdade.

(2008) que serão abordadas mais detalhadamente na seção teórica de letramento multimodal crítico. Retomando a “pedagogia engajada”, nas palavras da autora:

A educação progressiva e holística, a “pedagogia engajada”, é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário destas duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoavaliação que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos (HOOKS, 2013, p. 28).

A “pedagogia engajada” tem um viés crítico que coaduna com a nossa compreensão de letramento multimodal crítico no que tange ao engajamento afetivo e empoderamento³⁶ social tanto de estudantes como de professores. Essa pedagogia considera relevante o reconhecimento das diferenças e ressalta que cada sala de aula é única. Por isso, segundo hooks (2013), as experiências de ensino demandam estratégias didáticas novas, recontextualizadas e reconceitualizadas.

Tilio (2017) acrescenta um novo conceito dentro do letramento crítico denominado pelo autor de “letramento sociointeracional crítico” (não iremos adotar esse conceito nessa pesquisa, mas é importante salientar a existência do mesmo). Este letramento tem base sociointeracional vygotskyana, em que os significados advêm de uma construção e negociação na interação social e a criticidade nasce da reflexividade sobre a construção de significados. Nessa teoria, a aprendizagem é considerada como a capacidade de agir no mundo, priorizando o empoderamento dos estudantes que usam a língua de forma autônoma.

Em meio aos estudos de letramento crítico, no concernente à relação com o uso de textos multimodais, Ajayi (2012) discorre que este letramento deve estar vinculado às ferramentas que os estudantes devem desenvolver para explorar as esferas social, cultural e linguística dos textos, fazendo, ao mesmo tempo, uma análise semiótica destes. Dessa forma, o autor, na esteira da pedagogia multimodal, afirma que os professores têm uma grande chance de preparar seus alunos a lerem livros didáticos de diferentes identidades baseados na etnia, raça, gênero ou classe, além de textos que passaram por um *redesign*, de modo a transformar o conhecimento. Com base nessa reflexão do autor, no subtópico seguinte, esmiuçamos o letramento multimodal crítico, um dos cerne da presente pesquisa.

³⁶ O vocábulo empoderamento foi cunhado inicialmente por Freire (1992) como tradução da palavra inglesa *empowerment*, que significa literalmente “dar poder”. No entanto, para o autor, o termo vai além dessa significação e adentra nas esferas da Filosofia e da Educação, pois representa conquista, avanço e superação por parte daquele que se empodera, que se torna sujeito ativo do processo social e educacional. Em outras palavras, empoderamento é entendido como o processo de tomada de consciência que confere determinado poder às pessoas e/ou grupos, gerado a partir dos próprios sujeitos na condição de agentes (FREIRE, 2014; 1992).

2.4.3 Letramento multimodal crítico

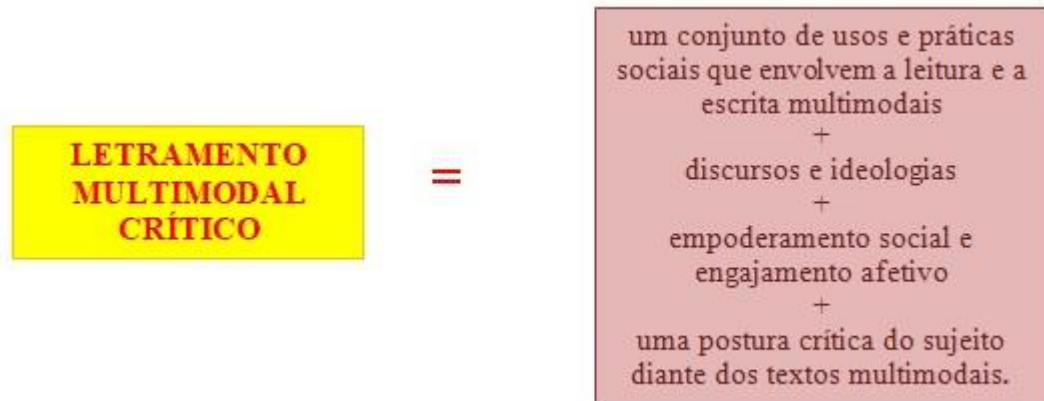
Inicialmente, trazemos algumas definições de letramento multimodal crítico. Começamos com o conceito de Predebom (2015), a qual considera que se constitui de ações como conhecer, selecionar, combinar e analisar de maneira situada e crítica os múltiplos recursos semióticos. Mais especificamente, para Predebom (2015), o letramento multimodal crítico se apresenta: a) no nível léxico-gramatical, mobilizando as potencialidades dos sistemas semióticos verbal e imagético; b) no nível semântico e pragmático, percebendo as representações das experiências socioculturais e estabelecendo relações entre as informações de forma coesa e coerente; c) no nível do registro, mobilizando variáveis de campo, relações e modo no contexto de situação; d) no nível do gênero, acionando conhecimentos textuais e contextuais recorrentes em uma determinada cultura; e) no nível ideológico, analisando os diversos discursos presentes nos textos; f) na interação entre os diferentes recursos semióticos em cada nível aqui mencionado e entre os níveis supracitados; g) e na interação entre todos esses níveis.

Já Buzato (2007) define o letramento multimodal crítico como o letramento digital a partir da “hibridização” dos modos verbal e visual que pode acontecer nos textos oriundos das mídias digitais. Para Barbosa (2017), o letramento visual crítico pode ser definido como a leitura sob um viés de interpretação que ultrapassa a mera decodificação textual, envolvendo as experiências e as visões de mundo do leitor, o que dá a possibilidade de este leitor fazer inferências e atuar sobre diferentes situações a fim de que possa estabelecer questionamentos sobre autoria, fonte e público-alvo dos textos multimodais. Barbosa (2017), apoiada nos pressupostos teóricos de Callow (2012), defende que a habilidade de “ver” faz com que o leitor procure por intenções, desejos e propósitos do criador na imagem, assim como ele analisa suas próprias respostas e interpretações.

O letramento crítico-visual ou multimodal crítico é tido por Newfield (2011) como uma estratégia pedagógica de ler não apenas “com” o texto, mas “contra” o texto, associando-o ao contexto sociocultural e histórico, a fim de que os estudantes formulem, criticamente, posicionamentos acerca do texto. Apesar de as definições de letramento visual e letramento multimodal serem um pouco “parecidas”, pensamos que o multimodal parece-nos uma definição mais completa por dar ênfase a todos os modos semióticos (não apenas o visual). Por isso, adotamos nessa pesquisa, o termo letramento multimodal. Dessa forma, os discentes poderiam identificar possíveis manipulações e interpelações de cunho ideológico no texto multimodal. Em nossa pesquisa de mestrado (PINHEIRO, 2016), definimos o

letramento multimodal crítico como: um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias, que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social e de uma postura crítica do sujeito diante dos textos multimodais com fins de cidadania.

Figura 2 – Resumo das definições de letramento multimodal crítico



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir desses conceitos, destacamos que os aspectos em comum entre as definições expostas anteriormente nos levam a constatar que o letramento multimodal crítico se desenvolve com base nas interpretações do texto por meio da compreensão dos múltiplos modos semióticos (visual, escrito, sonoro, digital, gustativo, dentre outros) envolvidos e orquestrados para uma construção de sentidos de forma crítica. Esclarecemos que este tipo de letramento pode e deve ser desenvolvido com textos impressos e digitais. No entanto, uma das maneiras é o uso da Gramática do Design Visual³⁷ de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) para possibilitar a leitura e compreensão das imagens e sua relação com outros modos semióticos, em especial o escrito.

Trazemos, de forma sucinta, os principais conceitos da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), atrelando-os às imagens expostas nos livros didáticos de língua portuguesa ("Novas Palavras" 3 de Amaral *et al.*, 2016), língua espanhola (*Cercanía Joven* 3 de Coimbra e Chaves, 2016) e língua inglesa (*Way to go!* 3 de Franco e Tavares, 2016). Selecionamos o volume 3 (voltado para alunos do 3º ano do Ensino Médio) das três coleções de livros didáticos, pois a escola até o ano de 2018 conta com um número maior de turmas de 3º ano do Ensino Médio do que das demais séries. Acreditamos

³⁷ Kress e van Leeuwen, ao criarem a Gramática de Design Visual, basearam-se na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1978), cujas metafunções são ideacional, interpessoal e textual.

que, dessa forma, a tese ganhará um direcionamento teórico condizente com a realidade docente, já que os três livros são utilizados na escola pesquisada. Na GDV, as imagens são percebidas como uma fonte de vários recursos de construção de significados por meio das metafunções: representacional (nos quais ações, eventos e conceitos simbólicos representam a realidade na imagem); interativa (as relações entre leitor-observador e a imagem, usando recursos semióticos como ângulos altos e baixos, ou com menor ou maior distanciamento) e composicional (em que as escolhas de *layout* e as combinações entre os elementos da imagem tornam o texto coerente). Vale destacar que estas metafunções operam de forma simultânea via padrões de experiência, interação social e posições ideológicas.

Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) na Gramática de Design Visual comparam as imagens às estruturas linguísticas, visto que analisar imagens significa perceber os significados representacionais, interativos e composicionais em meio a um contexto sociocultural e ideológico. Os autores esclarecem que a imagem é carregada de sentidos assim como um texto escrito, devido às qualidades lexicais (cores, saturação, nitidez), às sintáticas (linhas, padrões, tamanhos e formas), às semânticas (objetos representados de forma explícita ou sugerida), às pragmáticas (inteligibilidades da imagem, utilidade e função).

Na metafunção representacional, Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) classificam as imagens em narrativas ou conceituais. As primeiras apresentam os participantes representados na imagem realizando uma ação ou um acontecimento de acordo com o espaço e o tempo. Um exemplo de imagem narrativa está exposta na figura 3³⁸ (extraída do livro didático, volume 3, de Português utilizado na escola pesquisada), em que os dois personagens representados (os malabaristas) realizam movimentos, ações. Esclarecemos que essa imagem está colocada no livro apenas como adorno, pois não se relaciona diretamente com o tema gramatical (período composto por coordenação). O professor pode explicar para os alunos que as orações coordenadas apresentam “estrutura sintática independente” (AMARAL *et al.*, 2016, p. 213), no entanto, observando a imagem, vemos que os artistas circenses precisam um do outro, senão um deles cairá, o que diverge da explicação gramatical. Se esta imagem estivesse na seção das orações subordinadas, a imagem “ajudaria” na compreensão do conteúdo gramatical, visto que haveria uma relação palavra-imagem.

³⁸ Como estamos empregando imagens dos livros didáticos adotados pela escola colaboradora, tentamos analisá-las à luz da GDV, mas também aproveitando para expor nossa análise sobre estes livros didáticos e as intencionalidades possíveis dos autores destes livros.

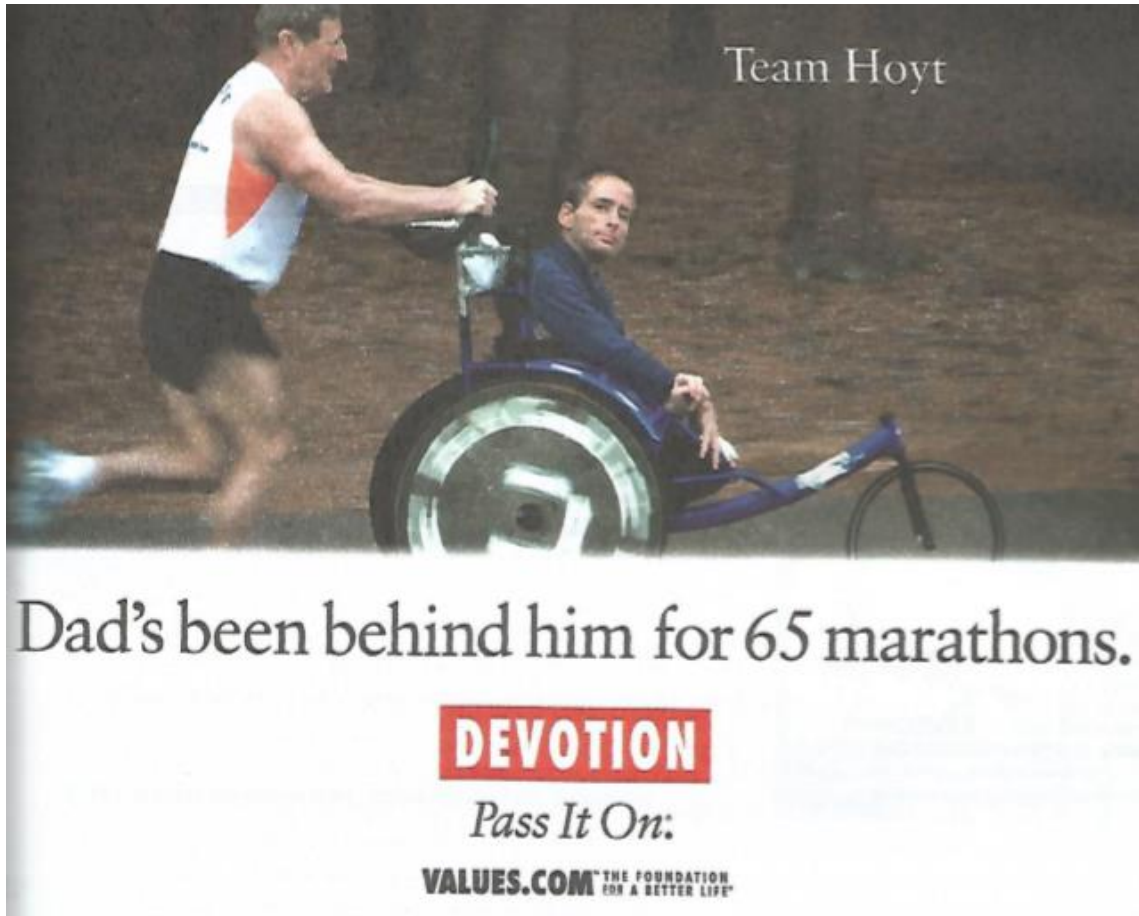
Figura 3 – Imagem narrativa



Fonte: Amaral *et al.* 3 (2016, p. 211).

As representações narrativas são caracterizadas também pelas circunstâncias, que podem ser o cenário, o meio e o acompanhamento. As representações narrativas podem ser realizadas por processos que se relacionam aos “vetores”, os quais indicam ações, reações, pensamentos e falas. Quatro tipos de processos podem ser caracterizados: os de ação, os de reação, os mentais e os verbais. No processo de ação, podemos identificar dois tipos de relações: a transacional, que se constitui como uma ação que envolve, no mínimo, dois participantes e há um vetor que os conecta; a não-transacional, que ocorre quando a ação envolve apenas um participante e um vetor. Além disso, nos processos de ação, os participantes representados na imagem podem ser classificados como ator (aquele que executa a ação) e meta (aquele que recebe a ação ou que se coloca como objeto da ação).

Figura 4 - Processo de ação transacional



Fonte: Franco e Tavares 3 (2016, p. 57).

Na figura 4, extraída do volume 3 do livro didático de Inglês, utilizado na escola pesquisada, há um processo de ação transacional, pois há dois personagens representados: o pai que empurra a cadeira de rodas e o filho cadeirante. O vetor que os conecta é os braços do pai. Devemos salientar que, no livro didático, as questões de compreensão leitora exploram a imagem por meio das seguintes perguntas:

O que eles estão fazendo?; Quantas vezes isso tem acontecido?; Quem é a pessoa que está empurrando o homem de cadeira de rodas?; Na sua opinião, por que ele está fazendo isso?; Quem são os membros do “Time Hoyt”?; Qual valor está sendo promovido no cartaz?³⁹(FRANCO; TAVARES, 2016, p. 57).

Tais questionamentos auxiliam bastante o trabalho do professor para desenvolver o letramento multimodal crítico dos alunos, o que explicarei mais adiante na proposta pedagógica de Callow (2008).

³⁹ No original: What are they doing?; How many times has it happened?; Who is the person pushing the man in his wheelchair?; In your opinion, why is he doing that?; Who are the members of “Team Hoyt”?; Which value is being promoted in the billboard? (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 57).

Nos processos de reação, Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) explicam que coexistem um reator (aquele que observa) e um fenômeno (o objeto alvo da atenção e da observação). Nos processos mentais, existem indicações de balões de pensamento conectados a um participante humano ou personificado. Nestes processos, temos o experienciador e o fenômeno. Nos processos verbais, há um vetor formado por um balão de diálogo ou por um dispositivo convencional semelhante que serve para criar relações entre os dois participantes, o dizente (aquele que diz algo) e o enunciado (o que é dito). É possível encontrar os processos mentais e verbais em tirinhas e charges, tais como a figura 5.

Figura 5 – Processo verbal



BROWNE, D. **Folha de S. Paulo**, 13 ago. 2011.

Fonte: Amaral *et al.* 3(2016, p. 207).

A figura 5 foi extraída do volume 3 do livro didático “Novas Palavras” (AMARAL *et al.*, 2016), adotado na escola colaboradora no ensino de Língua Portuguesa, que utiliza a referida tirinha apenas para compreensão leitora das palavras, omitindo totalmente o uso das cores ou qualquer menção aos elementos representativos, composicionais e interativos da imagem. No entanto, a imagem serve para exemplificar o processo verbal, já que os balões de fala conectam os personagens (tripulantes da embarcação). Cremos ser pertinente aproveitar a imagem do livro didático de espanhol (Figura 5) para mostrar os tipos de balões de pensamento e fala. Coimbra e Chaves (2016), no livro didático de espanhol, expuseram os tipos de balões para orientar os estudantes na compreensão leitora multimodal, como também os incentivam a produzir tirinhas (*viñetas*), ou seja, uma escrita multimodal.

Figura 6 - Tipos de balões



Fonte: Coimbra e Chaves 3 (2016, p. 25).

As representações conceituais servem para descrever e/ou classificar os participantes na imagem em relação às suas características individuais, destacando a identidade do participante representado, ou de atributos, traços e características compartilhados com outros participantes, que nos permitem percebê-los na condição de membros de um grupo ou segmento social. Conforme Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), as representações conceituais se caracterizam por aspectos como: disposição dos participantes em taxonomias; exposição dos participantes em relação entre parte e totalidade; ausência de vetores; pouco ou nenhum detalhamento do plano de fundo.

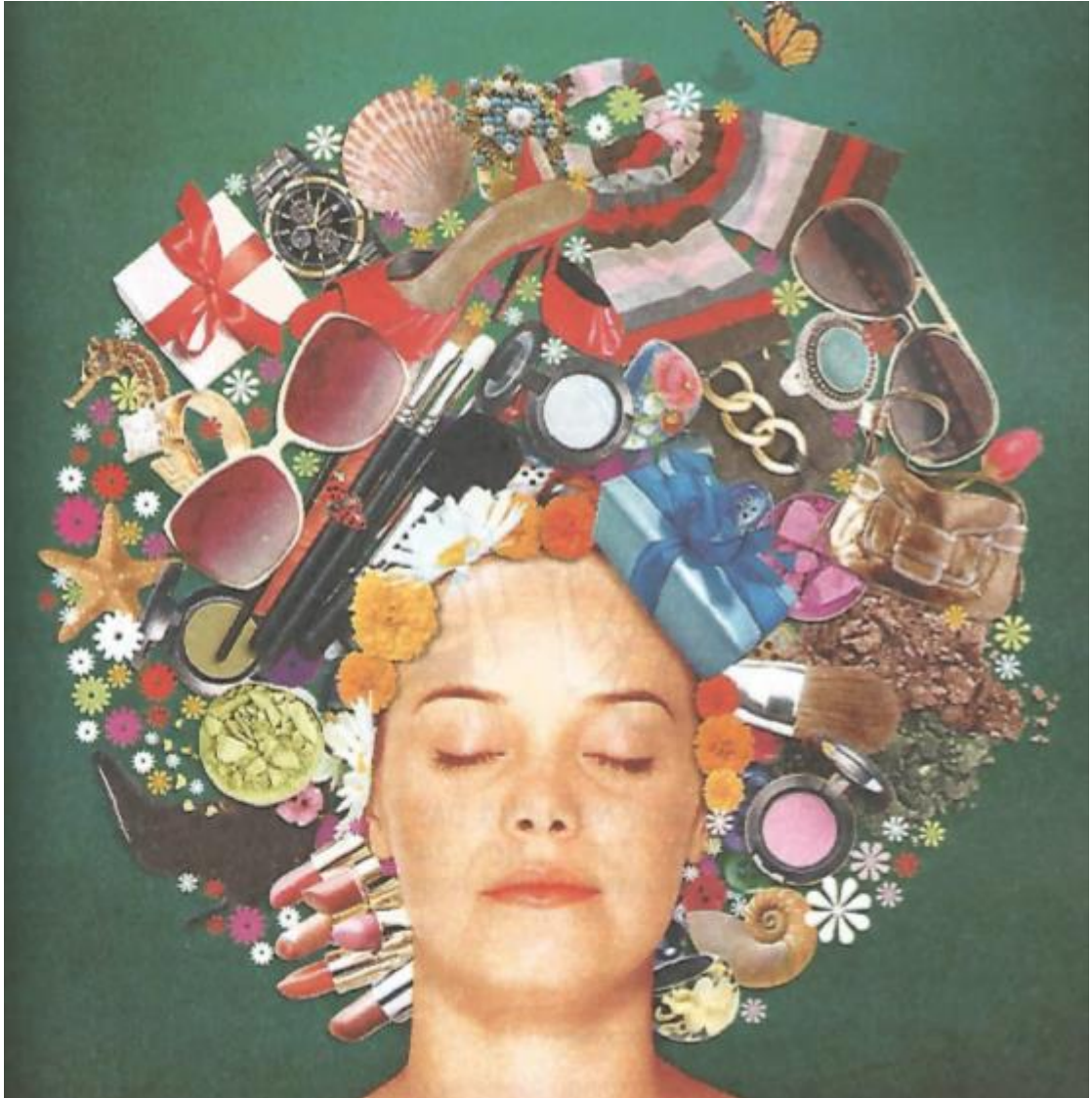
Nas representações conceituais, a GDV faz a seguinte classificação: processos classificatórios, analíticos ou simbólicos. Os processos classificatórios dão destaque para as características dos participantes como integrantes de um grupo de forma implícita ou explícita. Assim, existem nos processos classificatórios um elemento subordinado e outro superordinado. Os processos analíticos se fundamentam na relação estrutural de parte/todo, sendo o todo como o portador e as partes como os atributos possessivos. Os processos analíticos podem ser ainda classificados como estruturados (está clara a relação parte/todo) ou desestruturados. Os processos simbólicos mostram elementos na imagem com um valor a mais, que em geral não são ou não eram intrínsecos à imagem.

Figura 7 – Processo analítico



Fonte: Coimbra e Chaves 3 (2016, p. 75).

Adotando a GDV, a imagem da Figura 7 é classificada como analítica, pois as autoras do livro didático tiveram a intenção de que o aluno relacionasse cada símbolo das profissões (parte) com a área laboral correspondente (todo), tais como: Direito, Engenharia, Teatro, História, Geografia, Música, Veterinária, Educação Física, Contabilidade, Psicologia, Medicina e Turismo. Percebemos que a maioria dos manuais de Espanhol no volume 3, voltado para o 3º ano do Ensino Médio, traz essa proposta para ajudar os estudantes a escolherem uma profissão.

Figura 8 – Processo simbólico

Fonte: Franco e Tavares 3 (2016, p. 103).

A imagem da Figura 8 evidencia um processo simbólico que se remete ao drama de algumas pessoas que são “viciadas” ou “adictas” em compras, ou seja, compram compulsivamente sem ter necessidade de adquirir os produtos. No entanto, o valor a mais está na presença feminina com a cabeça repleta de produtos dos mais variados tipos. Isso cria uma imagem social negativa da mulher como adicta em compras, enquanto que, na realidade, o referido vício pode acometer qualquer pessoa independente de sexo, gênero, classe social, etnia etc. Dessa forma, seria pertinente que o(a) docente de Inglês instigasse reflexões acerca dessa imagem e da presença de uma mulher como participante representada, a fim de desenvolver a criticidade dos estudantes. Destacamos ainda que a imagem se encontra no

início da unidade 6 (Comprar ou não comprar / *To shop or not to shop*) e não traz maiores reflexões sobre a temática do *shopaholic* (viciado em compras).

Na metafunção interativa, Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) explicam que as imagens podem ser construídas a fim de estabelecerem interações entre o produtor e o leitor. Os autores destacam os seguintes aspectos a serem analisados nesta metafunção: o contato, a distância, a perspectiva e a modalidade. No contato, o produtor da imagem cria uma relação de maior ou menor proximidade com o seu leitor numa instância discursiva.

Silva (2016) explica, com base em Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), que o contato se dá por meio do olhar que o participante representado direciona ao leitor (estabelecendo um contato entre ambos) ou ainda um gesto com a mão, com os braços ou outra parte do corpo, possibilitando convite, sedução ou desafio. Assim, o participante representado “demanda” e instiga uma (re)ação do leitor-observador. Para Jewitt e Oyama (2008), também a partir de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), quando o participante representado na imagem olha diretamente para o leitor, há um contato maior e, conseqüentemente, uma relação imaginária entre eles, o que gera uma demanda de alguma reação do leitor/espectador, que pode ser pena, súplica ou raiva, dentre outros. Há, portanto, um olhar de demanda (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006), conforme pode ser visto no exemplo da garota negra carregando um bebê nas costas (figura 9), em que a participante olha diretamente para o leitor.

Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) salientam que este recurso do “olhar” do participante representado na imagem pode também ocorrer de forma indireta como um olhar não-direcionado ao leitor, um olhar voltado à outra direção ou para um objeto. Dessa forma, há um convite subliminar para o leitor “ver” outro ponto focal da imagem. Assim, há uma oferta de algo a ser visto, por isso este recurso é chamado de olhar de oferta. Este tipo de olhar está representado na figura 10 em que tanto a médica como o paciente direcionam o olhar para o braço supostamente machucado do paciente.

Figura 9 - Olhar de demanda

Fonte: Amaral *et al.* 3 (2016, p. 139).

Figura 10 - Olhar de oferta

Fonte: Franco e Tavares 3 (2016, p. 55).

Segundo Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), a distância ocorre por meio do enquadramento da imagem ou da posição que o participante representado estabelece com o leitor-observador. No plano aberto, há um distanciamento entre participante representado e leitor. Em outras palavras, o plano aberto envolve o *long shot*, quando a imagem é apresentada há uma certa distância e o participante está inteiro na imagem, sugerindo uma relação impessoal. No plano médio, haverá uma distância moderada construída intencionalmente pelo produtor da imagem. Neste plano, predomina o *medium shot*, em que a imagem abrange a região a partir da cintura e dos joelhos, o que indica um relacionamento social. As duas imagens anteriores (Figuras 8 e 9) estão em um plano médio. No plano fechado, haverá maior proximidade entre os participantes. Ou seja, o plano fechado é *close up*, quando a imagem traz o participante representado olhando de frente e de maneira detalhada com um enquadramento da área entre a cabeça e os ombros ou até menos que isso. Para Silva (2016, p. 73), “[...] de acordo com o nível de enquadramento, os participantes são representados como pessoas íntimas, como amigos de quem os observam, ou como mais distantes e estranhos”.

A perspectiva diz respeito ao ângulo em que o participante representado está posicionado na imagem em relação ao leitor. Conforme Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), há um maior envolvimento entre os participantes num ângulo frontal, um de frente para o outro. Na esteira de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), em ângulos oblíquos ocorre um menor envolvimento entre os participantes, o que distancia o leitor do participante representado. Para os autores, quanto ao ângulo vertical, se o participante representado está

com um olhar voltado para cima em direção ao leitor, denota uma representação de poder ou superioridade do leitor sobre o participante representado. O oposto acontece num ângulo em que a perspectiva do participante seja superior. Em síntese, a perspectiva engendra relações de poder.

Na GDV, a modalidade se relaciona diretamente ao valor de verdade da representação da imagem, elaborado por meio dos diversos mecanismos modalizadores do nível de realidade que a imagem representa (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006). Os referidos mecanismos podem ser o uso da cor (saturação, diferenciação, modulação), contextualização (como o cenário é representado em profundidade ou da sua quase ausência na imagem), representação (alto grau de detalhes dos participantes representados ou anulação dos detalhes para focar no aspecto mais geral), iluminação (o papel da luz ou ausência desta na imagem), brilho (ligado ao grau máximo de brilho da imagem até a sua total ausência indo para os tons escuros ou acinzentados). São estes recursos que modalizam a representação naturalística ou mais abstrata da realidade. Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) destacam que “[...] a realização da modalidade em imagens é muito mais complexa e finamente graduada do que a realização da modalidade em linguagem⁴⁰” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006, p. 163).

Figura 11 - Imagem naturalística



Fonte: Amaral *et al.* 3 (2016, p. 168).

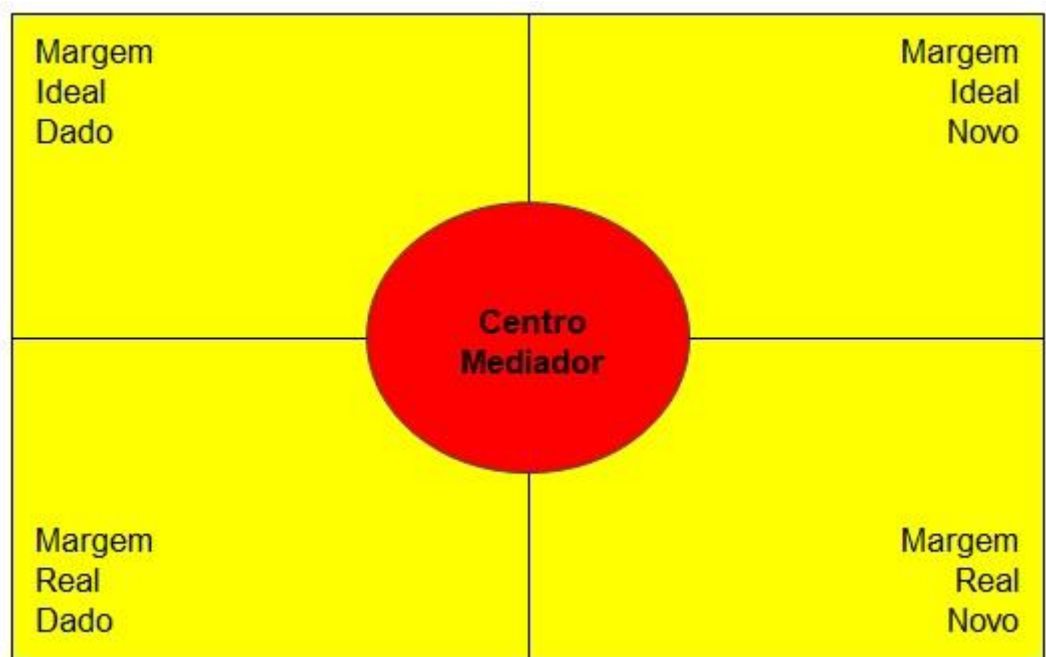
⁴⁰ No original, temos: “the realization of modality in images is much more complex and finely graded than the realization of modality in language” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 163).

A figura 11 foi extraída do livro didático da seção de leitura de Português e representa uma imagem naturalística, pois apresenta dois homens (atores que interpretam a peça teatral “Auto da Compadecida” de Ariano Suassuna) em sua forma real. Além disso, a referida imagem apresenta cores nos tons de vermelho e marrom, tanto no cenário como nos atores representados, a fim de passar a sensação da “aridez” e da “seca” estigmatizada como sendo característica do nordeste brasileiro. Acrescentamos que a imagem está colocada em uma sessão de leitura do livro “Novas Palavras” e interage com elementos escritos (um trecho da obra teatral).

Conforme Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), a metafunção composicional engloba os elementos que constroem a imagem, como também a forma como ela está situada na página, se no fundo ou no alto da página, por exemplo. São pertinentes nessa metafunção: o valor de informação (*information value*), o enquadramento (*framing*), a saliência (*saliency*). O valor da informação diz respeito à localização dos elementos de uma composição multimodal (direita, esquerda, centro, margem, superior, inferior do espaço da imagem ou página). Os autores advertem que, nas sociedades em que se adota a escrita românica, a direção da leitura de um texto ocorre da esquerda até a direita e de cima para baixo. Partindo desse pressuposto, Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) advogam que há a estrutura de elementos dados-novos (*given-new*), em que os elementos que são expostos no lado esquerdo são dados ou já conhecidos pelos leitores/espectadores; enquanto que as informações no lado direito são consideradas novas ou que requerem uma maior atenção dos leitores.

De acordo com a GDV, na configuração ideal-real, o elemento exposto no topo da imagem ou da página é o ideal (essência idealizada ou generalizada da informação), já o posicionado embaixo se configura como informação real. Na configuração centro-margem, no centro da página, fica o tema principal da imagem, enquanto nas margens ficam os elementos que complementam o que está no centro e, de certa forma, podem servir de suporte para contextualizar a temática, pois está subserviente ao que está descrito no centro. Na figura seguinte, a partir da GDV, apresentamos um resumo da distribuição dos elementos na imagem:

Figura 12 – Elementos na imagem



Fonte: Traduzida pela autora a partir da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006, p. 197).

A categoria enquadramento (*framing*) pode combinar os elementos ou desconectá-los por meio das linhas presentes no plano, pela espessura delas, que podem determinar os graus de enquadramento em forte e fraco. Um enquadramento fraco realiza-se por meio de elementos visíveis na ligação ou coesão entre os mesmos na imagem. Num enquadramento forte, a ligação entre eles é invisível, muito mais sugerida ou implícita do que mostrada com elementos visuais. A saliência indica que alguns elementos podem se tornar mais atraentes que outros, por meio do tamanho, do contraste e da saturação das cores, além do relevo.

Figura 13 - Enquadramento fraco



Fonte: Amaral *et al.* 3 (2016, p. 186)

Na figura 13, há um enquadramento fraco na imagem que trata de uma manifestação estudantil, pois predominam elementos visíveis na ligação entre a faixa preta com letras brancas e os estudantes que estão abaixo dela. Assim, os alunos sentados na calçada da instituição de ensino “representam” os dizeres da faixa de protesto. Além disso, as letras brancas se tornam salientes por contrastar com o fundo negro da faixa e com as roupas (em sua maioria) escuras dos manifestantes. Esta imagem também serve de exemplo da relação ideal-real, em que a faixa é o ideal (o sonho de uma escola pública e qualidade, em que os alunos tenham “voz” e “vez”), já a presença dos alunos embaixo evidencia a realidade de precariedade do ensino e de constantes manifestações e greves em prol de uma mudança educacional para que a situação almejada ocorra. Essa imagem se encontra no livro didático de Português e faz relação com outro texto sobre a vida e as “pedagogias” de Paulo Freire. Isso se evidencia como uma atividade pode fomentar o letramento multimodal crítico dos alunos.

Barbosa (2017) constatou que as categorias da GDV são aplicáveis para o reconhecimento das metafunções representacional, interativa e composicional na leitura de imagens e servem para guiar o leitor, sendo necessário analisar alguns aspectos próprios de cada gênero multimodal. No entanto, as referidas categorias não são “fórmulas” nas quais todo texto pode ser enquadrado. Para a autora, a GDV se apresenta como ferramenta de leitura para as composições multimodais, servindo também para desenvolver de forma integrada as

habilidades comunicativas de “ver” e “ler”, o que corrobora com a implementação de práticas docentes condizentes com a Pedagogia dos Multiletramentos.

Outra autora que também se apoiou bastante na GDV foi Almeida, D. (2011), no estado da Paraíba no Brasil. A pesquisadora, ao trabalhar com professores de inglês que ministravam Inglês Instrumental, o que requeria estratégias para desenvolver a competência leitora dos estudantes, desenvolveu o seguinte quadro com termos visuais. Dessa forma, as práticas de leitura de palavras e imagens se tornaram mais acessíveis tanto para os professores participantes como, conseqüentemente, para os alunos de variados cursos de graduação.

Quadro 5 - Termos visuais recorrentes

| Termo visual | Significado | Metafunção Visual |
|---------------------|---|--------------------------|
| Cores | Referente à qualidade lexical das imagens (modalidade) | Metafunção composicional |
| Valor de informação | Referente às dicotomias espaciais. | Metafunção composicional |
| Saliência | Referente à proeminência dos participantes representados. | Metafunção composicional |
| Plano de fundo | Referente à contextualização. | Metafunção interativa |
| Contato | Referente à relação estabelecida entre os participantes interativos e representados. | Metafunção interativa |
| Distância | Referente ao nível de proximidade entre os participantes interativos e representados. | Metafunção interativa |
| Ângulo | Referente à relação de poder estabelecida entre os participantes interativos e representados. | Metafunção interativa |

Fonte: Almeida, D. (2011, p. 49)

Baseado também na Gramática do Design Visual, Callow (2008) elaborou uma proposta didática para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico chamada de *Show me framework*. Tal proposta se evidencia como um conjunto de estratégias didáticas para fazer atividades de leitura multimodal no contexto de sala de aula. Por isso, como docente e pesquisadora adotamos esse referencial não somente nessa pesquisa, mas também na minha prática docente, ao que exploramos bastante na formação docente continuada com os professores de línguas da escola pública colaboradora.

O *Show me framework* de Callow (2008) está composto por três dimensões: afetiva, composicional e crítica. Dessa forma, o autor desenvolve atividades de observação, criação e discussão de textos multimodais, necessários para o desenvolvimento do letramento visual/multimodal crítico. Por meio das atividades propostas, os professores podem planejar e implementar práticas de letramento, a fim de que os estudantes entendam as nuances das tipografias, das fontes, das cores e dos textos “tradicionais” e de como eles constroem sentidos. Os docentes, de posse desses conhecimentos, poderão selecionar, adequadamente, um material gráfico ou ilustrações ou os materiais didáticos para fins específicos.

Callow (2008) salienta a necessidade de passar para os professores e alunos a importância da metalinguagem para discutir aspectos visuais e melhorar a compreensão textual, incluindo a dimensão crítica no letramento visual/multimodal. Dessa forma, o autor explicita os princípios gerais do *Show me framework*:

- ser parte de autênticas experiências de aprendizagem;
- envolver uma avaliação contínua, formativa e acumulativa;
- fornecer aos estudantes uma variedade de significados para “mostrar” suas habilidades e conhecimentos conceituais, bem como os processos usados na aprendizagem (estes incluem o tempo para observar e pensar profundamente sobre os textos visuais e multimodais);
- usar textos autênticos, tais como livros com predomínio de imagens, livros informativos, textos eletrônicos, e textos que os estudantes criam;
- valorizar as dimensões afetiva, composicional e crítica dos textos visuais, assim como fazer uma associação entre os elementos visuais e escritos;
- incluir as reações visuais dos alunos (desenho, pintura, multimídia) para textos vistos e discutidos;
- proporcionar atividades focalizadas em que os estudantes falem e entendam com foco em áreas específicas de visualidade; e
- envolver estudantes usando a metalinguagem como parte da avaliação (CALLOW, 2008, p. 619 – grifos nossos).⁴¹

Callow (2008), ao postular esses princípios, almejou dar um norte instrumental para professores e profissionais que atuam junto ao desenvolvimento das grades curriculares dos cursos e à avaliação da aprendizagem dos alunos. Esse quadro teórico-metodológico de Callow (2008) possibilita desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes por meio de um conjunto de tarefas e ações a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Tais atividades são organizadas de acordo com as dimensões afetiva, composicional e crítica (IRA/NCTE⁴², 1996 *apud* CALLOW, 2008). Os indicadores do *Show me framework* foram desenvolvidos para três amplos estágios escolares, baseados nos níveis da grade curricular na Nova Gales do Sul (*New South Wales*), na Austrália. Por esse motivo, Callow (2008) orienta os professores que adaptem ou modifiquem o *Show me framework* de acordo com o contexto, a sala aula, a disciplina, o nível de conhecimento e maturidade dos estudantes e as pesquisas disponíveis em desenvolvimento sobre aprendizagem.

⁴¹ No original, tem-se: “Be part of authentic learning experiences; Involve ongoing, formative, and summative assessment; Provide students with varied means for showing their skills and conceptual knowledge, as well as the processes used in learning (this includes time to look and think deeply about visual and multimodal texts); Use authentic texts, such as picture books, information books, electronic texts, and texts that students create; Value the affective, compositional, and critical dimensions of visual texts, as well as the interplay between the visual and written elements; Include students-made visual responses (drawing, painting, multimedia) to the texts viewed and discussed; Provide focused activities where student talk and understanding are focused on specific areas of visuality; Involve students using a metalanguage as part of the assessment” (CALLOW, 2008, p. 619 – grifos nossos).

⁴² *International Reading Association / National Council of Teachers of English.*

Seguindo essa prescrição de Callow (2008), na nossa pesquisa de mestrado (PINHEIRO, 2016), procuramos adaptar o livro didático de Espanhol, *Síntesis*, a fim de contemplar as três dimensões do *framework*. Salientamos que não é um processo fácil, pois requer além do conhecimento teórico, um planejamento mais minucioso por parte do professor e também demanda paciência, pois nem sempre os estudantes e a instituição de ensino estão preparados para uma intervenção em prol da leitura de imagens. Então, essa adaptação necessita de uma prévia sensibilização feita pelos professores em relação aos alunos e à escola para que estes percebam que os textos que nos cercam no dia a dia requerem muito dessa leitura multimodal e que o próprio ENEM força professores e alunos a desenvolverem mais práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula.

Ao adentrar no *Show me framework*, começamos pela dimensão afetiva que, segundo Callow (2008), parte da premissa de que as imagens são signos de engajamento afetivo. Esta dimensão pode ser percebida por meio de gestos e expressões faciais dos alunos ou dos professores (no caso desta pesquisa, estes últimos estiveram em uma formação continuada com a pesquisadora) no momento em que participam da atividade de compreensão leitora multimodal ao longo da formação. “A afetiva também envolve a interpretação pessoal, onde os observadores trazem suas próprias experiências e preferências para uma imagem”⁴³ (CALLOW, 2008, p. 618).

Em conformidade com o teórico, no *Show me framework*, a dimensão afetiva pode ser trabalhada por meio de questionamentos em que o professor (ou o formador, no nosso caso específico) pode solicitar que os estudantes ou os profissionais da educação observem as imagens, façam comentários positivos ou negativos sobre as imagens, observem de novo imagens particulares e, por último, exponham o aproveitamento da leitura/observação. Nesse sentido, sugerimos muita cautela por parte do professor, pois, nesta dimensão, o estudante ou participante da formação poderá expressar sentimentos muito subjetivos ou se lembrar de situações de discriminação ou de sofrimento. O formador / professor deve estar preparado para lidar com esse tipo de reação. Pinheiro (2016), por exemplo, deparou-se com alunas que choraram quando leram um texto multimodal sobre touradas e, em outra situação, alunos que relataram, de maneira muito sofrida, experiências de vida que envolviam preconceito em decorrência da classe social e da raça.

De acordo com *Show me framework*, o segundo momento da nossa intervenção pedagógica deve instigar a dimensão composicional, a qual demanda bastante dos

⁴³ No original, tem-se: “The affective also involves personal interpretation, where viewers bring their own experiences and aesthetic preferences to an image” (CALLOW, 2008, p. 618).

conhecimentos da GDV, pois serão avaliados aspectos inerentes à composição do texto multimodal. O professor/formador deve, inicialmente, direcionar a aula com perguntas e atividades que giram em torno do que está acontecendo na imagem: Por meio dessas perguntas, será contemplada a metafunção representacional da GDV, uma vez que os alunos descreverão e explicarão as ações e qual tipo de imagem está exposta. Em seguida, o educador/formador deverá questionar acerca de como as pessoas ou outros participantes representados reagem na imagem.

Esclarecemos que a dimensão composicional do *Show me framework* aborda especificamente a metalinguagem da imagem. Por isso, abarca conceitos como: ações, símbolos, distância/proximidade, ângulos, olhar, cores, *layout*, saliência, linhas e vetores. No entanto, Callow (2008) reforça que as crianças podem verbalizar a dimensão composicional ao olharem para a imagem, dizendo que há uma parte da imagem ou um participante representado que tem mais brilho ou se mostra maior na página do livro paradidático. Dessa forma, o professor ou o formador deve analisar o discurso do discente avaliando de forma paralela o grau de maturidade e de instrução, visto que o desenvolvimento do letramento multimodal crítico varia de acordo com esses aspectos, como também complementamos que este tipo de letramento sofre influência dos aspectos sócio-culturais.

O motivo disso é a relação que a imagem absorve do contexto específico (a escola ou o ambiente educacional, por exemplo) e do mais amplo (o local onde vivem e realizam suas práticas sociais, o momento sócio-histórico anterior e atual, a cultura desse povo dentre outros aspectos). Por exemplo, em Pinheiro (2016), os estudantes do Ensino Médio demoraram várias aulas até conseguirem perceber as nuances composicionais do elemento imagético. Já Barbosa (2017) atuando junto a graduandos do curso de Letras-Inglês, na formação docente inicial, constatou um desempenho mais rápido dos discentes na aquisição de conceitos da GDV. Por isso, a necessidade de o professor adaptar o *Show me framework* contemplando aspectos subjetivos dos discentes e compreendendo possíveis limitações no desenvolvimento do letramento multimodal crítico.

A partir do *Show me framework*, os alunos ou os profissionais da educação em formação serão instigados a descrever as imagens, analisar os elementos composicionais das imagens e se posicionar criticamente em relação aos aspectos visuais. Por meio de perguntas sobre o elemento imagético, o professor/formador instiga os alunos a identificarem a saliência, os vetores e o caminho que os olhos dos leitores percorrem ao longo da página do livro, mostrando para o alunato os aspectos composicionais das imagens e como elas são relevantes na construção de sentidos e significados sobre o texto multimodal.

Ainda na dimensão composicional do *Show me framework*, o professor/formador pode explorar os conceitos da GDV, de Walsh (2010) e de Callow (2013). Dessa forma, também podem ser introduzidos textos multimodais advindos da internet como memes (ARRUDA, 2017), charges (BALBINO, 2018), vídeos e materiais autênticos (PINHEIRO, 2016), anúncios publicitários (BARBOSA, 2017) de forma separada ou paralela ao livro didático. Além desses textos, acrescentamos os portais do professor (CANI; COSCARELLI, 2016) que também podem servir para uma formação docente inicial e/ou continuada.

De acordo com Callow (2008), a dimensão crítica evidencia ou instiga um posicionamento crítico, questionador e reflexivo em relação às imagens por parte dos leitores-observadores. Na dimensão crítica, o professor/formador motiva e direciona os discentes ou os profissionais em formação a analisarem aspectos socioculturais, como a inclusão e a exclusão de grupos sociais, no tocante ao gênero, à raça e à etnia. Assim, os alunos poderão perceber e avaliar os estereótipos sociais construídos no texto multimodal, em especial nas imagens. O autor enfatiza que o *Show me framework* tem o objetivo de auxiliar os professores e os educadores a planejarem a avaliação e o desenvolvimento das habilidades de letramento educacional-visual / letramento multimodal crítico. Isso permite que os alunos utilizem suas experiências de aprendizagem a fim de melhorar a compreensão leitora em textos multimodais (especialmente se houver pelo menos dois modos semióticos, o escrito e o imagético), de forma crítica e contextualizada, gerando um empoderamento social.

Na dimensão crítica, Callow (2008) ressalta que esta dimensão varia de acordo com o texto e com a situação de aprendizagem. Nesse sentido, para estudantes mais jovens, a crítica pode ser em relação à forma como o autor não desenhou de maneira mais clara ou mais afetiva uma imagem ou sobre as escolhas feitas nas ilustrações. Já os discentes mais maduros (jovens) expressam opiniões mais específicas de como uma imagem posiciona o leitor para refletir ou sentir de um determinado modo. Embora cada aspecto da visualidade seja importante, a crítica quanto aos aspectos ideológico-discursivos é talvez a mais desafiadora para estudantes e professores (CALLOW, 2008). A seguir, apresentamos um quadro que resume as três dimensões do *Show me framework* de Callow (2008).

Quadro 6 – Síntese do *Show me framework*

| DIMENSÕES | SIGNIFICADO | PERGUNTAS |
|---------------|---|---|
| Afetiva | São os sentimentos, as sensações, as impressões e as experiências de vida dos leitores em relação à imagem. Pode envolver um engajamento afetivo nessa dimensão. | <p>“Você consegue encontrar uma imagem que você realmente gosta ou que não gosta? Por quê?” (CALLOW, 2008, p. 620)⁴⁴.</p> <p>Como você se sente diante dessa imagem? A imagem lhe traz alguma emoção ou lembrança? Você se identifica com essa imagem de alguma forma?</p> |
| Composicional | É a análise e a compreensão dos elementos composicionais da imagem como: a distância social; o uso de ângulos e cores; o emprego das cores; a saliência; o direcionamento do olhar dos personagens representados (vetores); os tipos de linhas; os formatos e as texturas para criar efeitos nos leitores-observadores. | <p>“Esta imagem apresenta um tema, um sentimento ou uma ideia? Como o desenho/a imagem apresenta isto?” (CALLOW, 2008, p. 621)⁴⁵.</p> <p>“À primeira vista, que parte da imagem você olha inicialmente? Por que você acha que olha para essa parte? Para onde você olha em seguida? Há algum movimento firme das linhas que seus olhos seguiram?” (CALLOW, 2008, p. 622)⁴⁶.</p> <p>Estamos no mesmo nível dos olhos nesta pintura, ou abaixo ou acima? Você consegue encontrar um personagem que esteja direcionando o olhar para o leitor-observador? Como essas coisas fazem você se sentir em relação ao personagem? Porque você acha que o ilustrador usou elementos específicos nesta página? Eles fazem você se sentir de um determinado modo? (CALLOW, 2008, p. 621)⁴⁷.</p> <p>Como você percebe o uso das cores? Quais significados você pode inferir pelas cores e texturas utilizadas na imagem? Há elementos em destaque ou saliência? Como você classificaria e descreveria os personagens representados na imagem? O que está ocorrendo na imagem? Como os personagens representados se relacionam na imagem?</p> |
| Crítica | Refere-se ao posicionamento crítico dos leitores-observadores no sentido de questionar e refletir sobre discursos e ideologias presentes nas imagens. | <p>Que tipo de pessoa, família ou vizinhança este livro apresenta? Como isso se diferencia da sua família ou vizinhança? Há alguma pessoa que não está presente nestas imagens? Por que você acha que eles não estão incluídos? Quem foi o personagem mais importante no livro? Você pode encontrar para mim uma pintura</p> |

⁴⁴ “Can you find me a picture you really like or dislike? Why?”(CALLOW, 2008, p. 620).

⁴⁵ “Is this picture showing a theme, a feeling, or an idea? How does the picture show this?” (CALLOW, 2008, p. 621).

⁴⁶ “When you first look at this picture, what part do you look at first? Why do you think you look there? Where do you look next? Are there any strong movement lines that your eyes followed?” (CALLOW, 2008, p. 622).

⁴⁷ “Are we looking at eye-level in this Picture, down low, or up high? Can you find a character whose gaze is looking at the viewer? How do these things make you feel about that character? Why do you think the illustrator used the particular elements on this page? Do they make you feel a certain way?” (CALLOW, 2008, p. 621).

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>que mostre como o personagem é importante? Você consegue me mostrar um personagem que não pareça ser importante? Por que você acha que o ilustrador fez o personagem parecer desse modo? (CALLOW, 2008, p. 623)⁴⁸</p> <p>Qual seria a provável fonte dessa imagem?</p> <p>Quais as possíveis intenções dos produtores dessa imagem?</p> <p>Qual a(s) crítica(s) que você pode fazer a partir dessa imagem?</p> <p>Que reflexões você consegue elaborar observando minuciosamente essa imagem?</p> |
|--|--|---|

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Callow (2008).

O *Show me framework* de Callow (2008) dá margem para que os estudantes passem a enxergar as ideologias e os discursos que estão sendo representados em determinada imagem. Destacamos que as perguntas propostas por Callow (2008) são justamente para instigar o pensamento crítico dos alunos e não fornecer interpretações “prontas” para os discentes. Esse preceito pode ser visto também em Cassany e Castellà (2010), Newfield (2011), Luke (2012) e em Predebom (2015). São vários os pesquisadores que discorrem sobre a “criticidade”, no entanto o ponto em comum entre eles é desenvolver a capacidade de se posicionar diante do texto, percebendo as intencionalidades e os propósitos dos produtores dos textos multimodais, ou seja, é ler o que está nas entrelinhas.

Esclarecemos que a proposta pedagógica de Callow (2008) emprega de forma conjunta e complementar as três dimensões explicitadas até aqui. Em outras palavras, o professor/formador não deve utilizar práticas que desenvolvam apenas a dimensão afetiva, por exemplo, negligenciando as duas outras dimensões. Assim, as referidas dimensões configuram-se como formas de desenvolver a “visualidade” (a leitura e a compreensão das imagens) e o letramento multimodal crítico dos estudantes, devendo ser trabalhadas de forma concomitante em atividades de leitura multimodal em sala de aula.

Em complemento ao *Show me framework* de Callow (2008), trazemos as considerações de Royce (2006), que introduz o conceito de competência comunicativa⁴⁹

⁴⁸ What sort of people, family or neighborhood does this book show? How is it different to your family or neighborhood? Are there any people ‘missing’ from these pictures? Why do you think they weren’t included? Who was the most important character in the book? Can you find me a picture that shows how important the character is? Can you show me a character who doesn’t seem important? Why do you think the illustrator made the character look this way? (CALLOW, 2008, p. 623).

⁴⁹ Acerca da competência comunicativa nos contextos de língua estrangeira, Hymes (1972) considera que os estudantes de língua estrangeira precisam adquirir conhecimento sobre como a língua é usada pelos membros de uma comunidade discursiva não somente sobre gramática, pois os estudantes precisam usar o discurso apropriado nos vários contextos sociais. Nesse sentido, Hymes (1972) propôs quatro critérios de conhecimento de uso: 1) o nível do que é formalmente ou gramaticalmente possível, incluindo aspectos não-verbais e culturais

multimodal no ensino de línguas. Acreditamos que seja importante expor esse apanhado teórico de Royce (2006), pois, por meio de práticas de letramento na formação continuada, será possível dar início ao desenvolvimento desta competência, que envolve: a) a percepção de como os modos verbal e visual constroem significados; b) o conhecimento das ferramentas ou estratégias para interpretar ou produzir um texto multimodal de forma coerente; c) a compreensão do que torna um texto multimodal informativo e coerente; d) a identificação da relação entre a parte e o todo, além da relação de classe e subclasse estabelecidas na informação por meio dos modos semióticos; e) o entendimento do processo e a produção dos tipos de relações intersemióticas; f) a produção dos seus próprios textos multimodais de acordo com a necessidade e o contexto de cada aluno; g) a identificação dos significados composicionais dos textos multimodais impressos e digitais.

Destacamos que, segundo Barbosa (2017), o *Show me framework* de Callow (2008), que abrange as dimensões afetiva, composicional e crítica, tem a capacidade de suprir uma carência pedagógica atual no ensino e na aprendizagem de idiomas. Diante do exposto, acreditamos que *Show me framework* de Callow (2008) atrelado às teorias de Multimodalidade e de Multiletramentos podem possibilitar, em uma formação docente continuada aos professores da rede pública estadual de ensino, momentos de aquisição de conhecimentos e também de desenvolvimento do letramento multimodal crítico. Isso se deve ao fato de que eles demonstraram se apropriar do conteúdo da Multimodalidade e puderam se perceber como leitores e como professores que precisam desenvolver práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula, inclusive ressignificando o uso do livro didático. Partindo desse pensamento, na seção seguinte, colocamos a “formação docente” como necessidade e demanda do contexto educacional contemporâneo.

e incorporando regras de comportamento; 2) o nível de que uma língua possa ser praticável, referindo-se aos fatores psicolinguísticos; 3) o nível de que algo é apropriado em termos de seu contexto, podendo ser imediato do evento comunicativo; 4) o nível do que de fato é feito e de que a performance envolve. Esclarecemos que esta pesquisa envolve também professores de língua materna, mas cremos ser pertinente aos estudos da língua(gem) a teoria de Hymes (1972).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“O que a gente vê na faculdade não vem pro seu control V control C pra escola [...] A gente se forma enquanto linguista, mas a gente não se forma enquanto professor. A prática docente vem quando a gente começa no chão:: da escola”.

(ALEXANDRA – no 1º encontro da FDC)

“Pontos positivos da formação: o conhecimento teórico e sua aplicabilidade exemplar permitiram que eu alcançasse um olhar mais amplo sobre as numerosas possibilidades de abordagem multimodal, quer oriundas do livro didático ou de qualquer outro apoio aprendiz, condicionando, assim, uma maior probabilidade de valorosas aquisições cognitivas às minhas turmas”.

(WILLIAM – no questionário pós-formação)

Abordar a formação de professores, seja inicial ou continuada, é uma questão muito desafiante, mas, ao mesmo tempo inquietante e necessária, pois precisamos perceber o que falta e/ou sobra nesse processo de aquisição de conhecimentos. Segundo Feldmann (2009), escrever sobre a temática “formação de professores” nos faz reviver as preocupações e as perplexidades na busca de significados do que é ser professor na contemporaneidade. A autora define professor como o “sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo” (FELDMANN, 2009, p. 71).

No entanto, a bela definição do que vem a ser o(a) professor(a) se reconfigura num ambiente educacional, muitas vezes marcado pelo desrespeito e pela violência, visto que não é novidade relatos ou mesmo reportagem de docentes agredidos em sala de aula por alunos, infelizmente. Nesse sentido, Feldmann (2009) complementa que o fenômeno educativo sempre foi uma tarefa inconclusa e perspectival, bem como a formação de professores no contexto atual educacional é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento. Acrescentamos que a formação docente ainda se depara com um grande problema as inúmeras mudanças impostas na LDB que ocorrem sem a participação do povo e muito menos sem o consentimento dos professores. Tais mudanças, ocorridas nos anos de 2016 a 2018, englobam a não-obrigatoriedade de disciplinas na educação básica como Educação Física, Artes, Sociologia, Filosofia, Música e Espanhol, o que precariza a educação e atinge diretamente os professores. Imaginemos essa situação que acontece praticamente do “dia para a noite” e na “surdina” envolvendo alterações educacionais sem uma única consulta aos docentes que ministram tais disciplinas. Isso, com certeza, gera sentimentos negativos e

atinge as possibilidades de formação docente inicial e continuada. Diante dessas inquietações e questionamentos, na subseção a seguir, trazemos um pouco do que os teóricos discorrem sobre a imagem social dos professores e das professoras.

3.1 Imagem social do(a) professor(a)

Conforme Imbernón (2016), o século XX foi considerado o “século das crianças”, pois surgiram os chamados direitos das crianças que abrangiam a proibição de trabalhar a partir de determinada idade, escolarização obrigatória, direito à saúde, dentre outros. Ao mesmo tempo, o século passado também trouxe a concepção da criança como consumidora, por isso, na época, criou-se uma indústria específica voltada para as crianças por meio de brinquedos industrializados, lazer específico, roupas infantis, quartos com móveis sob medida, livros infantis, produtos pseudoculturais etc. Essa “reviravolta” veio como reação contrária à noção de criança como adultos em miniatura e inferiores, apesar de quando estavam inseridos no mercado laboral trabalhavam tanto quanto um adulto.

De todos os direitos atribuídos à criança, a possibilidade de estudar foi a mais significativa no século passado e se mostrou um grande avanço social, segundo Imbernón (2016). Além disso, deu evidência a função social do professor, conforme passagem a seguir:

O fato de cada vez mais meninos e meninas começarem a ir à escola para receber as primeiras letras e os primeiros números significou um grande avanço social em relação aos tempos passados, e ao longo do século XX foi essencial para configurar um novo modelo de sociedade. Também significou a proliferação de escolas e a consolidação dos saberes e processos pedagógicos criados nos séculos XVIII e XIX. No entanto, atrás ou à frente – depende de onde se olhe – desses meninos e meninas havia uma pessoa a quem a sociedade delegou a educação da infância, uma pessoa que teve de se formar e se profissionalizar para chegar a ser professor ou professora de escola (IMBERNÓN, 2016, p. 32).

Imbernón (2016) explica que antes havia a figura do “mestre da escola”, mas, durante o século XX, o conceito de mestre perdeu essa nuance de sabedoria, adquiriu um baixo prestígio social e passou a ser chamado de professor(a). No entanto, o autor acrescenta que ao professor cabia o papel de educar os filhos dos outros e que envolvia três atributos importantes: o compromisso, o contexto e o conhecimento. No século XX, houve mudanças radicais na ciência, na sociedade e na educação, envolvendo os modelos de produção e distribuição, o que gerou mudanças nos papéis da escola e das funções dos professores, incluindo a escolarização obrigatória universal (mas não ocorreu em todos os países do mundo) e o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola.

Segundo Imbernón (2016), os professores não são um grupo uniforme, pois nem todos pensam da mesma forma ou têm as mesmas posturas pedagógicas, no entanto algo convergente entre os professores é o fato de essa classe laboral haver passado pelo mesmo processo difícil de reconhecimento profissional. O autor esclarece que, no século XX, muitos professores foram perseguidos e punidos, chegando a sofrer punições que levaram alguns até o exílio e a morte. Tais sanções se deveram à condição de o professor ser considerado o profissional destinado ao conhecimento e à defesa da cultura e da liberdade. Dessa forma, ao longo da história, a forma de perceber o trabalho do(a) professor(a) sofreu mudanças, assumindo o papel de tradicional, revolucionário, religioso, conservador, autoritário, artista, dentre outros.

O magistério é um reflexo dos momentos sociais e históricos em que se vive: professores tradicionais do início do século, que conviviam com professores que tentavam criar uma escola nova ou ativa; professores republicanos revolucionários; professores operários dos anos 1930, que dividiam a escola com monarquistas tradicionalistas; professores defensores da democracia durante as ditaduras, obrigados a se esconder dos professores fascistas do regime; professores tecnocráticos etc. (IMBERNÓN, 2016, p. 37-38).

No século XXI, conforme Imbernón (2016), a sociedade se tornou ainda mais complexa, o que repercutiu diretamente na função do professor na escola, já que a educação abrange também os preceitos educacionais recebidos no seio familiar que devem convergir com os ministrados na escola. No início deste século, havia a preocupação de entender as mudanças e as incertezas do mundo atual, bem como existia a necessidade de professores altamente qualificados e que estivessem em formação permanente e abertos às novas funções que pudessem surgir. Assim, os docentes passaram da função de instrução para a função de educação como agentes sociais, conforme o quadro a seguir:

Quadro 7 – Educação e Instrução

| | Educação | Instrução |
|-----------|--|--|
| Tipologia | Desenvolver, aperfeiçoar, formar, introduzir e sensibilizar conhecimentos relevantes, valores... | Ensinar, informar, doutrinar, atualizar conhecimentos, padrões, capacitar, adestrar... |
| Duração | Alta duração. Trabalho personalizado. | Baixa duração ou intensivo. De massa. |
| Processo | Exemplos... Diálogo. Processo conscientizador. Comunidade. Autonomia e liberdade. | Regras, normas... Indivíduo. Processo dependente. |

Fonte: Imbernón (2016, p. 45).

É relevante esclarecer que, conforme o autor supracitado, as mudanças políticas em prol das questões socioculturais como a comunicação, o trabalho em equipe, a elaboração de projetos e a tomada de decisões de forma democrática, por exemplo, permearam a função docente tanto no século XX como continuam no século vigente. Outro ponto que merece

destaque é a realidade de lutas dos(as) professores(as) do século XXI de exigir respeito e valorização com salários mais dignos por meio de greves, reivindicações, associações, sindicatos etc. Nos dias atuais, ser professor, para Imbernón (2016), representa assumir funções de cunho mais relacional, mais cultural-contextual e também comunitário, o que engloba o trabalho em equipe com os demais colegas de trabalho, com as pessoas da comunidade e com redes de intercâmbio.

No Brasil, segundo Oliveira (2007), quanto ao trabalho docente, o período de 1970 a 1990 foi marcado por várias greves com reivindicações de caráter humanista (como a defesa da universalização da educação e a melhoria das condições de trabalho dos professores e das professoras) que culminaram com a criação de organizações sindicais livres e autônomas. Na constituição do Brasil de 1988, no título III, especificamente no capítulo III, seção 1, artigo 205, a educação está expressa legalmente como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família”. Em 1996, foi criado o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei nº 9.424/96, visando o financiamento da educação para estados e municípios a partir do custo *per capita*.

Ainda no ano de 1996, conforme Oliveira (2007), nascia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 9.394/96. A referida lei, para a autora, não traduzia com fidelidade os debates realizados no Fórum Nacional de Educação Pública, mas preservou a representação de entidades da sociedade civil, reunidas no fórum citado. De acordo com Oliveira (2007), a LDB apresenta dois eixos estruturantes: a flexibilidade (quanto à autonomia escolar na administração e na construção curricular) e a integração (procura unir gestão, financiamento e avaliação). A autora afirma que a LDB trouxe avanços, entretanto continuou tratando os “diferentes” (os portadores de necessidades especiais) de forma precária. Compartilhamos dessa opinião, pois, nas escolas públicas estaduais onde trabalhamos, deparamo-nos com alunos cadeirantes sendo carregados pelos colegas de sala por não haver rampas ou usando um pedaço de madeira por não haver assento adaptado para eles poderem escrever como os demais estudantes.

A partir do artigo 13 da LDB, o trabalho docente envolve a participação na elaboração de propostas pedagógicas, no planejamento escolar, na elaboração dos currículos, na gestão escolar e no processo de escolha direta para diretores e coordenadores escolares, dentre outras. Assim, para Oliveira (2007), tais atribuições ao trabalho docente demandam mais tempo e/ou empenho na sua jornada de trabalho. Nas palavras da autora:

A força que a legislação passa a ter a partir da promulgação da LDB 9.394/96 tem levado professores e demais trabalhadores docentes a transformarem suas práticas e buscarem o domínio de novos saberes no exercício de suas funções. Esses profissionais têm buscado novas competências que possam contribuir na resposta às demandas por pedagogia de projetos, transversalidade dos currículos, e aos procedimentos avaliativos orientados para formas mais dinâmicas e formativas. Essas demandas são apresentadas aos docentes individualmente ou em suas representações coletivas, mas também constituem demandas para os sistemas públicos de educação nos diferentes níveis da federação (OLIVEIRA, 2007, p. 109).

Diante das reflexões de Oliveira (2007), questionamos: Quantas vezes nós professores “levamos” trabalho para casa? Parece-nos que o tempo destinado ao planejamento na instituição educacional não é suficiente para cumprirmos todas essas demandas da profissão. Pensamos que tal situação repercute diretamente na imagem do professor feita por ele mesmo e na que é construída pelos alunos e pela sociedade de um modo geral. Muitas vezes, o esforço de estudar conteúdos, preparar aulas, provas e tantas outras atividades didático-pedagógicas não são reconhecidas pelos governantes, pelos estudantes e pela sociedade. Quem nunca ouviu que ser professor é ganhar pouco? Infelizmente, na sociedade brasileira, ser professor(a), principalmente dos ensinos fundamental e médio, significa ser desvalorizado e que, quando está em greve, não traz o mesmo “drama” que médicos ou policiais em greve. Trazemos esses questionamentos para que reflitamos sobre a imagem do professor e tentemos “quebrar” ou, pelo menos, reagir diante de discursos preconceituosos em relação ao trabalho docente.

Feito esse “desabafo”, frisamos que a atuação dos professores é considerada por Feldmann (2009) como o espaço privilegiado para a compreensão das transformações contemporâneas do mundo do trabalho. Isso se deve ao fato de o trabalho docente ser interativo e reflexivo com as pessoas, sobre os indivíduos e para a sociedade. Para a autora, o “ser professor” engaja uma construção de identidade pessoal e profissional constituída por significados e símbolos existentes no cotidiano escolar. Por isso, segundo Feldmann (2009), o docente, muitas vezes, sente-se inseguro com muitas incertezas dos seus papéis e da própria função social da escola e do trabalho docente a ser realizado.

Para hooks (2013), é necessário desconstruir a noção tradicional de que professor deve ser o único responsável pela dinâmica da sala de aula. No entanto, como assevera a autora, infelizmente, o professor sempre será considerado o principal responsável pela qualidade da aula, uma vez que as estruturas institucionais impõem essa responsabilidade aos professores, especialmente quanto ao papel de instigar a criticidade dos estudantes e de tornar a aula “dinâmica”. Explicitado isso, trazemos as considerações de hooks (2013):

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado (HOOKS, 2013, p. 21 - 22).

A partir dessa reflexão da autora, nós, professores e professoras, assumimos uma grande responsabilidade que requer uma formação inicial e continuada engajada socialmente, questionadora, flexível e politizada. Por isso, na subseção seguinte, abordamos o tema da “formação docente” como uma necessidade e/ou exigência da profissão.

3.2 Formação docente inicial e continuada

Sobre a relação entre educação e formação docente, Nóvoa (2009) faz um breve apanhado histórico e ressalta que, no século passado, os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos e a planificação. Já os anos 80 evidenciaram as reformas educativas e a atenção às questões curriculares. Por consequência, os anos 90 deram destaque para a organização, a administração e a gestão dos estabelecimentos de ensino. Os anos 2000, segundo o autor, parecem voltar a atenção para a formação dos professores. Nesse sentido, o autor ressalta que por muito tempo houve o questionamento de quais seriam as características que definiram o “bom professor”, o que na segunda metade do século XX, percebeu-se que era necessária a tríade: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Tais características que nos anos 1990 foram sendo substituídas por “competências”, entretanto, para Nóvoa (2009), estas reelaborações conceituais não foram capazes de retirar da concepção de professores o aspecto técnico e instrumental.

Sobre a formação inicial, Imbernón (2016) discorre que, antes do século XX, havia um processo formativo escasso e não-universitário, em que a pessoa entrava como criança-aluno e terminava como professor-adolescente que sabia um pouco mais que os estudantes. Essa formação foi mudando no decorrer do século XX e no século XXI em que foi implantada uma formação inicial de professores “primários”, com estudos adequados envolvendo conhecimentos psicológicos e pedagógicos. No que tange à formação continuada ou permanente, esta passou a ser considerada imprescindível na profissão docente, perdeu, portanto, a conotação de facultatividade e/ou de uma “proposta” da direção da escola. Segundo Imbernón (2016), a formação permanente ou continuada se tornou condição

primordial para a melhoria da profissão, visto que era preciso que os(as) professores(as) adquirissem novas competências profissionais como capacidade de processamento de informações, de geração de conhecimentos para as escolas, de elaboração de pesquisas e de análise e reflexão crítica.

Ainda sobre a formação inicial, Imbernón (2016) esclarece que a universidade tem uma atuação mais veemente nas etapas da educação infantil, primária e secundária (no Brasil, correspondem respectivamente à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio). Inclusive, segundo o autor, no dia 19 de junho de 1999 foi assinado a Declaração de Bolonha que fundamentou a unificação europeia dos estudos superiores. Por este documento, os cursos voltados à formação de professores de educação infantil e ensino fundamental teriam a duração de quatro anos, comparando-se com a licenciatura vigente desde 1970, ocorreu um ano de acréscimo. Em 2006, na esteira de Imbernón (2016), a Lei Orgânica da Educação, no artigo 100, inciso 4, ressalta que o título de professor de educação primária ou título de grau equivalente seria adaptado ao sistema de graduações e pós-graduações do Espaço Europeu de Educação Superior.

No âmbito europeu, houve em 2011 outra mudança por meio do Real Decreto nº 1.594/2011 que estabelecia mais uma vez as especificidades docentes dentro do professorado como ocorre no Brasil, por exemplo o curso de Letras Espanhol propicia que o licenciado ministre aulas de Espanhol. No entanto, tais regulamentos não amenizavam o temor que os docentes sentiam diante da desprofissionalização e da atividade espontânea (como os participantes do projeto social “Amigos da escola⁵⁰” quando estes não têm o curso de licenciatura em Educação Física e ministram aulas da disciplina correspondente a este curso, por exemplo). O autor acrescenta que a década de 1980 foi considerada a década de formação dos professores não-universitários, enquanto a década de 2000 trouxe a preocupação com a qualidade da formação dos professores universitários. Imbernón (2016) argumenta que a formação deve se aproximar dos contextos de trabalho de grupos, departamentos e faculdades a fim de fazer com que todos os envolvidos reflitam sobre o fazer pedagógico.

No âmbito brasileiro, a formação de professores, nas décadas passadas, sofreram influências positivistas de avaliação por resultados, tendo em vista a análise de aspectos como repetência de alunos e fracasso escolar (FELDMANN, 2009). Foi a partir dos anos 80 do século passado, que a formação de professores ganhou notoriedade no Brasil por meio de políticas públicas de educação, em programas político-partidários, em propagandas

⁵⁰ O projeto social “Amigos da Escola” foi fundado pela Rede Globo de Televisão, em agosto de 1999, que, segundo a emissora, visava fortalecer a rede pública de ensino básico, apesar de ser uma iniciativa privada.

governamentais e também como forma de obtenção de empréstimos de organismos internacionais (como o Banco Mundial).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, trouxe inovações para a época no que concerne à formação inicial e à continuada nos artigos 62 e 63. A formação docente inicial exigia que para atuar na educação básica o indivíduo deveria cursar nível superior, do tipo licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade conhecida como “normal” (FELDMANN, 2009). Quanto à formação docente continuada, no artigo 63, as instituições de Ensino Superior deveriam manter cursos formadores de profissionais para a educação básica, programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que quisessem se dedicar à educação básica e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Ou seja, a formação continuada não é especificada com maiores detalhes nesta lei, o que a deixa quase em segundo plano se comparada à formação inicial.

Na formação docente inicial, percebemos que um dos entraves que percebemos na experiência pessoal no Ensino Superior é a de que os estudantes das licenciaturas, em sua maioria, querem se dedicar ao curso, mas, por passarem por dificuldades socioeconômicas, em sua maior parte, precisam trabalhar. Daí, surge a dificuldade de participar de grupos de pesquisa e de eventos acadêmicos e até de estudar mais. Eles, em sua maioria, chegam à faculdade cansados física e mentalmente e, muitas vezes, explorados pelo mercado de trabalho. Esse aspecto desde a formação inicial já desmotiva os discentes a seguirem a docência. Alguns alunos desta pesquisadora do IFCE e da UECE (no estágio de docência do doutorado) relatam que almejam apenas ter o diploma de nível superior para tentar concursos públicos nas mais variadas esferas. Deixamos aqui algumas perguntas que nos inquietam e cujas respostas buscamos incansavelmente: o que fazer para motivar estes alunos? O que fazer para incentivá-los a seguir a docência? Quais políticas públicas poderiam ser estabelecidas e implementadas para mudar ou pelo menos atenuar essa realidade? Como a universidade, na condição de instituição de ensino, seja pública ou privada, pode se posicionar diante dessa desmotivação precoce?

Após estes questionamentos, seguimos com a explanação sobre a formação dos profissionais de Letras e Linguagens, que, em meados da década de sessenta e setenta do século passado, tinha o professor 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” para os alunos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Segundo Vieira-Abrahão (2010), o “treinamento” de professores de línguas era compreendido como uma espécie de “preparação” do profissional, a fim de poder desenvolver ou “reproduzir” atividades pedagógicas em um curto intervalo de tempo. Na concepção da linguista, 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). Assim, notamos que não havia qualquer questionamento ou reflexão sobre a prática docente e sobre os conteúdos estudados e posteriormente ministrados pelos professores em formação.

Dos anos oitenta até os anos noventa, a perspectiva de “treinamento” dos professores de línguas foi superada e substituída pela aceção de “formação”, objetivando desenvolver e instigar no docente uma compreensão mais aprofundada sobre o ensino e sobre ele mesmo como profissional da educação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Nessa nova configuração, a formação abrange a aprendizagem docente como um processo cognitivo, que unifica a construção pessoal-subjetiva (incluindo as crenças) à prática reflexiva, tendo em vista que o conhecimento é algo dinâmico e ativamente construído pelos estudantes e professores. Na esteira de Gimenez (2006), nesse período, muitos pesquisadores, alguns da Linguística Aplicada, passaram a investigar a formação de professores, o que contribuiu para 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 1990, 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 perspectiva de “treinamento”.

Apesar dos avanços nas pesquisas e na percepção de professores como agentes relevantes no processo de ensino-aprendizagem, Celani (2010) afirma que os resultados da formação docente inicial são preocupantes. Uma das razões apontadas pela autora é de que o curso de Letras de língua estrangeira vem acompanhado da língua materna portuguesa. Isso “diminui” a qualidade da formação inicial, pois, conforme a autora, o estudante de graduação será prejudicado tanto na formação geral como no desenvolvimento da proficiência linguística na língua estrangeira. Celani (2010) reforça que a consequência dessa formação “deficiente” está principalmente na escola pública, que não possui conhecimento básico de língua estrangeira e não permitiu o acesso a um referencial teórico para estimular uma educação

reflexiva sobre ensinar língua estrangeira em situações “adversas”. Para a autora, talvez esse quadro incite pensamentos pré-concebidos de que não se aprende língua estrangeira dentro da escola. Acrescentamos uma percepção nossa sobre essa realidade dos estudantes, os quais, pelo menos no Ceará, em sua maioria, necessita ingressar no mercado de trabalho e a dupla habilitação (língua estrangeira e língua portuguesa) facilita encontrar mais possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Partindo para a formação continuada ou permanente, conforme Imbernón (2016), esta era considerada como um momento de “culturalização” dos(as) professores(as) acerca dos aspectos pedagógicos, didáticos, disciplinares, entretanto predominava nesse processo a padronização, o predomínio da teoria, a descontextualização. Por isso, na maioria das vezes os docentes não saíam dessas formações com uma postura inovadora ou promovendo novos projetos na escola. Nesse sentido, o autor enfatiza que:

[...] a formação é uma boa ferramenta, mas não a única nem apenas ela, mas deve ser acompanhada da mudança no ambiente onde esse professorado realiza seu trabalho docente. A consequência de tudo isso são a formação no território, a descentralização, as mudanças organizativas nas escolas de formação, o clima de trabalho, os processos de tomada de decisões, as relações de poder nas escolas, o fato de se partir das necessidades reais de inovação ou de intercâmbio... Tudo isso são os pilares de um modelo de formação centrado no professorado por meio de projetos ou da pesquisa reflexiva, partindo de suas situações problemáticas contextuais. A formação deve levar em conta que, mais que atualizar um professor ou uma professora e ensiná-los, precisa criar condições, planejar e propiciar ambientes para que ele ou ela aprendam (IMBERNÓN, 2016, p. 145).

Por isso, Imbernón (2016) defende que a formação deve ocorrer como uma troca de experiências, não havendo apenas o compartilhamento teórico de especialistas e acadêmicos, mas ocorrendo uma valorização do conhecimento cotidiano e prático dos docentes que estão em sala de aula. Uma formação com esse viés poderia realmente gerar verdadeiros projetos de intervenção nos contextos educacionais, conforme Imbernón (2016) e Tardif (2010). Foi o que tentamos fazer nesta pesquisa de doutorado, uma vez que lecionamos na escola colaboradora, fizemos uma pesquisa de mestrado lá e percebemos que tínhamos muito o que aprender com os colegas professores, assim como poderíamos compartilhar os preceitos teóricos e práticos da multimodalidade durante uma formação continuada.

Na concepção de Feldmann (2009), a formação continuada de professores deve estar articulada aos fazeres “na” e “da” escola a fim de se tornar um momento de compartilhamento e de autoformação. Essa postura autorreflexiva faz com que os educadores reelaborem seus conhecimentos em experiências cotidianamente vivenciadas. Perrenoud (2000) sobre essa questão explicita dez domínios ou famílias de competências reconhecidas

como prioritárias na formação contínua das professoras e dos professores do ensino fundamental: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) Administrar sua própria formação contínua.

Pelas competências de Perrenoud (2000), podemos perceber que a progressão da aprendizagem atrelada às demandas do trabalho em sala de aula é uma necessidade para os professores. Isso engloba a organização de situações de aprendizagem, o envolvimento com os alunos no que tange à aprendizagem, o uso de novas tecnologias, a priorização no trabalho acerca das questões éticas e o desenvolvimento de atividades de aprendizagem em equipe com alunos, pais dos alunos, professores e gestores da escola. Dessa forma, percebemos uma gama enorme de competências que o professor deve assumir e ainda se preocupar com a sua própria formação. Essa realidade só evidencia o quão é difícil ser professor(a) em virtude das muitas responsabilidades que se deve abarcar, e que isso pode ser um fator dificultador para o docente buscar uma formação continuada. Daí, vem a demanda de uma pesquisa que possibilite essa formação em prol de um tema necessário à educação como a Multimodalidade, até porque as novas tecnologias são multimodais e multissemióticas.

Na esteira de Tardif (2010), os(as) professores(as) se configuram como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho, portanto sendo atores competentes e sujeitos de conhecimentos. Nesse sentido, o autor defende que toda pesquisa sobre ensino tem o dever de registrar o ponto de vista dos docentes no que tange, principalmente, aos conhecimentos e ao saber-fazer na ação cotidiana. O que de certa forma poderia diminuir a distância simbólica que existe entre a universidade e a escola (local de trabalho da maioria dos docentes). Sobre essa questão o autor destaca:

É exatamente esta concepção tradicional que dominou, e domina ainda, de maneira geral, todas as visões da formação de professores tanto nas universidades do hemisfério Norte quanto nas universidades do hemisfério Sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor (TARDIF, 2010, p. 235).

Partindo dessa reflexão, a formação de professores deve reconhecer que os professores “de profissão” (o autor denomina assim os docentes que estão trabalhando nas escolas ministrando aulas) são sujeitos do conhecimento, por isso deveriam ter direito de sua

própria formação profissional. Para Tardif (2010), em universidades norte-americanas e canadenses, os professores de profissão são considerados de fato e de direito formadores dos futuros professores. Segundo o autor, na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, dentre outras que foram concebidas, na maior parte das vezes, sem nenhuma relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professorado. Ou melhor, para Tardif (2010), na formação, deve-se abrir espaço no currículo para conhecimentos “práticos”. O autor esclarece ainda que as disciplinas do nível superior são fragmentadas, funcionam por especialização e não têm relação entre si, ou seja, são unidades autônomas fechadas. Por esse motivo, pensamos que as teorias de multimodalidade, multiletramentos e letramento multimodal crítico podem possibilitar um enfoque mais reflexivo para os professores e professoras que estão em sala de aula principalmente no Ensino Médio. Nessa linha de raciocínio, Tardif (2010) expressa a relação entre a formação docente e os estudantes:

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e procedem esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2010, p. 242).

Por esse pensamento do autor supracitado, pensamos que ao utilizarmos preceitos da multimodalidade e dos multiletramentos em sala de aula, não podemos desconsiderar que os estudantes vivem em uma sociedade extremamente imagética embebida em uma cultura visual (MIRZOEFF, 2003) e, por esse motivo, devemos “aproveitar” os conhecimentos cotidianos e prévios dos estudantes. Tardif (2010) chama a atenção para que a pesquisa universitária pare de identificar os professores de profissão apenas como objetos de pesquisa, mas pensem neles como sujeitos de conhecimentos, como colaboradores e até como co-pesquisadores. Dessa maneira, a pesquisa educacional não deve se restringir ao ensino e aos professores, mas para o ensino e com os professores. Para Tardif (2010), os professores de profissão, em geral, têm seus saberes baseados em sua experiência, competências e habilidades ligadas à sua subjetividade. Por isso, deve haver uma parceria entre pesquisador e professor, o que Dutra (2015) discorre a seguir:

A parceria professor-pesquisador que pode prosseguir a partir desse ponto contribuiria para que o professor conseguisse se instrumentalizar e ter uma atuação pedagógica informada. Esse professor ávido por abrir os horizontes de sua atuação, busca desenvolvimento linguístico e metodológico que pode ir desde questões

básicas de gerenciamento da sala de aula, de reconhecimento dos interesses e necessidades de seus alunos até o uso adequado de uma estrutura linguística em um gênero textual específico. Devido a esses tão variados interesses e necessidades dos professores de línguas em formação, seja inicial ou contínua, é que a diversidade de tipos de pesquisa, qualitativa, quantitativa ou híbrida pode ser benéfica para a área (DUTRA, 2015, p. 92).

De acordo com essa citação, o que pesquisamos, no doutorado, enquadra-se nessa parceria professor-pesquisador por meio da autoconfrontação e da pesquisa-ação, já que fui professora na escola em que se realizou a pesquisa. Desta forma, almejamos promover uma formação continuada para os professores das línguas portuguesa, inglesa e espanhola. Concordamos com Dutra (2015) quando a pesquisadora afirma que nós pesquisadores devemos tornar acessíveis as pesquisas desenvolvidas em sala de aula, a fim de possibilitar mudanças nas políticas públicas ligadas ao ensino. Nesse sentido, Dutra (2015) esclarece que é ainda difícil dimensionar o impacto destas pesquisas no meio educacional.

Em suas pesquisas sobre formação em Letras, Celani (2010) faz uma crítica às autoridades e entidades educacionais que poderiam desenvolver mais ações de educação continuada aos docentes que já estão trabalhando em sala de aula. Para a pesquisadora, o equívoco mais comum é haver mudanças nas leis, nos documentos e até nos materiais didáticos, mas não há investimento em “preparar” os professores. Nas palavras da autora:

A questão fundamental na formação, tanto inicial quanto contínua, é como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas (CELANI, 2010, p. 63).

A colocação da Celani (2010) nos faz pensar na relevância social de uma formação docente com viés crítico-reflexivo, pois visa a um “empoderamento” e um “protagonismo” do professor no processo de formação, em que ele é capaz de discordar ou concordar com o(a) formador(a) a partir da observância da sua prática docente. Dessa forma, Celani (2010) evidencia alguns aspectos que devem ser priorizados na FDC: a) o referencial teórico presente na formação não pode ser considerado o modelo inquestionável; b) o formador deve compartilhar o conhecimento com os professores (principalmente os mais experientes), a fim de não passar uma crítica negativa à forma como estes ministram suas aulas; c) o formador deve estar preparado para ouvir acerca das práticas docentes em vigência por parte dos professores e valorizar os saberes locais próprios. Celani (2010) discorre ainda que “[...] o professor é uma peça apenas de um sistema muito complexo e, talvez, nossa

missão de formadores seja a de ajudá-lo a agir da melhor maneira possível dentro do sistema a que pertence” (CELANI, 2010, p. 66).

Gimenez (2016) destaca que, pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755 de janeiro de 2009), o governo federal reconhece que a escola e as demais instituições de educação básica são ambientes necessários para formação inicial dos futuros professores. O mencionado decreto sinaliza que a formação inicial e continuada devem ser articuladas. Além disso, a autora percebe que a formação docente continuada, por intermédio desse dispositivo legal, passa a ser vista como um componente primordial da profissionalização do docente. Por isso, a FDC deve se integrar à rotina da escola e deve assumir uma perspectiva de valorização dos saberes e da experiência dos professores dos ensinos fundamental e médio. Assim, Gimenez (2016) enfatiza que o papel da escola deve ser também de formação profissional dos professores.

Gimenez (2016) explica ainda que, no ano de 2010, foi implementado um modelo de formação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná pautado nas premissas seguintes:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada, concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada, integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber;
- f) consolidação de espaços para discussões teórico-práticas, utilizando-se de suportes tecnológicos que permitem a interação entre os Professores participantes do Programa PDE e os demais Professores da Rede (GIMENEZ, 2016, p. 107-108).

As referidas premissas nos mostram que o caminho para uma formação docente continuada é perpassado inicialmente pela valorização dos saberes e práticas docentes seguidos pela articulação entre a escola e a universidade. Assim, haveria uma integração dos saberes “práticos” e dos “acadêmicos” em prol de uma heterogeneidade e continuidade nas formações no ambiente escolar.

Ainda sobre a formação de professores da área de Letras, Santos e Ramos (2015), com base na pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas em 2011, afirmam que a formação inicial dos docentes é precária, bem como faltam políticas públicas que incentivem os/as professores/as a se engajarem em uma formação continuada que vislumbre principalmente um processo crítico-reflexivo. No entanto, essa mesma pesquisa aponta que as políticas públicas

desenvolvidas no Mato Grosso são consideradas inovadoras e servem de exemplos a serem seguidos.

As autoras explicam que, no estado do Mato Grosso, as Orientações Curriculares para a Educação Básica se apoiam em uma concepção de educação como totalidade e se integram à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Além disso, as Orientações Curriculares para a Área de Linguagens⁵¹ (OCL – MATO GROSSO, 2010) do referido estado possui a concepção metodológica que abrange a produção do conhecimento como resultante da interação entre o homem e a acepção epistemológica. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem das linguagens parte do princípio da relação dinâmica entre história, indivíduo, cultura e sociedade, ou seja, os docentes trabalham a linguagem como prática social, articulando conhecimento, trabalho e cultura e levando em conta a realidade local.

Esse trabalhar a linguagem como prática social leva em consideração o conceito de letramento que adotamos nessa pesquisa e que implementamos no processo de formação continuada com os professores de línguas portuguesa, inglesa e espanhola da escola pública selecionada. Para Santos e Ramos (2015), a formação continuada deve ser vista como “[...] um evento capaz de mobilizar ações, práticas e reflexões imprescindíveis à constituição de identidades dos profissionais docentes da Educação Básica, como também de professores formadores de professores em processo de Formação Continuada” (SANTOS; RAMOS, 2015, p. 240). Dessa forma, no processo de formação continuada, surge um participante que não pode ser visto em segundo plano: o professor-formador que, no caso desta pesquisa de doutorado, fui eu. O professor-formador, segundo as autoras, tem a função de desenvolver estudos com professores que ultrapassaram a formação inicial. Confessamos que essa responsabilidade nos assustou um pouco e nos fez ter uma noção da grande responsabilidade ao levar uma formação continuada para a escola.

Em concordância com Gimenez (2016) e Santos e Ramos (2015), Dutra (2015) sinaliza que a formação continuada tem se mostrado essencial na condução de ações a serem desenvolvidas na melhoria da qualidade do ensino, por isso instituições como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Viçosa-MG (UFV) têm oferecido cursos proporcionando parcerias de pesquisa de cunho colaborativo. Dutra (2015) destaca que há uma grande diversidade de ações que têm como foco a formação de professores no que tange à utilização de material didático, às orientações curriculares e aos cursos direcionados a alunos

⁵¹ Inclui as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) e Língua Portuguesa.

universitários. Na contramão desta constatação, Dutra (2015) também observa que ainda são poucos os editais de fomento (CNPq, FUNCAP, etc.) especificamente dirigidos à formação de professores de línguas.

Kleiman e Dos Santos (2014) acrescentam que as agências de fomento deveriam priorizar o custeio de linhas ou projetos de pesquisas que tenham o objetivo principal de democratizar a participação dos professores na investigação científica. Isso melhoraria significativamente a formação crítica dos educadores, tanto inicial como continuada, dos níveis de Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Os autores esclarecem que isso já ocorre por meio dos Mestrados Profissionais. Nessa temática, temos observado, como professoras-pesquisadoras, que estes mestrados, em especial o do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), têm realizado pesquisas muito pertinentes sobre letramento e multimodalidade para educação cearense, e que vem seguidos a projetos de intervenção deixando um legado frutífero nas escolas e, principalmente, nos alunos.

Dutra (2015) acrescenta que se faz necessário um fortalecimento das redes de pesquisadores nas mais diversas atuações junto a professores, especialmente os de escolas públicas, além de mais oportunidades de estágios para formação inicial e continuada de professores de espanhol, português e inglês em instituições de Ensino Superior fora do Brasil. Concordamos com Dutra (2015) a esse respeito, pois, muitas vezes, sentimos que há um “isolamento” e um “distanciamento” dos grupos de pesquisa, às vezes, dentro do mesmo estado, sobre as mesmas categorias de análise.

Dutra (2015) defende que: a) os cursos de licenciatura devem ter única habilitação e com carga horária ampla na língua-meta do referido currículo; b) deveria existir, no Brasil, uma prova de proficiência para professores de línguas estrangeiras a fim de garantir um nível mínimo linguístico como requisito para obtenção do diploma; c) deveria ser implementada uma política salarial que incentivasse os professores dos ensinos fundamental e médio a investirem na sua formação profissional e a permanecerem atuando em escolas; d) estreitamento da relação entre escola e universidade é o caminho para atender às necessidades dos professores quanto à formação inicial e continuada. Este último tipo de formação que, para Araújo (2012), só ocorre com uma verdadeira eficácia e eficiência se possibilitar ao professor uma reflexão sobre sua própria prática e compreensão da sua prática educativa como prática formadora.

Acerca da formação docente inicial e continuada, Kleiman e Dos Santos (2014) frisam que o “saber” do professor é constantemente atualizado nas situações de ensino-aprendizagem. Assim, os conceitos dos professores são reformulados para atender às

exigências específicas do contexto educacional, utilizando materiais didáticos e obras acadêmico-científicas. Pessoa (2015) adverte que, como professores e formadores, podemos desafiar todas as formas de poder existentes no contexto de sala de aula, porém, às vezes, fora desse ambiente, somos apenas expectadores das lutas sociais. A autora cita o ensino de língua inglesa, já que os professores reproduzem o discurso de que o inglês é uma língua internacional, o que, de certa forma, mostra a aceitação de uma ordem política e econômica global vigente. Moita Lopes (2003) aborda a necessidade de se desenvolver em sala de aula a reflexão sobre como seria a globalização para as classes excluídas, o que possibilitaria ver a língua com um papel de mudança social.

Seguindo por essa vertente teórica, conforme Pessoa (2015), a formação crítica docente deve se relacionar às mudanças sociais, objetivando que os professores se envolvam na produção de conhecimentos mais humanos, democráticos e dinâmicos, os quais contemplem o(s) discurso(s) dos excluídos e desprivilegiados. Dessa forma, para a autora, faz-se mister, no processo de formação, o professor se enxergar como pessoa e como profissional e perceber como ele foi construído a partir de pontos de vista dominantes, mas podendo se reconstruir por meio de novas práticas sociais e ideológicas. Para Kleiman e Dos Santos (2014):

Dessa formação crítica depende a elaboração de um programa de pesquisa que finalmente abra espaço para a mudança de estruturas elitistas e arcaicas de uma grande parcela dos cursos de formação de professores na universidade. A quebra do monopólio na produção do saber das universidades é um dos passos necessários para a legitimação dos saberes produzidos pelos professores (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014, p. 200).

Essa mudança das estruturas elitistas se vincula plenamente com o conceito de letramento multimodal crítico, aqui defendido nessa pesquisa, e com a formação docente inicial e continuada, visto que trabalhar com o ensino de línguas é desenvolver um empoderamento social e um protagonismo dos educadores para fomentar a leitura a partir dos textos multimodais, sejam digitais ou impressos ou até do próprio livro didático com os seus alunos, percebendo ideologias e discursos hegemônicos. Mas como desenvolver essa criticidade em sala de aula se esta foi, muitas vezes, castrada na formação docente? A esse respeito, Kleiman e Dos Santos (2014) advogam que o professor como agente de letramento deve se tornar consciente de que os conhecimentos científico-acadêmicos, difundidos por meio da escrita, podem ter raiz no senso comum através das representações sociais ou de práticas sociais.

A partir destas reflexões teóricas, na ótica de Fischman e Sales (2010), as pedagogias críticas na formação docente devem ter os três aspectos seguintes:

1) como realizar uma análise ampla sobre globalização e neoliberalismo, passível de ser ensinada nos cursos de formação docente, que, mantendo a perspectiva “crítica”, preste também atenção nos elementos discursivos das políticas e práticas neoliberais que têm o potencial ou diretamente beneficiam os estudantes como Nancy; 2) a articulação dos discursos da esperança dentro das pedagogias críticas, de forma que se possa pensar para além das “narrativas de redenção”; e, finalmente, 3) a implementação de práticas pedagógicas nos cursos de formação docente que estimulem os futuros educadores, para que imaginem e assumam suas tarefas pedagógicas como docentes/intelectuais comprometidos com os seus estudantes, antes que como educadores heroicos e “organicamente críticos” (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 09).

Nesse sentido, Pessoa (2015), seguindo os passos teóricos de Fischman e Sales (2010), enfatiza que os professores devem compreender os múltiplos fenômenos inerentes ao processo de globalização e como isso interfere na educação, além de entender quais as suas possibilidades e limitações tendo em vista que as ações docentes se situam nos espaços de conflito e luta. Já Santos e Ramos (2015) afirmam que o processo educacional que engloba língua e sociedade deve ser visto como um ato político. Por isso, tanto a escola como os professores requerem novas ações que transcendem à participação social dos docentes. Assim, para Santos e Ramos (2015), a formação docente deve ser tratada com atenção a fim de contemplar o desenvolvimento dos conhecimentos objetivos e subjetivos, tendo em vista que essa aquisição de conhecimentos é ampla, não-linear e se vincula à organização educacional.

Segundo Nóvoa (2009), a formação de professores deve: 1) assumir a práxis, no sentido de focar na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, dentro do contexto escolar; 2) basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; 3) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente; 4) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola; 5) fundamentar-se pelo princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. Nesse sentido, Ens e Donato (2011) enfatizam a relação sobre o que é ser professor nesse contexto de formação continuada:

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 (ENS; DONATO, 2011, p. 87).

Conforme a citação anterior de Ens e Donato (2011), a formação deve envolver essa constante e ininterrupta reflexão entre as teorias apreendidas e as práticas docentes, em

especial as da sala de aula. Por isso, 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.

Seguindo esse viés político, Imbernón (2016) defende que as políticas públicas de FDC devem conduzir os professores a se qualificarem “na” mudança e “para” a mudança, bem como envolvendo condições básicas de espaço, tempo e materiais, além de englobar os professores de forma espontânea. Santos e Ramos (2015) afirmam que “[...] é importante que a proposta de formação continuada atenda tanto às questões gerais sobre educação e formação docente, bem como às especificidades das áreas/disciplinas; e que a cultura do individualismo e certa apatia por parte dos profissionais impedem avanços profícuos” (SANTOS; RAMOS, 2015, p. 247). Nesse viés, segundo Kleiman e Dos Santos (2014), a formação docente deve ser percebida e 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.

Almeida, D. (2011) aborda o tema da formação de professores de línguas, enaltecendo a necessidade de se desenvolver pesquisas que relatem o processo de formação de professores e do ensino-aprendizagem de textos multimodais/visuais a partir de uma metodologia sistemática e com embasamento teórico que contemple a natureza dos textos multimodais. Nesse sentido, Kleiman e Dos Santos (2014) veem o professor como um agente de letramento, em que os conhecimentos textuais e conceituais adquiridos na formação docente inicial e continuada devem abranger questões crítico-identitárias nas práticas de letramento. Nas palavras dos autores:

Um agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção

do grupo. A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial mesmo é a atitude de um professor que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014, p. 194).

Os professores, na condição de agentes de letramento, têm mais um motivo para se engajar em uma formação continuada, visto que o letramento é tido como um processo contínuo e que alicerça conhecimentos acadêmicos e também empíricos advindos da prática docente escolar. Sobre o letramento dos professores, Kleiman e Dos Santos (2014) defendem que se faz necessário identificar as práticas de letramento dos professores e a relação com o setor de “multimeios” (biblioteca) da escola, a história de leitura no seio familiar, com os livros e obras acadêmicas ou não, dentre outros aspectos.

Segundo Kleiman e Dos Santos (2014), existia, nas décadas de 1990 e início dos anos 2000, a lamentável crença de que o professor não era leitor. No entanto, várias pesquisas da área da Linguística Aplicada constataram que essa assertiva era preconceituosa e partia da tênue relação entre escrita, leitura e formação docente. Para os autores, esse pensamento é alimentado pela premissa de elitização da leitura e pelo desconhecimento real do plural acesso à leitura por parte dos professores. De antemão discordamos desse pensamento preconceituoso, levando em conta a nossa experiência docente e o contato profissional que tivemos com vários professores da rede pública. Além disso, esclarecemos que o interesse de conduzir uma formação docente continuada na escola pública se deve ao anseio de compartilhar as teorias e possibilitar práticas docentes que envolvam o ensino de leitura de textos multimodais. Acrescentamos que acreditamos no potencial dos professores e no interesse que os mesmos apresentaram no ano de 2016 em se aproximar da teoria dos Multiletramentos e da Multimodalidade.

Diante do exposto, concordamos com Almeida, D. (2011), pois percebemos que na formação continuada é necessário e relevante sensibilizar os professores participantes e os professores-formadores (aqui nos incluímos como formadora e adicionamos os futuros formadores que poderão surgir a partir de uma inquietação acadêmica) a perceber as nuances dos contextos micro e macro a fim de adequar os conhecimentos teóricos adquiridos à prática docente concreta no que tange à multimodalidade. Na subseção seguinte, apresentamos a teoria da Ergonomia francesa e da Clínica da atividade nos estudos sobre formação docente.

3.3 Clínica da atividade e Ergonomia da atividade

Se pensarmos na perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada, logo imaginamos as possíveis fontes teóricas com as quais a LA dialoga. Podemos citar algumas: pedagogia⁵², psicologia, antropologia, sociologia, ergonomia dentre outras áreas. Esta última área, a ergonomia, conforme Moraes (2014), é considerada recente e se originou em decorrência das questões relacionadas ao trabalho e aos conflitos sociais. Sobre a raiz etimológica, “ergonomia” advém do grego *ergon* que significa trabalho e *nomos* que denota leis e normas (MORAES, 2014). Dessa forma, ergonomia pode ser classificada como a ciência do trabalho.

Para Moraes (2014), o desenvolvimento concreto da Ergonomia se deu na Segunda Guerra Mundial, mais especificamente no ano de 1947 na Grã-Bretanha pelo engenheiro Murrel. A partir dessas pesquisas iniciais, outros países desenvolvidos (Estados Unidos, França e Japão por exemplo) passaram a utilizar a ergonomia. Com tantos países adotando a ergonomia, esta ganhou dois contornos teóricos distintos: a vertente americana e a francesa.

A ergonomia americana ou anglo-saxônica, de acordo com Moraes (2014), percebe o homem como uma “máquina humana”. Para Almeida, R. (2011), no ano de 1949, Hywell Murrell, na Inglaterra, funda a primeira sociedade de ergonomia (*Ergonomics Research Society*) que era composta por psicólogos, fisiologistas e engenheiros. Estes profissionais compreendiam a ergonomia como um estudo da relação entre o homem e a sua ocupação, os equipamentos e o ambiente, além de aplicar os conhecimentos de anatomia, fisiologia e psicologia para solucionar os problemas que surgem dessa relação. Dessa forma, esses profissionais e pesquisadores buscavam diminuir as perdas materiais e humanas. Por isso, essa corrente ficou conhecida como “ergonomia dos fatores humanos”.

A ergonomia francesa aparece como um serviço especializado dentro das indústrias, realizando estudos de situações reais (ALMEIDA, R., 2011). O desafio dos ergonomistas francófonos era conceber, de forma adequada, os novos postos de trabalho a partir da análise da situação existente. Dessa maneira, em 1949, Suzanne Pacaud e, depois em 1955, Obrendame e Faverge publicaram estudos de ergonomia com base em uma avaliação etnográfica da atividade. Assim, conforme Almeida, R. (2011), os pesquisadores explicavam o que deveria ser elaborado antes do projeto de um posto de trabalho e ainda mostravam a

⁵² Admitimos que ao tratar da formação docente empregamos muitos preceitos teóricos advindos da pedagogia.

divergência existente entre os cálculos iniciais e o resultado efetivo obtido após as análises. Em 1963, foi criada a *Société d'Ergonomie de Langue Française*, com o intuito de propor uma ergonomia sólida nos países de língua francesa. A referida sociedade agregou profissionais da França, da Suíça, da Bélgica e de Luxemburgo. Ainda na esteira de Almeida, R. (2011), a mencionada proposta de análise da situação real foi formalizada apenas em 1966 por Alain Wisner, quando este propôs a Análise Ergonômica do Trabalho, cuja metodologia fez surgir, em especial na Europa, um novo conceito, o da intervenção ergonômica. Nesse sentido, as duas vertentes da ergonomia podem ser resumidas conceitualmente da seguinte forma:

O modelo anglo-saxão atua sobre o homem-máquina usando conhecimentos mensuráveis para fazer a adaptação da máquina ao homem, enquanto o modelo francês se volta mais para as subjetividades e experiências, atuando na interface homem tarefa, praticamente não visando diretamente a concepção de máquinas (ALMEIDA, R., 2011, p. 119).

Pela citação anterior, é possível perceber que a ergonomia francesa prioriza o trabalhador e seu bem-estar. De forma complementar, para Moraes (2014), os princípios das correntes americana e francesa apresentam particularidades, mas não chegam a ser contraditórios. De acordo com a autora, as suas correntes podem até mesmo se completar. Para Moraes (2014), uma das principais contribuições da ergonomia francesa é a possibilidade de poder intervir e ajudar, priorizando a saúde dos trabalhadores de alguma forma a melhorar as situações com as quais eles são confrontados como dificuldades e dilemas na escola, por exemplo. Nas palavras de Daniellou (2006), temos algumas considerações sobre a ergonomia da atividade na perspectiva francesa:

[...] nas modelizações habituais em “ergonomia da actividade”, o contexto da acção considerado é, a um nível mais ou menos preciso, um contexto social, multi-actores, multi-lógicas, com referências implícitas a descrições sociológicas mais ou menos ricas. Admite-se (nesta comunidade) que a cognição do ergónomo é posta em prática num contexto social. Mas as relações intersubjectivas do ergónomo com os outros actores, as deliberações com as quais ele/ela é confrontado, as racionalidades que ele/ela utiliza na acção, os custos que esta representa para ele/ela, são objecto de poucas formalizações (DANIELLOU, 2006, p. 67).

Pensamos que pesquisas em LA e de abordagem qualitativa além de formações docentes com viés dialético (que vislumbra um diálogo no processo de aprendizagem e um compartilhamento de informações) devem usufruir das relações intersubjetivas da ergonomia francesa. Em meio aos estudos da referida perspectiva ergonômica, frisamos que a Ergonomia da atividade foca na saúde do trabalhador, enquanto a Clínica da Atividade surge para conduzir o pesquisador e o trabalhador (no nosso caso, o professor) a analisarem de forma compartilhada a atividade almejando transformá-la para compreendê-la. Aproveitamos para

registrar que a presente pesquisa de doutorado se adéqua à ergonomia de abordagem francesa e à Clínica da atividade, uma vez que almejamos por meio da formação docente continuada e do quadro metodológico da autoconfrontação fazer com que os professores colaboradores e protagonistas compreendam o trabalho para assim poder transformá-lo (GUÉRIN *et al.*, 2001). Vale destacar que a Ergonomia francesa e a Clínica da atividade têm perspectivas distintas, que dialogam amplamente e utilizam conceitos e métodos comuns, mas constituem “disciplinas” diferentes.

Antes de adentrar no aporte teórico da Clínica da atividade, acreditamos ser conveniente trazer, nas palavras de Yves Clot, a diferença entre Ergonomia e Clínica da Atividade, conforme citação a seguir:

De certa forma, a diferença entre a ergonomia e a “clínica da atividade” reside no fato de que atividade e subjetividade são inseparáveis e é essa dupla – atividade e subjetividade – que me interessou na situação de trabalho. Por isso que uso o termo “clínico”: clínico do ponto de vista de meu engajamento, do lado da experiência vivida, do sentido do trabalho e do não sentido do trabalho; “clínico” do ponto de vista da restauração da capacidade diminuída (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2006, p. 102 - grifos do autor).

De acordo com a citação acima e com Clot (2017), a Clínica da atividade se desenvolveu ao mesmo tempo na filiação da ergonomia francófona e da psicopatologia do trabalho, propondo meios de agir sobre as relações entre atividade e subjetividade, indivíduo e coletivo. Assim, a Clínica da Atividade tem como principal proposta analisar o trabalho por meio de novas modalidades, perpassadas pelo dialogismo (presente tanto na teoria de Bakhtin como na de Vigotsky).

A palavra “clínica”, segundo a entrevista de Yves Clot concedida à Universidade de São Paulo em 2006, se fundamenta na ideia de que a psicologia do trabalho vai partir do campo (da realidade de trabalho) e voltar ao campo. Ou seja, é um pensamento de que não há psicologia do trabalho sem transformação da situação de trabalho. Nesse sentido, a Clínica da Atividade permite que os trabalhadores, em especial os professores nesta investigação, possam protagonizar as expectativas e as condições da intervenção, pondo em movimento as maneiras de pensar coletivamente o seu trabalho, entre a imagem filmada do que eles fazem e a transformação em discurso do que eles estão no processo de fazer. Em outras palavras, discorrem Vieira e Faïta (2003):

O termo “Clínica da Atividade” representa uma abordagem da análise do trabalho centrada numa perspectiva dialógica e do desenvolvimento, que busca intervir na situação favorecendo transformações na atividade e restabelecendo o poder de agir dos coletivos de trabalho (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 28).

Nessa perspectiva, faz-se pertinente destacar que a Clínica da atividade tem raiz na teoria sociocultural de Vygotsky, que, segundo Figueiredo (2019), percebia a contribuição da cultura, da interação social e da dimensão histórica para o desenvolvimento mental do indivíduo. Vygotsky (2007) conceitua o “desenvolvimento” a partir de uma visão prospectiva, isto é, determina o que o indivíduo é capaz de fazer com a ajuda de outrem. O teórico analisava o desenvolvimento como um processo que se relaciona à aprendizagem desde o primeiro dia de vida do indivíduo. Vygotsky (2007) aprofundou suas teorias sobre desenvolvimento principalmente por meio do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que diz respeito à diferença (mensurada pelo tempo) entre a execução de uma tarefa por uma criança sozinha sem a interferência de ninguém (nível de desenvolvimento real) e a realização da tarefa por parte da criança com a “ajuda” de alguém mais experiente, podendo ser um adulto ou uma criança mais experiente (nível de desenvolvimento potencial). Para o autor, a ZDP evidencia que o desenvolvimento psicoeducacional se constrói muito mais quando há trocas interacionais assistidas e mediadas. Nesse sentido, Figueiredo (2019) considera que o conceito de ZDP fomenta a noção de “transformações” que ocorrem por intermédio da atuação de professores, pais e outras crianças mais experientes. No caso específico dos professores, Figueiredo (2019) enfatiza que a principal “ajuda” do professor no processo de desenvolvimento de estudantes é criar ou instigar um processo de “reflexão” de modo que o próprio aluno perceba quais os motivos de suas dificuldades de aprendizagem.

Outro conceito extraído das obras de Vygotsky, segundo Vieira-Abrahão (2012), é o de “internalização” que se vincula ao processo de aprendizagem e/ou formação do professor. A internalização pode ser definida como o processo em que, de início, a pessoa constrói sua atividade a partir da mediação do (com o) outro e/ou de artefatos culturais, mas com o passar do tempo o indivíduo se “apropria” de recursos e de conhecimentos de modo que ele consegue sozinho controlar sua própria atividade. A internalização pode estar presente no processo de desenvolvimento sugerido pela Clínica da Atividade.

Voltando para a teoria sociocultural, é nítido que ela abre caminho para explicações e investigações da Clínica da Atividade sobre como o desenvolvimento cognitivo do indivíduo se vincula ao contexto cultural, institucional e histórico em que ele está inserido. Assim, Vygotsky (2007) reforçava que os fatores biológicos não eram suficientes para fazer com que uma criança adquirisse uma língua e se desenvolvesse cognitivamente. Na ótica de Vieira-Abahão (2012), a perspectiva sociocultural entende que:

[...] a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente

construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 460).

A partir da citação de Vieira-Abrahão (2012), percebemos a estreita ligação entre cognição e a dimensão sociocultural. Ainda na esteira teórica dessa autora, a teoria sociocultural não vê a formação docente como um processo de aculturação, mas a formação de professores deve ser um processo dinâmico de reconstrução e de transformação de práticas de ensino e aprendizagem vigentes e que devem ser adaptadas de acordo com o contexto social, educacional, institucional e pedagógico, além dos aspectos mais subjetivos dos docentes. Para Vieira-Abrahão (2012), na teoria sociocultural, o “agenciamento humano” é posto como prioridade.

Dentro do mesmo percurso teórico, Figueiredo (2019) cita o trabalho de um dos discípulos de Vigotsky, o soviético Alexei N. Leontiev, que defendia que a “atividade” deveria ser o foco das investigações especialmente no âmbito laboral. A atividade pode ser definida como:

[...] um processo de mediação entre o sujeito e o objeto, constituído por um conjunto de ações. Toda atividade é gerada por um motivo que direciona as ações que a constituem. As ações, por sua vez, são dirigidas por objetivos e se concretizam em operações. [...] A atividade é entendida como o engajamento de um indivíduo para atingir um determinado objetivo (FIGUEIREDO, 2019, p. 20).

A partir desta citação, podemos dizer que um mesmo exercício do livro didático ou prescrição para o trabalho docente pode gerar ações diferentes a depender das motivações e dos objetivos que o indivíduo (professor e/ou aluno) tiver.

Conforme Lopes (2017), a Clínica da Atividade e a Ergonomia francófona empregam dois métodos de análise da atividade: a instrução ao sócia e a autoconfrontação⁵³. Ambos são métodos de análise que concebem os trabalhadores como “transformadores” do trabalho.

A instrução ao sócia foi desenvolvida em meados dos anos de 1970 por Ivar Oddone e se configurou como um método de investigação que possibilita que os trabalhadores e o pesquisador articulem um diálogo acerca das experiências do trabalhador, gerando a possibilidade de transformação das situações analisadas. Nesse método, o pesquisador deverá assumir o papel de sócia de um trabalhador voluntário e substituí-lo de forma hipotética na sua atividade de trabalho. Assim, o trabalhador deve responder à seguinte instrução: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de

⁵³ Vale esclarecer que existem outros métodos de análise da atividade como a entrevista de explicitação desenvolvida por Pierre Vermersch. Este método consiste em promover a descrição da vivência da atividade pelo próprio sujeito numa situação singular passada como parte integrante da sua experiência laboral.

trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2006, p. 144). Dessa forma, é selecionada uma sequência do trabalho, com a finalidade de dar foco à experiência do trabalhador a partir dos detalhes de sua realização.

A autoconfrontação foi desenvolvida por teóricos franceses como Daniel Faïta nos anos 80 e Yves Clot na década de 90 do século passado, surge como um método baseado no dialogismo bakhtiniano. Conforme Clot e Faïta (2016) pode ser assim definida:

A situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem de seu próprio trabalho, primeiro põem em palavras, para o uso do parceiro-espectador, aquilo que eles pensam serem as constantes. Eles dialogam assim com o outro e consigo mesmos, descobrindo-se na tela e verbalizando as condutas que eles observam, e descobrindo, na mesma ocasião, a primeira armadilha dessa atividade de tipo novo: quando o discurso produzido se esforça por seguir em paralelo o desenrolar e a sucessão das ações, por referir estreitamente às componentes físicas da situação, o essencial finalmente não se vê, não consegue se verbalizar na ordem linear (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 48).

A autoconfrontação (AC) utiliza a imagem filmada do trabalhador para que o próprio sujeito veja seu *métier* e reflita sobre ele. Esclarecemos que esse quadro metodológico será mais detalhado em uma subseção teórica e descrito minuciosamente também na seção de metodologia em virtude da magnitude de resultados que esse quadro aporta. Nesse sentido, destacamos que tanto a autoconfrontação como a instrução ao sócia não consideram as respostas dos trabalhadores sob as vertentes de “certo” ou “errado”, uma vez que os estudos da Clínica da Atividade priorizam a instauração de processos analíticos e desenvolvimentistas, e não de processos avaliativos (LOPES, 2017). Dessa forma, a autoconfrontação e a instrução ao sócia se fundamentam num processo de diálogo e em torno de questões de “como” o trabalhador realiza suas atividades e não “por quê” as faz.

Vale explicitar que os dois métodos se pautam no dialogismo, por isso devemos ter em mente que estes se referem ao permanente diálogo (nem sempre harmonioso e simétrico) que existe entre os diferentes discursos proeminentes em uma comunidade ou cultura ou sociedade. Assim, o dialogismo, para Bakhtin (2014), vincula-se às relações que se estabelecem entre o individual (o “eu”) e o “outro” nos processos discursivos construídos ao longo da história pelos sujeitos, os quais se instauram e são instaurados por esses discursos. Nos termos de Machado (2005), merece destaque sobre o conceito de dialogismo:

Tomemos como exemplo o próprio conceito de dialogismo, que, ao definir-se como visão de mundo, está longe de limitar-se a uma única focalização. É impossível pensar o dialogismo como forma cabal do diálogo comunicativo. Ora Bakhtin situa o conceito no campo do diálogo socrático, definindo-o como um debate tenso de idéias em que as palavras de um se confrontam com as palavras do outro no interior

de um único discurso; ora entende o dialogismo como sincretismo das formas carnavalizadas presentes no discurso citado, na paródia, na mistura de línguas e de linguagens, enfim, em todas as formas do discurso dentro do discurso. Também por implicar fenômenos de bi e multivocalidade, o dialogismo pode ser focalizado como uma manifestação de oralidade, da qual Bakhtin derivou seu conceito de polifonia. Assim, o que define a dialogia é menos a oposição imediata ao monologismo do que o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um dado campo de visão (MACHADO, 2005, p. 135).

Para Machado (2005), o dialogismo é uma teoria inacabada e flexível. Ao mesmo tempo, o dialogismo está presente em todos os discursos. Sob esse ponto de vista, percebemos que o discurso se encontra com o discurso do outro em uma interação viva e intensa de construção de sentidos, de modo que todo enunciado possui um teor dialógico, visto que retoma elementos já empregados anteriormente como base para a criação de novos enunciados, ao mesmo tempo em que criam novos enunciados que serão retomados futuramente. Nessa perspectiva, discorre Bakhtin (2003, p. 294) que “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”.

Atrelado ao conceito de dialogismo, faz-se relevante explicar a noção de alteridade que, segundo Bakhtin (2003), constitui o indivíduo e seus discursos, pois é a partir do outro que o indivíduo pode refletir e, conseqüentemente, mudar ou se “transformar”. Dessa maneira, o indivíduo ao interagir com o(s) outro(s) desenvolve um processo de conscientização com base nas relações sócio-historicamente situadas. Em outras palavras, quando um professor (por exemplo) profere um determinado discurso sobre educação, este docente não é a “fonte inicial” desse discurso, mas sim este indivíduo traz (conscientemente ou não) outros discursos existentes na sociedade contemporânea, oriundos das esferas cultural, religiosa, científica, ética, étnica, subjetiva dentre outras. Assim, a transformação “individual” ou o discurso individual vem dessa relação de alteridade com o outro.

Do mesmo modo que nossos enunciados trazem reminiscências de discursos de outrem, também proferimos enunciados que respondem e/ou dialogam com enunciados anteriores ou futuros. Isso é a responsividade que abrange, na teoria bakhtiniana, a concepção de que todo enunciado responde ou reage a outros enunciados já produzidos e poderá responder a enunciados que ainda estarão por vir como um ciclo contínuo e infundável. Nesse sentido, um professor, em uma aula, por exemplo, tem a responsabilidade e compromisso de ministrar determinado conteúdo prescrito, no entanto ele responderá e reagirá aos enunciados produzidos pelos estudantes, pelos funcionários da escola, pelo sistema educacional, pela conjuntura sociopolítica vigente etc. Em conformidade com Bakhtin (2003), “[...] o enunciado

é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Na Clínica da Atividade, a alteridade e a responsividade bakhtinianas são percebidas e analisadas.

Merece destaque também o conceito de exotopia na teoria bakhtiniana que, conforme Amorim (2012), trata da relação espaço-tempo no que tange ao se situar no lugar exterior. A autora frisa que, à luz da teoria bakhtiniana, “[...] não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define” (AMORIM, 2012, p. 96). Nesse sentido, Amorim (2012) destaca o papel social do pesquisador em relação ao sujeito pesquisado (nesta tese, chamado por nós de “colaborador”), quando o pesquisador intervém por meio da sua “posição exterior” (não no sentido físico, mas num aspecto mais amplo socialmente), utilizando sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico a fim de mostrar ou até mesmo “revelar” aspectos que o colaborador não consegue ou não pode enxergar. Amorim (2012) reforça que o conceito de exotopia “[...] está relacionado à ideia de acabamento, de construção de um todo, o que implica sempre um trabalho de fixação e de enquadramento, como uma fotografia que paralisa no tempo”⁵⁴ (AMORIM, 2012, p. 100). Assim, segundo Machado (2005), Bakhtin expõe que o principal benefício da exotopia é promover um ponto de vista extraposto para compreender tanto o que está dentro de um determinado campo de visão quanto o que está fora dele. Para o próprio Bakhtin (2003), é o “outro” que pode promover o acabamento do indivíduo, pois o excedente de visão do indivíduo pode propiciar o conhecimento que ele tem dele mesmo e do outro. Com outros termos, o indivíduo não pode se “ver” por completo, por isso necessita do “outro” para se ver plenamente.

Na Clínica da Atividade, outro conceito que merece explicação é o de desenvolvimento advindo da teoria vigotskiana. Segundo Vygotsky (2008), tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem envolvem a concepção de transformação. Assim, é possível dizer que desenvolvimento e aprendizagem se relacionam diretamente. No que tange à linguagem, para Vygotsky (2007), esta deve ser concebida como um importante instrumento de mediação, uma vez que é por meio dela que as funções mentais superiores do ser humano são socialmente formadas e culturalmente transmitidas e, por consequência, se desenvolvem. Dessa forma, o uso da linguagem possibilita ampliar a capacidade de aprendizagem e de

⁵⁴ Essa citação nos faz pensar especificamente no quadro metodológico da autoconfrontação (exposto com mais detalhes na seção de metodologia desta tese), pois, na autoconfrontação simples, o pesquisador instiga esse “outro” dentro do protagonista quando este se vê em atividade docente. Isso faz com que o professor protagonista desenvolva um olhar exotópico sobre o seu *métier*.

desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, Freitas (2005) analisa a intercessão entre as teorias de Vygotsky e Bakhtin:

É assim que na abordagem psicológica de Vigotski há sempre a integração entre dois sistemas: pensamento-linguagem, aprendizagem-desenvolvimento, plano interno-plano externo, plano interpessoal-plano intrapessoal. Bakhtin, por sua vez, em sua concepção dialógica de linguagem, coloca em diálogo enunciado e vida, falante e ouvinte, arte e vida, linguagem e consciência (FREITAS, 2005, p. 300).

Após percebermos essa confluência entre os teóricos anteriormente citados, voltemos para o conceito de desenvolvimento. Assim, acrescentamos a definição atribuída por Brossard (2012), que segue na mesma linha teórica de Vigotsky (2007). Brossard (2012) trata das relações entre desenvolvimento e apropriação de obras da cultura⁵⁵ humana. Nas palavras do autor, temos:

O desenvolvimento humano de que se trata aqui (e que o diferencia dos outros tipos de desenvolvimento: biológico, embriológico, histórico, etc.) é concebido não como a realização de uma essência preexistente, nem como o acúmulo de uma natureza inicial por camadas sucessivas de aprendizagens culturais, mas como a transformação produzida no indivíduo pela construção de novas formas de atividades devido a utilização por este mesmo indivíduo das produções culturais postas à sua disposição; este processo apropriativo provocando, a prazo, uma transformação da psique natural inicial ou do atual nível de desenvolvimento da criança (BROSSARD, 2012, p. 98-99, grifos do autor, tradução nossa)⁵⁶.

Por meio dessa citação, podemos inferir que, para Brossard (2012), o desenvolvimento abrange uma transformação no interior do indivíduo por intermédio de novas formas de atividades (dentre elas as atividades docentes). Essa transformação se dá em decorrência do uso que o indivíduo faz das produções culturais expostas a ele. Nesse sentido, Clot e Faïta (2016) argumentam, sobre o desenvolvimento, que é necessário compreender e explicar as práticas docentes para poder haver uma “transformação”, a qual é marcada por um processo de “tomada de consciência”. Segundo os autores, com base na teoria vigotskiana, a tomada de consciência abrange uma reflexão aprofundada sobre experiências psíquicas vivenciadas. Não se trata apenas de “ver” o passado, mas de ressignificá-lo a ponto de perceber o passado como mecanismo de mudança para o presente e para o futuro. Dessa forma, a ação docente não pode ser considerada como um “objeto” analisado e acabado, mas

⁵⁵ O conceito de cultura de Brossard (2012) não designa somente formas de pensar, crer e agir que caracterizam um determinado grupo social, mas engloba os modos de ser que o diferenciam dos outros grupos.

⁵⁶ No original, temos: “Le développement humain dont il s'agit ici (et qui le différencie des autres types de développement : biologique, embryologique, historique, etc.) est conçu non pas comme la réalisation d'une essence préexistante, ni comme l'habillage d'une nature initiale par des couches successives d'apprentissages culturels, mais comme la transformation produite dans l'individu par la construction de nouvelles formes d'activités du fait de l'utilisation par ce même individu des productions culturelles mise à sa disposition; ce processus appropriatif provoquant à terme une transformation du psychisme naturel initial ou du niveau actuel de développement de l'enfant” (BROSSARD, 2012, p. 98-99).

deve ser visto como uma peça latente para reflexões e transformações futuras. Nas palavras dos autores, temos:

A tomada de consciência não é a descoberta de um objeto mental anteriormente inacessível, mas a redescoberta – a recriação – desse objeto psíquico em um novo contexto que o “faz ver de outro modo”. [...] A tomada de consciência não é o reencontro com o passado, mas metamorfose do passado (CLOT; FAÍTA, 2016, p. 54).

Diante dessa confluência de teorias bakhtinianas e vigotskianas, a Clínica da Atividade parte de duas dimensões do trabalho oriundas da Ergonomia francesa, que são o trabalho prescrito e o trabalho realizado (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2006). O primeiro é o que as instituições e empresas ditam como prescrição aos trabalhadores para suas atividades e tarefas específicas no ambiente laboral. O trabalho realizado é o que realmente o trabalhador executa nas suas práticas laborais cotidianas. Destacamos duas concepções de trabalho prescrito a partir de Clot *et al.* (2000): a) os trabalhadores são, muitas vezes, castrados de sua capacidade criadora e criativa, visto que são submetidos a prescrições por parte das instituições empregatícias que podem “silenciá-los”; b) por outro lado, os autores ressaltam que as prescrições não podem ser vistas de forma negativa, pois não existiria trabalho possível sem pelo menos uma prescrição para nortear a atividade profissional.

Dessa forma, Clot *et al.* (2000) ampliam essas dimensões para: a) trabalho prescrito: construído e elaborado antes do trabalho propriamente dito, sendo, portanto, o que o trabalhador deve fazer para a realização de suas atividades laborais. A nosso ver, o trabalho prescrito está relacionado à LDBEN, aos PCNs, às propostas de atividades dos livros didáticos, ao regimento da escola e ao planejamento que o próprio docente elabora a cada início de período letivo; b) trabalho realizado: ações visíveis efetivamente realizadas pelo trabalhador. São exemplos: as aulas propriamente ditas, as ações pedagógicas desenvolvidas fora da sala de aula, a participação nas reuniões de planejamento de área como ocorre na SEDUC (no caso dos professores colaboradores que fazem parte do efetivo estadual) e nos Conselhos de Classe dentre outras ações; c) trabalho real ou “real da atividade”: inclui o trabalho realizado, mas pode ultrapassar as prescrições, englobando as atividades “contrariadas” (aquelas que o trabalhador poderia desenvolver, no entanto são contrariadas ou impedidas por fatores inerentes a cada situação do trabalho). Com outras palavras, o real da atividade abrange tudo aquilo que não foi feito, aquilo que o trabalhador gostaria ou poderia fazer, aquilo que foi impedido de ser feito, ou seja, o drama do fracasso, todos os graus de atividades contrariadas (CLOT, 2006). Um exemplo de trabalho real é quando o livro didático apresenta uma proposta interventivo-pedagógica com vistas ao uso da internet, mas o

laboratório de informática da escola não está disponível ou não há computadores para todos os alunos. Assim, o professor “adapta” a atividade orientando que os discentes o façam em casa e na aula seguinte socializem as informações aprendidas, o que pode gerar resultados até melhores do que aqueles perseguidos pelas prescrições iniciais. Nessa perspectiva, Lopes (2017) acrescenta que as ações não-realizadas não desaparecem totalmente da vida do profissional, efetivamente elas continuam a influenciar a atividade do sujeito.

Amigues (2004), sobre os trabalhos prescrito, realizado e real, acrescenta que:

[...] o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições (AMIGUES, 2004, p. 49).

Baseando-nos em Amigues (2004), podemos perceber que os trabalhos prescrito, realizado e real envolvem o fazer do professor atrelado ao “mundo dos alunos” e seus respectivos trabalhos. Isto é, os trabalhos prescrito, realizado e real do docente interferem e, ao mesmo tempo, sofrem interferência dos trabalhos prescrito, realizado e real dos alunos e das alunas. Vejamos um exemplo: se o professor “prescreve” uma tarefa para o estudante e este vai além da orientação, esse trabalho real do(a) estudante impactará na próxima ação (trabalhos realizado e real) do docente. Com outras palavras, o(a) professor(a) de Português solicita que o aluno escreva uma crônica, mas o aluno faz essa produção escrita aos moldes da redação requerida pelo ENEM, atendendo a todas as competências linguísticas do certame. Isso pode instigar que o professor decida compartilhar o padrão do ENEM com os demais alunos ou ainda, numa próxima atividade, o docente já pedir a execução desse modelo de produção escrita para todos os discentes.

Na mesma linha de pensamento e especificamente sobre as prescrições no trabalho docente, Souza-e-Silva (2003) discorre que a partir das prescrições o trabalho do professor vai ganhando contornos diferenciados, pois a prescrição poderá dar subsídios para o docente organizar as condições de aprendizagem dos estudantes. Para a autora, no contexto escolar, o trabalho docente é constantemente “reelaborado”, pois levam em conta aspectos como o nível de escolaridade, situação socioeconômica dentre outros aspectos mais singulares. Souza-e-Silva (2003) complementa que:

As prescrições “impessoais”, as quais estão sujeitos os professores são por eles personalizados e transmitidas aos alunos. Concebidas a partir das próprias expectativas, o modo como tais prescrições, que constituem a *tarefa esperada*, são

apresentadas aos alunos e o modo como eles as interpretam, interferem nas interações em sala de aula (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 344 – grifos da autora).

Para Lousada (2004), o trabalho do professor se situa entre as prescrições impostas em diferentes níveis (escola, material didático, leis, decretos, dentre outras normalizações), os procedimentos que caracterizam o gênero profissional, as intenções não realizadas que constituem o trabalho real, e a atividade (a aula propriamente dita) que pode transformar o trabalho prescrito em realizado, com todas as diferenças inerentes a esse processo. A autora ainda menciona um processo de “renormalização” que acontece após cada aula, o que evidencia uma grande dinamicidade e flexibilidade do trabalho docente.

Machado (2008) ressalta que o trabalho docente é uma atividade em que o professor interage sobre o meio atuando junto a outros sujeitos como estudantes, pais de alunos, companheiros de profissão, coordenadores dentre outros, empregando artefatos materiais ou simbólicos construídos sócio-historicamente. Dessa forma, o objeto de trabalho do professor é:

[...] criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdo disciplinar e o desenvolvimento de capacidades específicas, não podendo considerar que o trabalho do professor se limita ao espaço de sala de aula, já que, para o seu trabalho, as tarefas de avaliações e planejamento são essenciais (MUNIZ-OLIVEIRA, 2011, p. 183-184).

Nesse espaço de dentro e fora da sala de aula, no que tange ao trabalho docente, para Moraes (2014), a Clínica da Atividade tem a capacidade de identificar possíveis conflitos e dificuldades existentes no meio profissional a fim de transformar as tarefas e a organização do trabalho e, por consequência, contribuir para o desenvolvimento do poder de agir dos sujeitos (no caso os docentes). Na Clínica da Atividade, dois conceitos devem ser explicitados: atividade e tarefa. O primeiro termo, tarefa, remete à ideia de prescrição, ou seja, o que se deve fazer, enquanto atividade é o que se faz realmente (ARAÚJO, 2017; CLOT *et al.*, 2000). No entanto, Clot (2006) sinaliza que a atividade tem uma dimensão mais ampla, não devendo ser limitada somente às ações realizadas. Para o autor, a atividade profissional engloba um universo de gestos e ações possíveis, que se realizam ou são deixados de lado para alcançar idealmente os objetivos estabelecidos.

Conforme explicamos antes, a Clínica da Atividade, a partir do pressuposto bakhtiniano, relaciona conceitos como atividade e gênero da atividade. Ao abordar “gênero”, deve-se ressaltar que na esteira de Bakhtin (2003), os gêneros discursivos podem ser considerados tipos relativamente estáveis de enunciados.

[...] nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas [...].

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna [...] (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Complementando o que Bakhtin (2003) expõe, Brait e Melo (2012) argumentam que os conceitos de enunciado/enunciação para os estudos bakhtinianos engajam o caráter histórico, cultural e social, o que inclui os sujeitos (no caso desta pesquisa, os professores e os alunos) e os discursos envolvidos em cada produção enunciativa. Dessa forma, vale destacar a construção teórica das autoras:

As noções de enunciado/enunciação têm um papel central na concepção que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. Bakhtin e seu Círculo, à medida que elaboram uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem, propõem, em diferentes momentos, reflexões acerca de enunciado/enunciação, de sua estreita vinculação com o signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto, tema e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo, ato/atividade/evento e demais elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo (BRAIT; MELO, 2012, p. 65).

Para analisar as atividades (nesta tese, chamadas de “práticas”) dos professores, devemos ter em mente que os enunciados se constroem sobre enunciados prévios, formando cadeias em que cada enunciado refuta, afirma, suplementa e depende dos outros, pressupõe que são conhecidos e, de alguma forma, os reconhecem (BAKHTIN, 2003). Assim, as falas nas atividades (assim como os textos) indexam histórias pessoais, interpessoais, institucionais, socioculturais e materiais e são carregadas de implicações afetivas e trajetórias de motivação como também de significados semânticos. Nesse sentido, a Clínica da Atividade percebe sob o prisma teórico de Bakhtin que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Partindo da compreensão de linguagem pelo viés bakhtiniano, Clot e Faïta (2016) explicitam que o gênero é a essência “social” da atividade. Para os autores, o gênero é tudo que os trabalhadores identificam, esperam, valorizam ou até mesmo sentem medo ou receio referente à atividade laboral (prática docente). De forma muito poética, Clot (2017) complementa sobre o gênero da atividade da seguinte forma:

É o teclado coletivo dos gestos e das palavras, sobre o qual cada sujeito pode tocar sua pequena música, o gênero profissional a ser estilizado por cada um. Instituído, mas sempre potencialmente defunto, organizado por subentendidos ou por enigmas,

esse gênero é um traço de união que sempre corre o risco de se apagar, se não for refeito no curso das atividades interpessoais e pessoais (CLOT, 2017, p. 20).

O gênero da atividade se mostra como algo dinâmico e que se refere aos conhecimentos e às práticas sociais dos sujeitos no ambiente laboral, como se estivesse subentendido na atividade laboral (CLOT; FAÏTA, 2016), incluindo a visão do trabalho, as expectativas, os pontos comuns e coletivos. Esse sentimento de pertencimento a uma categoria profissional norteia o sujeito a conduzir seu agir profissional. É como se houvesse um “roteiro” de ações e frases que marcam o fazer do professor. “É como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 37 – grifo dos autores). Em conformidade com Clot e Faïta (2016), Souza-e-Silva (2003) reforça que o gênero profissional (considerado como sinônimo de “gênero da atividade” para a autora) pode ser descrito como:

[...] a parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem, esperam, reconhecem, apreciam; o que lhes é comum e o que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem dever fazer sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 347).

Dando continuidade à explicação dos autores, um exemplo de gênero da atividade seria quando uma turma de estudantes está fazendo muito barulho durante a explicação do conteúdo, em geral se “espera” que o(a) professor(a) peça silêncio. Às vezes essa atitude docente é quase “automática”. Segundo Magalhães, Farias e Moraes (2013), o gênero da atividade é definido como as “obrigações” compartilhadas pelos trabalhadores. As autoras defendem que esse tipo de gênero funciona como um conjunto de recursos para a ação individual, de modo que se o professor, no caso, não lançar mão desses recursos o seu trabalho perderá em eficácia.

Em consonância com Clot e Faïta (2016, p. 39), o gênero da atividade “[...] não é amorfo; ele é um meio para agir eficazmente, sua estabilidade é sempre transitória”. Assim, apesar de haver um “resumo protopsicológico” para a ação docente, o gênero da atividade permanece vivo e ativo quando sofre metamorfoses, que são chamadas de “estilos” (CLOT; FAÏTA, 2016; SOUZA-E-SILVA, 2003). Dessa forma, cada profissional imprime o seu estilo ao ministrar suas aulas, adaptando as “regras” e “normas” do *métier* conforme as circunstâncias da escola, as características dos alunos e as suas próprias subjetividades. Acerca do estilo, sublinhamos:

Os estilos são o retrabalho dos gêneros em situação, e os gêneros, em consequência, o contrário de estados fixos, ou melhor, eles são sempre inacabados. Mesmo se o

gênero é reiterável em cada situação de trabalho, ele só toma sua forma acabada em traços particulares, contingentes, únicos e não reiteráveis que definem cada situação vivida. [...] O estilo individual é, antes de tudo, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir, em função das circunstâncias (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 40).

Clot e Faïta (2016) discorrem ainda que a autoconfrontação, um dos métodos empregados pela Clínica da Atividade, tem a capacidade de fazer emergir esses “estilos” individuais, o que ao retornar para o coletivo profissional pode trazer metamorfoses benéficas ou pelo menos reflexões sobre o fazer profissional. Essa possibilidade revitaliza o gênero da atividade e, a nosso ver, dá protagonismo aos profissionais.

Voltando para a linguagem, de acordo com Faïta (2011), a atividade humana envolve interações e trocas languageiras. Daí vem o aspecto polifônico bakhtiniano, pois o diálogo é considerado uma ação pela vertente teórica da Clínica da Atividade. Para Clot e Faïta (2016), quando os sujeitos dialogam podem se manifestar verdadeiramente não somente aos outros, mas também a si mesmos. Dessa forma, a fala de um sujeito reporta outras falas de outros interlocutores, outras leituras de mundo, outras experiências, outras teorias etc. Assim, a troca verbal corresponde “lugar e espaço de desenvolvimento”, conforme Clot e Faïta (2016). Ao tratarmos de desenvolvimento, pensamos ser conveniente esmiuçar teoricamente o quadro metodológico da autoconfrontação (AC), exposto a seguir.

3.4 Autoconfrontação

O quadro metodológico da autoconfrontação se baseia no dialogismo de Bakhtin (MORAES, 2014), pois no momento da confrontação, seja com a imagem de sua própria atividade seja com a imagem da atividade de outra pessoa, o(s) protagonista(s) juntamente com o pesquisador instalam o debate, a análise, a reflexão sobre essa atividade. Ou seja, a relação dialógica se estabelece por meio da reflexão do protagonista com ele mesmo, ou com o outro profissional ou com o(a) pesquisador(a). Souza-e-Silva (2003) acrescenta que o princípio maior da autoconfrontação é utilizar a atividade passada do trabalhador como mecanismo de reflexão para a sua atividade presente. Moraes (2014) ressalta que a autoconfrontação se diferencia da atividade inicial pelo fato de se tratar da atividade sobre a atividade. Souza-e-Silva (2004) advoga a favor do uso da autoconfrontação com o seguinte argumento:

[...] a noção de *práticas languageiras* remete ao princípio de que toda atividade de linguagem está em interação permanente com as situações sociais no interior das quais ela é produzida, justifica-se a adoção nas pesquisas do procedimento de autoconfrontação, cujo princípio é fazer da atividade passada do trabalhador o objeto

especial de sua atividade presente, isto é, organizar o diálogo entre as atividades pertencentes a esferas disjuntas (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 101).

Esse resgate de atividades passadas com vistas a reflexões sobre atividades do presente faz com que a autoconfrontação se faça relevante no contexto escolar. Assim, a autoconfrontação (AC) aparece como um quadro metodológico cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la (CLOT *et al.*, 2000). Sobre os benefícios da autoconfrontação, Clot e Faïta (2016) enfatizam que:

O mais importante reside, sem dúvida, no que o sujeito descobre de sua atividade, sobretudo quando ele não consegue exprimi-la. Ele se encontra, então, em situação de se colocar pela força das coisas à distância de si mesmo, de se considerar como o ator em parte estranho à sua própria ação (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 48).

Esse estranhamento em relação à sua própria ação diz respeito à relação dialógica (advinda da teoria bakhtiniana), que fomenta na AC o diálogo que o trabalhador protagonista faz com o outro e com ele mesmo. O trabalhador se “descobre” na filmagem como se fosse uma outra pessoa que é ele mesmo por meio da descrição de suas atividades e práticas, verbalizando condutas que eles observam e vão “despindo” as intenções que, por vezes, nem ele mesmo sabia. O protagonista pode se deter mais aos componentes físicos da situação filmada, pois nem sempre eles conseguem verbalizar sentimentos ou prescrições subjetivas. No entanto, Clot e Faïta (2016) dão a entender que os aspectos mais subjetivos e psicológicos do trabalhador não estão impressos nas filmagens, por isso o trabalhador nem sempre consegue verbalizá-los de modo linear. No entanto, para os autores, a AC pode possibilitar uma liberação dessas subjetividades nas enunciações orais dos trabalhadores confrontados consigo mesmos. Ainda sobre o objetivo do quadro metodológico da autoconfrontação, Clot e Faïta (2016) destacam:

O objetivo é criar um *espaço-tempo* diferente, em que as condições do desenvolvimento do movimento dialógico não se confundam, ou ao menos possam não se confundir com os outros quadros, aqueles em que habitualmente se aplicam regras que discriminam o verdadeiro do não verdadeiro, o congruente do incongruente, o correto do incorreto, etc., quadro também no qual operam as imposições sociais imediatas, os efeitos dos estatutos sociais dos atores, as relações hierárquicas, as inibições ligadas à situação (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 47 – grifos dos autores).

A partir dessa citação, percebemos que a palavra-chave da Clínica da Atividade e do quadro metodológico da autoconfrontação é “transformação”, que permeia o processo de desenvolvimento e de tomada de consciência. Diante dessa constatação, Vieira e Faïta (2003) explicam que o quadro metodológico da autoconfrontação é constituído por três momentos: 1) a constituição de um grupo de análise e seu trabalho sobre o objeto de pesquisa e as opções

metodológicas; 2) a realização das autoconfrontações simples e cruzada e a conjugação das experiências dos participantes; 3) a extensão do trabalho de análise pela restituição de seu produto ao coletivo profissional.

Vieira e Faïta (2003) esmiuçam os três momentos mencionados em cinco fases: 1) filme (com prévia constituição do quadro de análise); 2) autoconfrontação simples; 3) autoconfrontação cruzada; 4) retorno ao meio de trabalho; 5) apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa. A primeira fase é concretizada por meio do filme da atividade inicial que se converte na primeira fonte de significações. A segunda fase, a autoconfrontação simples (ACS), produz a segunda fonte de significações concretas. Na autoconfrontação simples, o(a) pesquisador(a), após fazer as gravações dos protagonistas durante a realização de suas tarefas (no caso as aulas), seleciona algumas cenas mais significativas previamente e assiste a elas juntamente com o trabalhador protagonista. Dessa forma, suscita no protagonista a descrição do que ele(a) vê no vídeo, o que possibilita uma relação dialógica com o objeto filmado, com os sujeitos envolvidos (no caso da aula, estes sujeitos poderiam ser os alunos) na atividade inicial e com ele próprio. Assim, o protagonista comenta sua atividade e pode interagir com as questões do(a) pesquisador(a).

Segundo Souza-e-Silva (2003), a fase da autoconfrontação simples (ACS) permite que o protagonista trabalhador, ao observar a atividade realizada, acesse a atividade real. Nas palavras da autora:

Este acesso é possível pois a atividade do pesquisador se opõe à do trabalhador, cuja palavra é voltada não somente para o objeto (situação visível), mas também para a atividade do pesquisador. Então, a linguagem, longe de ser para o trabalhador somente um meio de explicar o que ele faz ou vê, torna-se um modo de levar o pesquisador a pensar, sentir e agir segundo sua perspectiva. A hipótese subjacente a essa fase é a de que o objeto dos comentários do trabalhador consiste na maior ou menor distância do sujeito em relação ao gênero profissional (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 349).

Pela citação da autora, podemos perceber que a autoconfrontação simples pode proporcionar processos de reflexão e de transformação também para o pesquisador.

Dando continuidade ao quadro metodológico, a terceira fase é a autoconfrontação cruzada (ACC), em que o(a) pesquisador(a) se reúne com dois trabalhadores que exercem a mesma profissão. Os dois trabalhadores são filmados na realização de suas tarefas, assistem aos vídeos um do outro e comentam sobre suas ações, de preferência que sejam mais ou menos semelhantes. Cabe ao(à) pesquisador(a), responsabilizar-se pelas gravações em áudio ou em vídeo e depois, se necessário, fazer perguntas aos trabalhadores, conduzindo as reflexões sobre o que eles fazem (FAÏTA, 2002; BUZZO, 2011). Na ACC, deve-se fazer uma nova edição e seleção das sequências mais significativas das filmagens para serem discutidas

e analisadas na fase do retorno ao coletivo. Para Moraes (2014), é nessa fase que existe a interação entre dois protagonistas e entre o(s) protagonista(s) e o(a) pesquisador(a).

Na fase da autoconfrontação cruzada, o acesso ao trabalho real é explicado por Clot e Faïta (2016) da seguinte forma:

A mudança do destinatário da análise modifica a análise. A atividade de comentário ou de verbalização diferida dos dados recolhidos, conforme ela é realizada *para* o pesquisador ou *para* os pares, dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito. Ela é redirecionada em cada caso. A fala do sujeito não está voltada apenas para seu objeto – a situação visível – mas, da mesma forma, para a atividade daquele que a coleta. [...] O sujeito não responde à mobilização e ao questionamento distintos que lhe são trazidos pelo pesquisador e pelo par – sejam eles formulados ou presumidos - de uma maneira única. Ele observa sua própria atividade “com os olhos” de duas outras atividades, aliás, discordantes (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 52-53).

A partir dessa passagem, podemos perceber que “com os olhos de outras atividades” os protagonistas na ACC são expostos a eventos do mesmo tipo, o que pode revelar as “ressonâncias, correlações e contradições” expostos nos diálogos (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 56).

A quarta fase engaja o “retorno” ao coletivo⁵⁷ ou um *feedback* ao meio profissional a fim de levar uma resposta à demanda inicial. A última fase corresponde à apropriação do objeto pelo(s) pesquisador(es), quando ocorre a análise aprofundada do objeto. Para Vieira e Faïta (2003), nessa fase, o objeto ganha autonomia em relação às fases de produção, podendo servir a diferentes usos como: suporte de trocas consecutivas no ambiente de trabalho, formação continuada, material didático, dentre outros.

Na última etapa, na apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa, ocorrem implicações conceituais, metodológicas e epistêmicas. “O objeto, ele mesmo, sob todos os ângulos de aproximação, como os relatos desenhados entre os estados da sua produção, voltam a ser objetos de pesquisa” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 44-45). A ligação entre as fases, as continuidades preservadas durante a ação, a interface atividade/discurso, são submetidas às provas da vida.

Na esteira de Brasileiro (2011), a autoconfrontação pode permitir uma tomada de consciência, visto que o sentimento desencadeado pela mediação da imagem provoca o estranhamento de algo que é familiar e rotineiro. Além disso, é válido destacar que as ações dos professores protagonistas (no caso desta pesquisa) em autoconfrontação foram semelhantes (aulas com turmas do 1º ano de Ensino Médio com abordagem na leitura

⁵⁷ Coletivo de trabalho, aqui empregado, na esteira de Caroly (2010), é entendido como um conjunto de trabalhadores que contribuem para a realização de um trabalho comum, em conformidade com suas próprias regras de ação e com as regras do *métier*.

multimodal e na mesma escola). Nas palavras de Clot e Faïta (2016), por meio da autoconfrontação os operadores (termo adotado pelos autores):

Dialogam assim com o outro e consigo mesmos, descobrindo-se na tela e verbalizando as condutas que eles observam, e descobrindo, na mesma ocasião, a primeira armadilha dessa atividade de tipo novo: quando o discurso produzido se esforça por seguir em paralelo o desenrolar e a sucessão das ações, por referir estreitamente às componentes físicas da situação, o essencial finalmente não se vê, não consegue se verbalizar na ordem linear (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 48).

A citação de Clot e Faïta (2016) reforça a ideia de transformação por meio dessa “descoberta” ocasionada pelo estranhamento de se ver como “outro” que, ao mesmo tempo, é um “eu”. Entendemos que somente o “protagonista” pode verbalizar o que ele pretendeu fazer ou sentiu naquela cena assistida. Nós como pesquisadores, por mais que nos esforcemos e tentemos aplicar as teorias “analisando” a prática docente, jamais chegaremos ao cerne do que, de fato, o protagonista sente e pensa diante da sua prática docente. A autoconfrontação permite que o protagonista professor verbalize algo muitas vezes “indizível” e “invisível” aos olhos do pesquisador.

Por esse motivo, esse quadro metodológico tem sido muito aplicado em pesquisas relacionadas ao trabalho docente, a fim de compreender e descrever tal atividade, bem como tem sido vista como uma oportunidade para o desenvolvimento contínuo do professor que analisa a sua atividade profissional. Ou seja, é a atividade sobre a própria atividade.

Os professores também reconhecem a importância da realização da ACS, visto que, segundo eles próprios, o quadro metodológico propicia que o professor não apenas veja, mas analise e se posicione sobre o seu agir, ou seja, a AC é um dos mecanismos que se apresenta de modo mais fiel para que se possa perceber o real da atividade do trabalhador. Isto porque, a partir da autoconfrontação simples, o docente pôde verificar sua prática, e dialogar consigo mesmo acerca do que viu/via nas filmagens da atividade inicial, sendo possível, algumas vezes, prontamente, refletir e suscitar o desejo de mudança diante do quadro apresentado (ARAÚJO, 2017, p. 211).

Brasileiro (2011) reforça que a AC promove um autoconhecimento por parte do professor, que necessita ter acesso a instrumentos que lhe forneçam informações sobre o seu fazer, que lhe proporcionem condições de perceber como ele atua, que aspectos ou competências já desenvolveu e quais ainda precisam de aperfeiçoamento. Isso se mostra crucial num processo de formação docente continuada, significa perceber se o conteúdo ensinado e estudado na FDC chegou à ação cotidiana docente na sala de aula. Em outras palavras, Souza-e-Silva (2004, p. 104) enfatiza que se estabelece “[...] um ciclo entre o que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem sobre o que fazem e o que eles fazem daquilo que eles mesmos dizem”, uma vez que, ao se confrontar com o que faz, o docente poderá ter uma

reação de estranhamento. Tal sensação possibilita um “diálogo” com vozes internas e externas, as quais podem dar origem a um desejo de recriação ou mudança do seu objeto de trabalho e do seu sentido. Segundo Clot e Faïta (2016) temos:

Cada autoconfrontação faz reviver o gênero de um modo pessoal, oferecendo a possibilidade ao coletivo de um aperfeiçoamento do gênero ou, em todo caso, aquela de um questionamento, podendo resultar na validação coletiva de novas variantes. O gênero pode, assim, permanecer vivo, isto é, conservar as qualidades de um instrumento da ação, quando as condições da ação se transformam (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 40).

Partindo desse prisma da transformação, acreditamos que a autoconfrontação possibilita uma formação docente continuada crítica e reflexiva, o que vai ao encontro dos preceitos do letramento multimodal crítico empregado como aporte teórico desta pesquisa. Nas palavras de Magalhães e Moraes (2016), a AC possibilita que o sujeito (no caso os professores) reviva o passado e produza “[...] um discurso que alimenta inúmeras reflexões; desvelando, destarte, os implícitos de seu próprio agir” (MAGALHÃES; MORAES, 2016, p. 156). Outro aspecto positivo é o “movimento dialógico” que, segundo Moraes (2014) leva os sujeitos envolvidos nas autoconfrontações a situações de desenvolvimento social em virtude das reconceituações, das reconstruções e da transformação na atividade laboral (em especial a professoral). De acordo com Clot e Faïta (2016, p. 53), “[...] é preciso não apenas compreender para transformar, mas também transformar para compreender”. Essa compreensão envolve, além do desenvolvimento da atividade laboral, o desenvolvimento psíquico que permite o protagonista se ver de outra forma e iniciar um processo de “tomada de consciência”, que se baseia na teoria vygotskyana e na concepção de Clot e Faïta (2016) e possibilita a “metamorfose” do passado. Isso gera um processo de reflexão que tem início durante a autoconfrontação, mas pode ter frutos vindouros, ou seja, pode despertar também reflexões futuras na prática docente. Em consonância com Vieira e Faïta (2003), o dialogismo bakhtiniano se insere na autoconfrontação por meio do movimento dialógico entre o discurso “interior”⁵⁸ e a atividade/prática docente. Sobre a autoconfrontação, os autores discorrem:

A experiência de autoconfrontar-se não é consensual e a polêmica funciona como um instrumento que permite desenvolver um procedimento que não é o do comentário, mas um funcionamento dialógico interior em direção a enunciações que o autoconfrontado não poderia destravar sem a presença de um texto visualizável (imagem, fala...) que o força a ajustar os seus ditos com os seus feitos. Nesse momento, aparecem os objetos e as ações que o protagonista mobiliza para fazer o duplo movimento entre o discurso e a atividade, e tem-se a chance de captar os temas do sujeito, trazidos pelo seu discurso interior [...] (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 43).

⁵⁸ Para Bakhtin (2014), o discurso interior evidencia toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outra pessoa, ou seja, é tudo o que pode ser ideologicamente significativo.

A citação de Vieira e Faïta (2003) frisa a relação dialógica necessária para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores protagonistas e vai ao encontro com os preceitos teóricos da formação docente, que se pauta, especialmente nessa pesquisa, no uso pedagógico do livro didático em prol do desenvolvimento do letramento multimodal crítico. Por essa razão, na subseção seguinte fazemos um apanhado teórico acerca do livro didático.

3.5 Livro didático

Para conceituar o livro didático, precisamos antes abordar a definição de prescrição dentro da Clínica da Atividade. Dessa forma, “[...] as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42). Para o autor, a realização de uma prescrição representa uma reorganização tanto do meio do trabalho do docente como dos discentes. Na esteira de Daniellou (2002), a prescrição pode ser definida como textos escritos com características normativas que guiam e orientam as ações a serem desempenhadas pelos profissionais. Isto é, a prescrição varia de acordo com a função laboral e serve como atividade padrão com a finalidade de que sejam atingidos objetivos estabelecidos de forma eficaz e eficiente. No entanto, para Souza-e-Silva (2004), as prescrições podem repercutir de forma negativa na atividade do trabalhador, uma vez que as prescrições podem ser coercitivas, contraditórias e vagas.

Daniellou (2002) também classifica as prescrições a partir de três circunstâncias: descendentes, ascendentes (ou remontantes) e “modos de pensar”. As descendentes se originam da estrutura organizacional do trabalho e, em geral, são elaboradas por uma autoridade superior, o que demanda de uma hierarquia. Para Araújo (2017), o trabalho docente abrange consideravelmente as prescrições descendentes, pois são oriundas de instituições governamentais, especialmente as do governo federal por sempre implementá-las em todo o país, tanto em instituições públicas como em particulares. As ascendentes ou remontantes podem advir da reformulação de outras prescrições. Araújo (2017) complementa que as prescrições ascendentes têm procedências variadas e, por esse motivo, podem ser elaboradas pelos próprios trabalhadores devido seus valores, experiências e aspectos biológicos, bem como podem ser construídas pelo coletivo do trabalho, que a partir da realidade do grupo desenvolve uma forma de atuação para o grupo como um todo. Já as prescrições denominadas “modos de pensar” são consideradas uma “determinação” sobre a forma de pensamento, ação e comportamento do trabalhador com base nas palavras e nos

conceitos do próprio empregado (DANIELLOU, 2002). Para Araújo (2017), os “modos de pensar” são uma análise do indivíduo sobre o ambiente.

Araújo (2017) considera como principais prescrições, no âmbito educacional cearense, os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; os Parâmetros Curriculares Nacionais; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio; as Matrizes Curriculares para o Ensino Médio; o plano anual de cada escola; o plano de curso e o plano de aula de cada professor. Acrescentamos aqui o livro didático (LD) como prescrição descendente em virtude de seguir uma orientação do Governo Federal. Entretanto, pode assumir um viés ascendente quando por decisão do coletivo de professores de Linguagens e Códigos (por exemplo no caso da SEDUC-CE), os LDs são “trabalhados” em sala de aula de forma conjunta às ações da escola e/ou de outras disciplinas. Sobre o papel do livro didático, na perspectiva sociocultural, Vieira-Abrahão (2012, p. 463) discorre que “[...] livros didáticos são ferramentas físicas, mas é seu aspecto social e não o físico que tem maior importância: eles podem ser usados para promover certos tipos de instrução”. Esse argumento da autora reforça o nosso pensamento de que o livro didático é uma prescrição no ambiente escolar.

Feito esse apanhado teórico à luz da Clínica da Atividade, aproveitamos para tratar dos livros didáticos e sua relação com a multimodalidade. Dessa forma, de acordo com Paiva (2009), o primeiro livro ilustrado de língua estrangeira foi o *Orbis Pictus* de Comenius, no ano de 1658, sendo o precursor das técnicas audiovisuais, nele cada ilustração correspondia a uma palavra no texto. O mencionado livro funcionou como parâmetro para outros livros didáticos. Segundo a autora, nessa época, acreditava-se que o livro só deveria ser utilizado no âmbito domiciliar, visto que, na sala de aula, o aluno deveria adotar uma postura passiva de apenas ouvir os ensinamentos do professor. Ou seja, não havia possibilidade na época de se desenvolver práticas de letramento crítico em sala de aula.

Carmagnani (1999) esclarece que o livro didático no Brasil teve uma trajetória marcada pela opressão e pelo cerceamento da autonomia e da liberdade, de forma que as mudanças ocorridas nestes materiais advinham de interesses políticos e não de objetivos pedagógicos. Por isso, os livros do ensino público não se baseavam na realidade social e não traziam as ideologias das classes populares. Infelizmente, apesar do avanço, ainda são poucos os livros que mostram a cultura e a religião dos negros, o que continua a estigmatizar o candomblé, por exemplo. Segundo Jovino (2014), são poucas as imagens de pessoas negras ou indígenas nos livros produzidos no Brasil. Isso evidencia mais uma demanda a ser suprida pelo professor em sala de aula a fim de desenvolver a criticidade dos alunos. Além disso, a

padronização dos livros didáticos de forma nacional dificulta uma abordagem multimodal das diferenças socioculturais entre as regiões do Brasil.

Em meados das décadas de 1970 e 1980, Paiva (2009) ressalta que os livros didáticos de língua estrangeira passaram a ser mais multimodais por meio dos vários recursos semióticos adotados, tais como vídeos, jogos interativos, materiais para laboratório, quebra-cabeças, fitas cassetes, livros de pronúncia, CD de áudio, DVD, dentre outros. Entretanto, no início dos anos 80 do século passado, o Governo Federal implantou medidas que promoveram a centralização do ensino e a seleção e distribuição dos livros didáticos da rede pública de ensino. As referidas medidas governamentais geraram o não-cumprimento dos prazos de entrega e das quantidades de livros distribuídos, além da má qualidade dos materiais didáticos.

Quanto à distribuição dos livros didáticos aos estudantes da rede pública de ensino no Brasil, no ano de 1929 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que na época tinha outra nomenclatura. Com o passar dos anos, o referido programa foi sendo aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Nos dias atuais, o PNLD é voltado para a educação básica brasileira, excetuando-se a educação infantil. Em consonância com o site oficial⁵⁹ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, no PNLD de 2016, é possível ler que:

[...] os livros foram destinados ao atendimento integral de alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública com os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte. As coleções eram formadas por dois tipos de composição. O Tipo 1 engloba livros do aluno e manual do professor impressos, além do livro do aluno em PDF e do manual do professor digital, com conteúdo correspondente ao impresso, mas integrado a objetos educacionais digitais – jogos, vídeos, infográficos, simuladores, animações. Já a composição do Tipo 2 teve livros e manuais impressos e versões em PDF.

A partir desse breve apanhado histórico, o livro didático, conforme Coracini (1999), é muitas vezes a única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos ou o mais importante material de ensino e aprendizagem, servindo para orientar o seu trabalho docente e regular suas práticas, mesmo quando não é adotado formalmente pelo professor. Cunningsworth (1995) acrescenta que o livro didático tem múltiplas funções como: recurso pedagógico para a apresentação de materiais (falado e escrito); fonte de atividades para guiar a aprendizagem dos alunos e para promover a interação comunicativa; fonte de referência para os alunos sobre gramática, vocabulário, pronúncia (no caso das línguas estrangeiras);

⁵⁹ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

programa de ensino; recursos para uma aprendizagem autodirecionada ou trabalho de autoacesso; e suporte para os professores com menos experiência docente e que ainda precisam adquirir autoconfiança profissional.

Sobre as práticas pedagógicas que os professores de inglês fazem dos materiais didáticos (caderno do professor, livro didático, vídeos, atividades extras dentre outros) em sala de aula, Lucas (2016) utilizou metáforas para representá-las. Assim, a autora resume as práticas dos professores acerca da percepção e utilização do material didático como: a) objeto sagrado, quando o material didático não pode ser transformado ou modificado, devendo ser seguido conforme foi prescrito; b) cápsulas conteudistas, quando o professor pode ministrar o conteúdo aos poucos como cápsulas, tendo em vista que o material didático supre toda a necessidade dos estudantes em termos de conteúdo; c) receita culinária, em que o material didático pode variar de acordo com a experiência e *expertise* do professor em poder com o mesmo material “culinário” fazer um “prato” (aula) mais refinado ou mais básico, ou seja, o diferencial se encontra nas habilidades que cada docente dispõe para executar a tarefa proposta pelo material didático; d) *cupcake* artestrial⁶⁰ industrial, pelo qual o professor utiliza os materiais didáticos de maneira “industrial”, já que existe apenas uma alternativa para contemplar as necessidades do público-alvo. No entanto, no *cupcake* artestrial artesanal, os materiais didáticos são planejados e escritos a fim de atender aos interesses e às necessidades dos aprendizes; e) farolete pedagógico, quando os materiais didáticos são empregados para ditar as direções a serem seguidas pelos docentes durante a aula; f) gangorra pedagógica, em que ora os materiais didáticos são instrumentos centrais do ensino, ora são os professores. Dentre essas práticas pedagógicas, acreditamos que os professores devem utilizar o livro didático como um apoio à prática docente, mas passível de adaptações de acordo com as necessidades e com os interesses dos alunos. As prescrições dos LDs não podem ser vistas/vivenciadas como objetos “estanques”.

Nessa perspectiva de que os LDs são objetos dinâmicos, para Vilaça (2009), o livro didático apresenta potencialidades e limitações. Essas deficiências demandam do professor uma constante avaliação deste material a fim de perceber a necessidade de complementar ou aprofundar os estudos sobre os tópicos e conteúdos do LD, assim como complementar as práticas pedagógicas. Nesse sentido, Pinheiro (2016), percebendo as limitações do livro didático de Espanhol, complementou as atividades de leitura com o *Show*

⁶⁰ Artestrial, para Lucas (2016), é uma mistura de *artesanal* com *industrial*. Assim, a autora juntou o início da primeira palavra com o final da segunda.

me framework de Callow (2008), a fim de aproveitar melhor do modo semiótico visual das atividades do livro.

Compartilhamos do pensamento de Marcuschi (2014) de que o livro didático funciona como um suporte de gêneros e acrescentamos que o livro didático atua como instrumento de trabalho da maioria dos professores e material de apoio para a aprendizagem dos estudantes. Além disso, o livro didático por ser distribuído gratuitamente para os estudantes e professores se torna um material de fácil acesso. Dessa forma, o LD fornece potencialmente ferramentas para se tornarem instrumentos para a prática docente quanto ao desenvolvimento do letramento multimodal crítico junto aos alunos, porém, por vezes, demanda de adaptações ou complementações por parte dos professores. Hemais (2015) destaca que o livro didático assume um caráter dinâmico e multimodal, pois está sujeito a mudanças em decorrência da rapidez e da versatilidade da produção de conhecimentos em meio ao contexto sócio-histórico.

Considero, por exemplo, as várias reedições de coleções didáticas com a palavra “New” no título. Ainda pode ser lembrado que as concepções de língua, de ensino e de aprendizagem em vigor numa época fazem com que os materiais produzidos tenham determinadas características: mais, ou menos imagens, cor única ou cores variadas, desenhos ou fotos, tipos diferentes de exercícios de acordo com a orientação da aprendizagem, textos inventados, reais, ou adaptados, conteúdo focado em perspectiva mais formal ou mais funcional, recursos sonoros, utilização de mídias diferentes (CD, DVD, CD-ROM, Internet. [...] Muitas mudanças ocorreram nas práticas pedagógicas de professores com o advento de novos conteúdos e novas formas de ensinar que têm sido veiculados pelos livros didáticos (HEMAIS, 2015, p. 39).

Ajayi (2012), sob a mesma perspectiva de Hemais (2015), percebe que o livro didático multimodal está em desenvolvimento e possui um design contemporâneo que abrange uma mistura de recursos semióticos, tais como: palavra escrita, imagem, fonte, *layout*, cor e espacialidade. Ajayi (2012) esclarece que os livros didáticos, em geral, vem acompanhados de vídeos, CD ROMs, VHS, fitas cassetes (até pouco tempo atrás era comum estes materiais virem agregados ao livro didático) e textos digitais, os quais devem ser melhor aproveitados pelos professores a fim de instigar a reflexão dos alunos sobre questões e problemas sociais locais e do mundo. Monteiro (2015) complementa que até a fala do professor, sua linguagem corporal, suas expressões faciais e outros elementos de comunicação podem ser considerados recursos semióticos associados ao livro didático no contexto de sala de aula e servem na orquestração de significados dentro de uma educação multimodal e multissemiótica.

Paiva (2009) salienta que os livros didáticos, a partir dos anos 2000, vem adotando mais os preceitos da multimodalidade, em especial no uso das tecnologias digitais por meio de: exercícios interativos; jogos eletrônicos com palavras através de sites; arquivos com material de estudo para *download*; modelos de aula com *worksheets*; suporte *online* para professores e alunos, dentre outros. Assim, é possível perceber que os produtores dos LDs estão mais preocupados com o processo de ensino-aprendizagem tanto para alunos como para professores, contemplando a riqueza pedagógica que a multimodalidade pode proporcionar.

Bezemer e Kress (2010), sobre livros didáticos para o ensino secundário publicados na década de 1930, de 1980 e os dos anos 2000, na Inglaterra, perceberam que a tipografia, a imagem, a escrita e o *layout* contribuíram para a construção de significados nos livros e foram mudando com passar dos anos, além de haverem criado uma relação social entre produtores e leitores/consumidores. Para Bezemer e Kress (2010), houve ganhos e perdas nas mudanças dos livros didáticos no decorrer dos anos, tais como: os aprendizes perderam em relação à diminuição do nível de complexidade, estabilidade, canonicidade e estrutura de poder vertical, no entanto ganharam com a relação horizontal de conhecimento por meio da maior participação dos alunos nos processos de produção e consumo, de leitura e escrita, de ensino e aprendizagem.

Ajayi (2012) também destaca que os livros didáticos multimodais exploram as tecnologias de multimídia, o que repercute em novas experiências textuais, práticas sociais e letramentos que expandem potencialmente as oportunidades de aprendizagem de língua inglesa. Ajayi (2012) argumenta que as imagens visuais são raramente utilizadas pelos professores para engajar os aprendizes a análises críticas dos textos, a fim de compreender como as minorias são posicionadas e estereotipadas, ou, quando são usadas em sala de aula, são exploradas de forma superficial. Por isso, Ajayi (2012) ressalta a necessidade de repensar como os professores ensinam a ler os textos multimodais, porque, em muitas escolas dos Estados Unidos e do mundo, os livros didáticos se configuram como o principal recurso didático adotado pelos docentes, o que justifica a necessidade sociopedagógica desta pesquisa de doutorado.

Segundo Ajayi (2012), os livros didáticos multimodais são altamente visuais, porque eles integram diversos modos de representação, além de provocar diferentes interpretações para estudantes de línguas, por exemplo. A natureza multifacetada dos livros didáticos multimodais requer dos aprendizes um engajamento em um pensamento multimodal e uma flexibilidade cognitiva que são crucialmente importantes na aprendizagem de línguas em contextos multilíngues. Assim, Ajayi (2012) destaca que os professores precisam saber

como as imagens se relacionam crescentemente aos conteúdos, e que os aprendizes necessitam desenvolver estratégias de interpretação das imagens, analisando aspectos sociais, políticos e ideológicos inerentes às imagens em meio à aprendizagem de línguas.

Destacamos que é de suma importância analisar os livros didáticos adotados na escola colaboradora para perceber como se apresenta o principal material didático utilizado pelos professores colaboradores e protagonistas e, a partir desse pensamento, planejar a formação docente continuada empregando textos multimodais dos livros didáticos de Espanhol, Inglês e Português. Assim, será possível possibilitar aos docentes uma formação direcionada e pautada na realidade deles, mostrando-lhes como atrelar as teorias aos textos dos livros didáticos adotados em sala de aula.

3.5.1 Livros didáticos adotados pela escola

Considerando que os participantes deste estudo são professores de espanhol, inglês e português, faz-se necessário descrever os livros adotados pelos professores colaboradores e protagonistas, no que trazemos uma breve análise destes materiais à luz das teorias da Multimodalidade. Convém informar que conhecer os livros didáticos adotados nos permitiu planejar a formação docente continuada, segunda etapa da metodologia. Como esta pesquisa almeja analisar as práticas pedagógicas, os professores como agentes de letramento empregando os livros didáticos em sala de aula, faz-se necessário ressignificar o uso do livro didático à luz das teorias da Multimodalidade, em especial da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006) e do *Show me framework* (CALLOW, 2008). Assim, a seguir, expomos cada um dos livros adotados.

3.5.1.1 Livro didático de Espanhol

A coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016) foi escolhida no ano 2017 pelos professores de Espanhol para integrar as práticas educacionais na escola colaboradora. A citada coleção é composta por três volumes, sendo cada volume para um ano letivo do Ensino Médio. A seguir a imagem (Figura 14) da referida coleção:

Figura 14 – Livro didático de Espanhol



Fonte: Internet⁶¹.

O livro didático *Cercanía Joven* apresenta, no início de cada unidade, atividades que empregam a análise visual no que tange à dimensão afetiva (CALLOW, 2005; 2008) e como um elemento introdutório da temática a ser trabalhada ao longo da unidade didática. As imagens estão presentes predominantemente em charges, tirinhas, infográficos e em atividades de aquisição de vocabulário. Algumas vezes, a imagem está apenas como elemento de adorno, em outras serve como uma forma de introduzir o tema da unidade conforme esta passagem de orientação a docentes: “Mapas, fotografias, histórias em quadrinhos, pinturas, cenas de filmes [...] através destes recursos começarás a unidade entrando diretamente no conteúdo” (COIMBRA, CHAVES, 2016, p. 04)⁶².

Cada unidade didática está dividida em: explicação de conteúdos gramaticais e lexicais, atividades de compreensão leitora e auditiva (com as variações linguísticas dos países hispanofalantes), competência oral, produção escrita (associado à reescritura). Coimbra e Chaves (2016) no LD trabalham as quatro competências comunicativas (escrita, leitura, oralidade e audição), desconsiderando, no guia de orientação docente, a habilidade de *viewing* de Callow (2013) e Walsh (2010). Estas competências comunicativas não serão detalhadas nesta tese em virtude de não ser o foco da investigação.

Vale destacar que as cores predominantes nas bordas do livro são verde e vermelho. Dessa forma, o uso de cores e tabelas coloridas, além do uso de imagens das

⁶¹ Disponível em:

<[⁶² A versão original: Mapas, fotografías, historietas, pinturas, escenas de películas... A través de estos recursos empezará la unidad entrando directamente en materia \(COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 04\).](https://www.google.com.br/search?q=cercan%C3%ADa+joven&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUK Ewiq_tCoiIbbAhUDC5AKHSe5B9EQ_AUICigB&biw=1236&bih=602#imgrc=nlSpug_cxz7-DM:> Acesso em: 14 maio 2018.</p>
</div>
<div data-bbox=)

tirinhas e charges dentre outras, mostra que o LD em questão usufrui dos preceitos da Multimodalidade. No entanto, acreditamos que as atividades de compreensão leitora poderiam explorar melhor as dimensões da leitura multimodal crítica de Callow (2008). Percebemos que a dimensão composicional das imagens é um pouco negligenciada nas atividades deste livro didático. Enquanto as dimensões afetiva e crítica estão mais presentes nas atividades de compreensão leitora.

Ressaltamos que há vários aspectos positivos deste livro didático como os projetos interdisciplinares que, se bem aproveitados, podem propiciar discussões e atividades que desenvolvam o letramento crítico dos estudantes. Além disso, o LD apresenta uma subseção com atividades de compreensão leitora de questões do ENEM, o que é muito bem aceito pelos estudantes no contexto de sala de aula, conforme relato dos próprios colaboradores, e possibilita práticas de letramento multimodal crítico em que as imagens são exploradas, uma vez que este exame apresenta com frequência textos multimodais (em especial com elementos icônicos e imagéticos).

Vale destacar que as autoras enfatizam a transversalidade e a interdisciplinariedade nas atividades, o que ajuda a desenvolver a dimensão crítica dos estudantes. No final do livro *Cercanía Joven*, há uma seção inteira que traz textos sobre aspectos socioculturais dos países hispanofalantes e das comunidades hispânicas nos Estados Unidos, evidenciando a necessidade de mostrar para o aluno as diferenças e similitudes do Espanhol peninsular e do latinoamericano. Essa parte é bastante interessante, pois, a nosso ver, por meio de palavras e imagens mostra para professores e alunos a magnitude social do idioma espanhol e suas variações linguísticas. O livro também traz um CD que fomenta o modo semiótico sonoro. Outra parte que me chamou atenção foi a seção *¡Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar...* (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 43), pois mostra que o livro didático dialoga com as mídias digitais tão presentes nas práticas sociais da maioria dos alunos e professores, trazendo indicações de sites de dicionários, revistas, jornais, bibliotecas virtuais e de universidades à disposição de estudantes e professores.

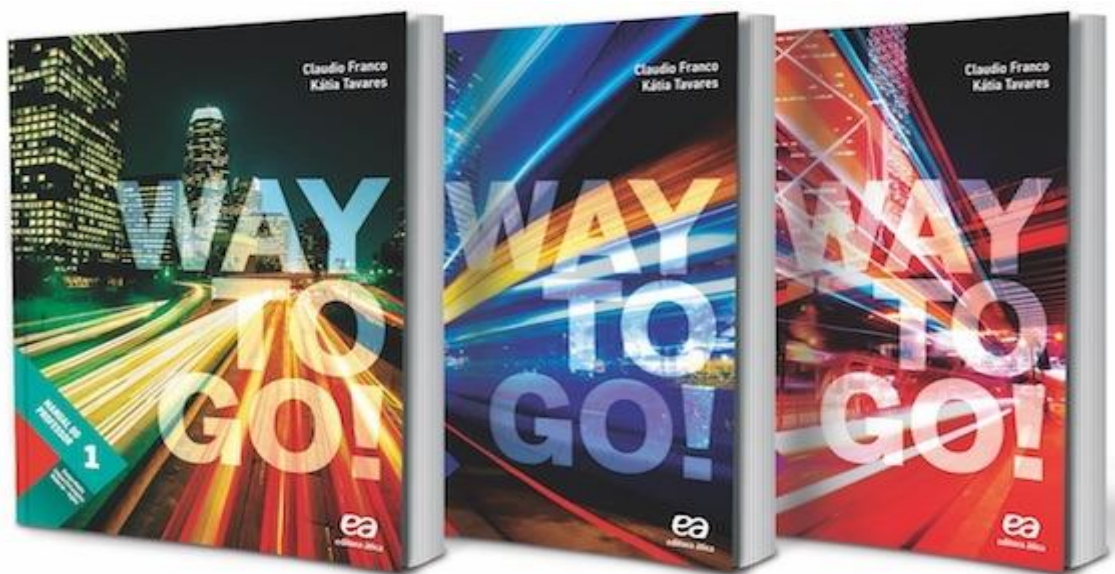
Salientamos que as autoras do livro *Cercanía Joven* demonstram ter uma preocupação com a aquisição de conhecimentos do professor também, uma vez que apresenta duas vastas seções voltadas exclusivamente para o docente, sendo uma delas com a apresentação da obra didática em que traz explicações inclusive com pertinente apanhado teórico sobre o ensino de Espanhol no Brasil, leis educacionais, abordagens de ensino, dentre outros temas; a segunda parte vem com explicações e orientações de como o professor pode aproveitar melhor o LD por meio de atividades-extras.

O livro didático se apoia principalmente em teóricos como: Luiz Paulo da Moita Lopes sobre Linguística Aplicada; Maria José Rodrigues Faria Coracini sobre as teorias de leitura; Paulo Freire sobre a pedagogia da autonomia e a leitura; Magda Soares sobre letramento; Carla Viana Coscarelli sobre letramento digital; e Antonio Nóvoa sobre formação de professores. Apesar de não ser exatamente o nosso foco, nesta pesquisa, analisar as propostas pedagógicas dos LDs, é importante perceber quais teorias “inspiraram” as atividades de leitura presentes nos livros empregados pelos colaboradores. Os autores supracitados também estão sendo utilizados por nós nessa pesquisa de doutorado, o que mostra uma certa aproximação teórica com o livro *Cercanía Joven*. Esse aspecto mostra que o livro está em consonância com os preceitos do letramento crítico mesmo não explorando com tanta veemência a dimensão composicional do Callow (2005, 2008). Este LD carece de uma bibliografia específica sobre a multimodalidade e sobre o letramento multimodal crítico, apesar de, em várias atividades, o livro implementar um uso adequado sobre os modos semióticos e sobre as dimensões afetiva e crítica de Callow (2008). Reforçamos que a dimensão composicional é, de fato, esquecida na maior parte das imagens e textos multimodais deste livro.

3.5.1.2 Livro didático de Inglês

Franco e Tavares (2016), autores do livro didático *Way to go!*, estruturaram esse livro didático em: uma unidade introdutória; oito unidades principais; quatro unidades de revisão; dois projetos de natureza interdisciplinar; uma seção extra (*Language reference and Extra practice*) de aspectos linguísticos após cada unidade; uma seção de atividades-extras (*Extra activities*); uma seção com questões de compreensão leitora de vestibulares e do ENEM (*Studying for Enem*); um glossário (*Glossary*) bilíngue, no estilo inglês-português; um índice remissivo (*Index*) que apresenta uma lista de tópicos gramaticais e lexicais trabalhados no decorrer dos três volumes da coleção didática; um CD com as atividades auditivas. A seguir, mostramos a imagem (figura 15) do livro didático *Way to go!*:

Figura 15 – Livro didático de Inglês



Fonte: Internet⁶³.

Franco e Tavares (2016) procuram apresentar conteúdos e atividades para desenvolver as quatro competências comunicativas (escrita, leitura, oralidade e audição). Observamos quem, mais uma vez, o *viewing* (CALLOW, 2013; WALSH, 2010) foi excluído.

É possível perceber que o livro didático em questão enfatiza realmente a compreensão leitora multimodal crítica por meio das seções de leitura expostas anteriormente e também pelas notas culturais e linguísticas apresentadas no final do livro. Destacamos que as atividades de compreensão leitora, em sua maioria, desenvolvem estratégias de leitura multimodal no que tange às dimensões afetiva e crítica de Callow (2008; 2005). No entanto, estas atividades deixam um pouco a desejar na dimensão composicional, a qual engloba justamente as três metafunções da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006).

A seção *Project* (projeto) possibilita, em dois momentos ao longo do ano letivo, que o(a) professor(a) implemente a interdisciplinaridade com os estudantes, bem como percebemos que esta seção promove o desenvolvimento do letramento crítico, levando em conta os preceitos de Luke (2012). Cremos que o livro didático *Way to go!* também apresenta as variações linguísticas da Língua Inglesa, porém se detém mais nas diferenças entre o

⁶³

Disponível em: <
https://www.google.com.br/search?q=way+to+go+livro+did%C3%A1tico&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi-pZvahojbAhXChZAKHQLRAZQQ_AUICigB&biw=1236&bih=602#imgrc=S6O3my5onHJPIM:>. Acesso em: 15 mai. 2018.

“inglês britânico” e o “inglês americano”, nomenclatura atribuída por Franco e Tavares (2016).

Sobre o modo visual-imagético, avaliamos que está muito presente no livro por meio de imagens estáticas (raramente utilizadas apenas como “enfeite”), vinculando-se, quase sempre, à linguagem verbal, o que pode gerar atividades de compreensão da relação entre palavras e imagens em sala de aula. As imagens estão presentes em capas de livros e filmes, anúncios publicitários, mapas, charges, tirinhas, infográficos, dentre outros. No que tange ao *layout* das páginas, observamos o predomínio das cores roxa e verde, principalmente nas bordas das páginas de abertura das unidades didáticas.

Quanto aos elementos escritos, estes apresentam, muitas vezes, elementos tipográficos como negrito, destaque por meio da cor (em especial na cor roxa), tamanho maior quando se trata do título dos textos, títulos de seções e subseções. Ao analisar o livro *Way to go!*, notamos que muitas imagens podem propiciar um engajamento afetivo (CALLOW, 2008; 2012) além de posicionamentos críticos por parte dos estudantes. Acreditamos que a dimensão composicional pode e deve ser desenvolvida junto aos alunos do Ensino Médio utilizando o livro didático *Way to go!*. Já as atividades de produção escrita, neste livro didático, permitem que os estudantes produzam gêneros multimodais.

Percebemos que o manual do professor contém as respostas das atividades, propostas didáticas e sugestões metodológicas baseadas em autores como: Mikhail Bakhtin, Luiz Antonio Marcuschi e Charles Bazerman (sobre gênero textual-discursivo); Maria Antonieta Alba Celani (acerca do ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira); Bill Cope e Mary Kalantzis (sobre multiletramentos); Norman Fairclough (sobre a relação linguagem e poder); e Paulo Freire (no concernente à leitura crítica). Dessa forma, apesar de não haver um referencial exclusivo sobre a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006), o *Show me framework* (CALLOW, 2008), dentre outros teóricos da área de Multimodalidade no livro didático *Way to go!*, vemos grandes possibilidades para se desenvolver ou aprimorar o letramento multimodal crítico de professores (por meio da formação docente continuada) e dos estudantes da escola pesquisada. A seguir, apresentamos uma sucinta análise do livro didático de Língua Portuguesa.

3.5.1.3 Livro didático de Português

O livro didático de Português “Novas Palavras” (AMARAL *et al.*, 2016) é uma coleção de três livros, sendo cada um voltado para uma série do Ensino Médio. Já está na

terceira edição e se configura como um livro adotado em várias escolas públicas estaduais de Fortaleza-CE. A seguir, apresentamos a coleção “Novas Palavras” (figura 16):

Figura 16 – Livro didático de Português



Fonte: Internet⁶⁴.

Em termos de conteúdo, o livro didático “Novas Palavras” está dividido nos seguintes setores organizacionais (terminologia utilizada por Amaral *et al.*, 2016): literatura, gramática e leitura e produção de textos. A distribuição dos capítulos para cada um desses setores varia de acordo com o volume. No volume 1 (destinado a estudantes do 1º ano do Ensino Médio), a literatura compreende oito capítulos (os quais explicitam o conceito de literatura e os gêneros literários); a gramática abrange também oito capítulos (com destaque para o ensino das variações linguísticas e noções de semântica); a leitura e a produção de textos engloba seis capítulos (com ênfase ao ensino dos gêneros textuais). No volume 2 (voltado para alunos do 2º ano), a literatura abarca sete capítulos (com ênfase ao estudo das grandes escolas literárias); a gramática abrange seis capítulos (com ênfase ao ensino da sintaxe, mas com dois tópicos de morfologia); leitura e produção de textos com seis capítulos (continuidade do ensino de gêneros textuais). No volume 3 (destinado a alunos do 3º ano), a literatura abrange nove capítulos (com destaque para o ensino do Modernismo e apenas um capítulo voltado para a literatura africana); a gramática possui oito capítulos (com ênfase à

64

Disponível em:

continuidade do ensino de sintaxe); a leitura e a produção de textos tem cinco capítulos (com destaque para a elaboração de textos dissertativos).

Segundo Amaral *et al.* (2016), já na apresentação do livro, os autores afirmam que o livro didático “Novas Palavras” fomenta as habilidades associadas ao desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. Sobre essas competências, os autores discorrem:

A leitura e a escrita são, sem dúvida, um modo privilegiado de interferirmos na realidade de interagirmos com os outros; no entanto, será importante também refletirmos a respeito da linguagem falada, conhecê-la melhor, ter consciência de que a fala e a escrita se complementam, não se opõem, e de que a fala e a escrita se complementam, não se opõem, e de que a fala, constitui uma modalidade de expressão com características específicas e regras próprias (AMARAL et al., 2016, p. 03 – grifos dos autores).

Por essa citação, podemos perceber que, pelo menos no plano do discurso, o objetivo maior é desenvolver as competências escrita e oral e romper com certos preconceitos linguísticos. Observamos ainda a exclusão da competência auditiva e do *viewing* (CALLOW, 2013; WALSH, 2010). No entanto, observamos que a compreensão leitora é bastante desenvolvida por Amaral *et al.* (2016) no livro didático em questão por meio das subseções: “Primeira leitura” (configura-se como o texto inicial e introdutório da unidade); “Em tom de conversa” (traz questões de compreensão leitora e, esporadicamente, também aborda aspectos gramaticais); “Leitura” (são fragmentos de obras literárias); “Releitura” (serve para ler novamente o texto e responder as questões de compreensão leitora); “Navegar é preciso” (a nosso ver, ajuda a desenvolver o letramento multimodal por meio da sugestão de sites, filmes, músicas etc.); “Ponto de partida” (a leitura sendo facilitada pelos conhecimentos de gramática); “Agora é a sua vez” (questões de vestibular); e “Leitura de imagem” (analisa principalmente obras de arte).

Detalhamos um pouco mais a subseção “Leitura de imagem” pelo fato de esta ser exclusiva para a leitura de imagens. No entanto, a referida subseção serve mais para possibilitar a compreensão das obras de arte, em especial das vanguardas artísticas europeias (futurismo, cubismo, dadaísmo e surrealismo) e se atém mais à metafunção representacional, descrevendo o que está ocorrendo na imagem. Salientamos que a leitura de imagens proposta no livro didático não é analisada à luz das teorias da Semiótica Social e da Multimodalidade, em especial a GDV, conforme é possível perceber na figura a seguir:

Figura 17 – Subseção “Leitura de Imagem”

Leitura de imagem

• Salvador Dalí e a confusão fantástica da nossa vida onírica

A paisagem onírica no canto superior direito — a baía com suas ondas, a montanha com seu túnel — representa ao mesmo tempo a cabeça de um cão, cuja coleira é também um viaduto ferroviário sobre o mar. O cão paira em pleno ar — a parte média de seu corpo é uma fruteira com peras, a qual, por sua vez, se converte no rosto de uma mulher cujos olhos são formados por estranhas conchas marinhas, numa praia repleta de intrigantes aparições. Como num sonho, algumas coisas — por exemplo, a corda e o pano — destacam-se com inesperada clareza, enquanto outras formas permanecem vagas e evanescentes.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

DALI, Salvador. *Aparição de um rosto e de uma fruteira numa praia*. 1938. Óleo sobre tela, 114,2 x 143,7 cm. Wadsworth Atheneum, Hartford.



Aparição de um rosto e de uma fruteira numa praia (1938), de Salvador Dalí.

Fonte: Amaral *et al.* 3 (2016, p. 41).

Na figura 17, percebemos que a metafunção representacional da GDV se faz presente, pois há uma descrição do que está exposto na imagem, por exemplo quando se menciona a presença da “cabeça de um cão”, “coleira”, “fruteira com peras” entre outros. Apesar de os autores do livro didático não se apoiarem na GDV, somente a metafunção representacional foi explorada na explicação da figura 17, conforme percebemos no manual didático. Frisamos ainda que a referida figura pode ser compreendida segundo as metafunções composicional e interativa, porque as três metafunções ocorrem simultaneamente em qualquer texto multimodal. Tal característica também foi percebida no livro didático de Espanhol, o que nos fez dar mais ênfase às dimensões composicional e interativa do *Show me framework* de Callow (2008) na formação docente continuada realizada na escola colaboradora.

Ainda sobre a compreensão leitora de modo imagético, percebemos que, no setor Gramática, há vários textos com imagens como tirinhas, charges e anúncios publicitários, os quais possibilitam uma leitura multimodal crítica. O livro didático ainda conta com subseções como “Debate”, “Debate e pesquisa”, “Pesquisa” e “Dramatização e debate”, que também podem ser melhor aproveitados para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico.

No concernente ao uso das cores no *layout* do livro didático, percebemos que, na página inicial de cada unidade didática, há uma diferenciação de cores, o que, na prática ajuda

os professores e os alunos a diferenciarem os setores organizacional-teóricos tratados no LD (Literatura, Gramática e Leitura e produção de textos). Esclarecemos que, na escola colaboradora, há uma divisão da disciplina de Português para dois professores de forma que uma mesma turma de alunos pode ter Português 1 (Gramática e Produção textual) e Português 2 (Literatura), sendo ministrada por dois professores distintos. Assim, acreditamos que essa divisão de cores faz com que os professores identifiquem mais facilmente a parte do conteúdo que lhe compete ministrar. Dessa forma, o setor da Literatura apresenta as páginas introdutórias das unidades didáticas na cor laranja, o setor da Gramática tem páginas introdutórias na cor verde e o setor da Leitura e produção de textos coloca estas páginas em roxo. Nas referidas páginas introdutórias dos capítulos, há uma imagem meramente ilustrativa e sem relação direta com os elementos escritos; o título que fica em destaque com uma letra de tamanho maior, abaixo o objetivo pedagógico da unidade didática e uma subseção chamada “Amplie seus conhecimentos”, em que há sugestões de referências bibliográficas, incluindo sites, documentários e até músicas, o que promove de forma indireta o letramento multimodal por possibilitar o acesso a outros modos semióticos.

Merece destaque também a subseção “Debate interdisciplinar” no decorrer do livro, além das subseções “Sugestões de atividade extraclasse” e “Sugestões de projetos interdisciplinares” no manual do professor chamado “Conversa com o professor” (localizado ao final do livro), uma vez que possibilita práticas de letramento crítico. A seguir um trecho da orientação dada ao professor na subseção “Debate interdisciplinar”:

Professor(a), depois de estimular os alunos a comentar os filmes sugeridos na atividade ao lado, seria interessante sugerir alguns temas para esta discussão. Aspectos positivos: relativização das distâncias; aproveitamento dos recursos naturais; desenvolvimento dos meios de comunicação. Aspectos negativos: massificação da cultura (perda de identidade cultural); destruição do meio ambiente; falta de distinção entre espaço público e espaço privado; corrida armamentista etc. (AMARAL *et al.*, 2016, p. 45).

É possível perceber que o aspecto do desenvolvimento da criticidade está bem elaborado no decorrer das atividades do livro didático. Entretanto, deixa a desejar a leitura dos modos imagéticos, os quais poderiam ser mais explorados em sala de aula por meio da proposta pedagógica de Callow (2008). Para finalizar essa descrição do livro “Novas Palavras”, ressaltamos que o referencial teórico adotado pelos autores deste livro são principalmente: Luiz Carlos Travaglia (sobre o ensino de línguas); Mário A. Perini (sobre semântica e pragmática); Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (sobre análise do discurso).

A partir das análises feitas, podemos classificar os livros didáticos de Espanhol, Inglês e Português como multimodais, conforme Ajayi (2012), pois eles possuem diversos modos semióticos, em especial o visual-imagético. Isso nos permitiu construir o material da formação continuada condizente com as práticas profissional-pedagógicas dos professores colaboradores e protagonistas. Com base nessas considerações teórico-analíticas, na seção seguinte, mostramos o percurso metodológico da presente pesquisa.

4 METODOLOGIA

“Eu confesso que na primeira gravação, eu estava meio que perdida:: sem saber ‘Será que o jeito que eu dou aula é certo ou será que não é::?’ e:: na verdade, não, o objetivo, né, do estudo não é de ver o certo ou errado, é de melhorar, né, de:: de fazer com que a gente tenha um outro olhar, né, com relação a isso, então, meu sentimento, agora, né, depois dessa segunda é de:: conseguir, né, de conseguir, é:: realmente assim, estou feliz porque agora eu posso ter, eu já tenho um out- eu vejo o livro, eu já tenho um outro olhar”.

(PERLA – na última autoconfrontação simples)

Nesta seção, para investigar as práticas docentes que envolvem a multimodalidade com o livro didático na sala de aula descrevemos os aspectos seguintes da metodologia: a natureza da pesquisa; o contexto; os colaboradores da pesquisa; as etapas da pesquisa (incluindo a formação docente continuada); os procedimentos para geração do *corpus* discursivo; os procedimentos de análise e os procedimentos éticos.

4.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa tem natureza aplicada, uma vez que atende aos princípios da Linguística Aplicada⁶⁵ e também porque, por meio da nossa intervenção junto aos professores, foi possível gerar conhecimentos para uma aplicação prática e, ao mesmo tempo, dirigida à solução de problemas específicos da esfera educacional. Além disso, acreditamos que a formação docente continuada (FDC), foco dessa pesquisa, trouxe benefícios para a escola, para os professores e para os alunos no que tange ao letramento multimodal crítico, ao trabalho docente e ao uso dos livros didáticos em sala de aula.

Acrescentamos que o *corpus* discursivo gerado por meio desta pesquisa foram todos (ou quase todos) de cunho qualitativo, pois “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-22). Dessa forma, o *corpus* discursivo foi analisado com base nas teorias das ciências humanas e sociais, em especial da

⁶⁵ Segundo Bohn (2005), a Linguística Aplicada (LA) deve trazer pesquisas que defendam a noção de linguagem como produção de sentidos e que almejam uma melhor compreensão das relações humanas, dos comportamentos e das aprendizagens. Os estudos e as pesquisas em LA, para Moita Lopes (2006b), devem abranger quatro pontos: a imprescindibilidade de uma LA híbrida ou mestiça; a LA como uma área que explode a relação entre teoria e prática; a necessidade de protagonizar as “vozes do Sul”; a LA como área em que a ética e o poder são a nova base.

Linguística Aplicada. Nesse sentido, vale reforçar que esta pesquisa é interventiva, descritiva, interpretativa com procedimentos técnicos sustentados no quadro teórico-metodológico da autoconfrontação com nuances de pesquisa-ação. Salientamos a convergência entre os princípios e as propostas que orientam tanto a pesquisa-ação como o quadro metodológico da autoconfrontação. Na pesquisa-ação, a pesquisadora percebe uma dificuldade na escola e, por meio da pesquisa, tenta superar ou sanar a referida dificuldade. Enquanto pela autoconfrontação, o professor-protagonista poderá acessar um processo de desenvolvimento profissional intermediado pela pesquisa. Ou seja, empregamos, nesta tese, essas duas epistemologias metodológicas, tendo em vista que uma pode complementar a outra, com a finalidade de melhorar as práticas de letramento multimodal crítico na escola colaboradora. Por essa razão, na próxima subseção, apresentamos inicialmente a autoconfrontação como quadro metodológico que foi seguido na presente pesquisa.

4.1.1 Autoconfrontação

Apesar de termos apresentado teoricamente o quadro metodológico da autoconfrontação na seção teórica, acreditamos que, para esta pesquisa, é de suma importância ressaltar o papel da autoconfrontação como dispositivo dialógico (CLOT; FAÏTA, 2016), desenvolvimentista e de coanálise da atividade profissional (VIEIRA; FAÏTA, 2003) dos docentes da rede pública estadual. Assim, trabalhamos com uma linha de pesquisa que considera os sujeitos participantes da pesquisa como colaboradores que ajudam na compreensão do trabalho docente com a multimodalidade ao longo do processo investigativo.

No primeiro momento, selecionamos o grupo de análise seguindo os critérios descritos na seção “colaboradores da pesquisa”. Vale frisar que o grupo de colaboradores investigados demanda, na maioria das vezes, de uma ampla etapa de observação das situações e dos meios profissionais, no contexto analisado, com o intuito de produzir concepções compartilhadas com os trabalhadores (CLOT *et al.*, 2000). Por isso, a nossa aproximação com os colaboradores e com a escola em si iniciou, de forma sutil, muito antes da constituição do grupo de análise. Os colaboradores ajudaram a pesquisadora na escolha dos participantes que atuaram nas fases posteriores, também chamados de “protagonistas” (3 protagonistas professores, sendo um de cada idioma), para representar o coletivo profissional.

Conforme dito antes na seção teórica, segundo Vieira e Faïta (2003), o quadro metodológico da autoconfrontação envolve cinco fases: 1) filme, feito após a constituição do grupo de análise (no caso dessa pesquisa, é a filmagem das aulas); 2) autoconfrontação

simples; 3) autoconfrontação cruzada; 4) retorno ao meio de trabalho; 5) apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa. Pela flexibilidade do quadro metodológico da AC e para atender aos objetivos desta pesquisa, decidimos implementar as fases: filmagens, autoconfrontação simples e retorno ao meio de trabalho (ou retorno ao coletivo). Dessa forma, seguimos estes passos metodológicos na AC: a) assistimos a uma aula de cada um dos 3 protagonistas, a fim de nos tornarmos mais próximos das turmas de alunos e dos professores; b) assistimos e filmamos uma segunda aula dos mesmos docentes, antes da FDC, e depois repetimos o procedimento após a formação; c) selecionamos e editamos pelo Programa *Movie Maker* as cenas que se relacionavam aos objetivos desta investigação com o intuito de separar as cenas e deixá-las de forma mais organizada para facilitar e guiar os processos enunciativos dos protagonistas sobre suas atividades e práticas docentes, formatando assim o “filme”; d) na etapa da ACS, procuramos uma sala reservada na própria escola para as seções de autoconfrontação, em que os protagonistas assistiram ao filme, na presença da pesquisadora, e teceram comentários sobre as suas práticas docentes. Em alguns momentos, como pesquisadora fizemos alguns questionamentos com a intenção de direcionar os enunciados dos protagonistas para os objetivos da pesquisa e para o teor das cenas assistidas. Vale esclarecer ainda que, durante as ACS que realizamos junto aos três protagonistas antes e depois da formação docente continuada (FDC), deixamos os docentes livres para interromper quando quisessem a exposição das cenas filmadas para comentar sobre suas práticas docentes. Destacamos sempre antes de todas as ACS que o nosso intuito era de promover um momento de desenvolvimento e não de crítica ou julgamento; e) retorno ao coletivo em que levamos cenas das aulas e das autoconfrontações simples para a equipe de colaboradores (Linguagens e códigos), a fim de percebermos de forma conjunta como podemos continuar a reflexão e a transformação sobre as práticas docentes em multimodalidade numa perspectiva futura, seja com novas formações continuadas ou com outras providências mais do cotidiano escolar e profissional.

Apresentamos na subseção seguinte, de forma sucinta, a pesquisa-ação como outro quadro metodológico que inspirou a presente investigação.

4.1.2 Pesquisa-ação

No concernente à pesquisa que realizamos no âmbito educacional, o que se relaciona a alguns preceitos da pesquisa-ação, que, para Diniz-Pereira (2008) e Thiollent (2008), tem como objetivo analisar e conceitualizar problemas educacionais a fim de planejar

programas de ação, configurando-se como uma forma respeitável de investigação nas ciências sociais. Com isso, os autores ressaltam o caráter de comprometimento e de participação ativa dos pesquisadores em relação às comunidades de aprendizagem, havendo também a possibilidade de contribuição para as ciências sociais e para uma “transformação” da comunidade educacional e/ou “mudança” na sociedade. Mais uma vez a palavra “transformação” vem à tona, o que nos faz pensar que a pesquisa-ação coopera metodologicamente com o quadro da autoconfrontação.

Diniz-Pereira (2008) advoga que a pesquisa feita por educadores (como é o nosso caso) pode e deve se tornar um movimento de luta em prol de melhores condições de trabalho e qualificação profissional para docentes de todo o mundo. Isso pode intermediar um processo de implementação de modelos coletivos, colaborativos e críticos de formação de professores, principalmente continuada. Dessa forma, a justificativa de utilizarmos alguns aspectos da pesquisa-ação se encontra na condição de a sala de aula ser um espaço complexo de investigação (SILVA; GONÇALVES, 2014) e de a Linguística Aplicada ser um campo transgressivo (PENNYCOOK, 2006) e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a) de investigação científica, o que demanda abordagens teórico-metodológicas de diversas áreas do conhecimento (KLEIMAN, 2001).

Para Silva e Gonçalves (2014), as pesquisas em LA que envolvem a formação de professores são, em geral, realizadas no próprio campo de investigação (a escola) e necessitam de procedimentos metodológicos precisos a fim de garantir a integridade física, moral e psicológica dos participantes da pesquisa (no caso, os professores de línguas materna e estrangeiras). Além disso, para os autores, o(a) linguista aplicado(a) deve assumir o compromisso ético de promover também o empoderamento dos participantes.

Na esteira de Imbernón (2016), a pesquisa-ação se configura como um importante e necessário procedimento para a formação docente em virtude da ação colaborativa e do trabalho em equipe engendrado para resultar benefícios a todos da escola. Para o autor, os professores orientam, corrigem e avaliam seus problemas, a fim de tomar decisões que melhorem a prática socioeducacional. Assim, a pesquisa-ação pode transformar o conhecimento dos professores pesquisadores de si mesmos para que reflitam e reconstruam a sua prática cotidiana e os seus processos educacionais. Imbernón (2016) caracteriza a pesquisa-ação como uma forma democrática de investigação além de se tratar de uma excelente ferramenta de mudança social, de formação docente crítica e de autodesenvolvimento reflexivo-profissional, propiciando o aprimoramento do currículo e a

inovação educacional. Com base nesses preceitos teórico-metodológicos, apresentamos a seguir o contexto em que fizemos a pesquisa.

4.2 Contexto da pesquisa

Por questões éticas e para preservar a identidade dos professores, não identificamos a escola pública em que realizamos a pesquisa. No entanto, algumas informações do contexto socioeducacional são relevantes para que os leitores desta tese percebam os reflexos contextuais no trabalho docente e na formação continuada. Com base nisso, vale destacar que a escola colaboradora é estadual, detem-se apenas a turmas do Ensino Médio e, de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)⁶⁶, a proposta pedagógica adotada é fundamentada na formação do cidadão como agente transformador da sociedade. Por essa razão, o principal objetivo da escola é aprimorar a pessoa humana, ressaltando a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Essa perspectiva comunga com a proposta desta pesquisa de promover uma formação docente continuada que possibilite benefícios para a escola em especial em futuras práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula por parte dos colaboradores e protagonistas com os seus respectivos alunos.

Quanto aos alunos, por meio de contato telefônico para o diretor da escola, soubemos que a instituição educacional possuía, no início do ano letivo de 2020, 1.020 estudantes matriculados e distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. Alguns deles moravam no mesmo bairro da instituição de ensino e outros residiam nos bairros adjacentes.

A escolha desta escola para realizar a pesquisa se deu por conta de termos percebido essa “lacuna” ou demanda na pesquisa de mestrado (PINHEIRO, 2016) em relação à formação docente. Ao mesmo tempo, desejamos contribuir em prol de um desenvolvimento do letramento multimodal crítico de forma mais ampla por meio da formação continuada dos docentes de línguas. Dessa forma, os professores colaboradores poderão, futuramente, realizar de forma madura teoricamente mais práticas de letramento em suas aulas, o que poderá trazer melhorias na atuação docente em relação ao desenvolvimento da competência leitora dos discentes. Esperamos também com essa pesquisa que os docentes se percebam como importantes e necessários agentes de letramento no âmbito escolar. Na seção seguinte, evidenciamos os colaboradores da pesquisa.

⁶⁶ As informações supracitadas sobre a escola estão presentes no próprio site da escola, que não pude colocar aqui a fim de não expor a escola nem os professores e os alunos envolvidos na pesquisa.

4.3 Colaboradores da pesquisa

O motivo de denominarmos os participantes desta pesquisa como “colaboradores” se deve à nossa percepção de que a AC demanda esse papel ativo e dialógico dos sujeitos integrantes da pesquisa. Pudemos perceber que eles refletiram sobre o próprio trabalho docente o que compôs o *corpus* discursivo dessa investigação. Essa reflexão se deu “na” e “pela” linguagem durante as ACs, quando se tornou acessível, analisável e interpretável para a pesquisadora por meio da materialização dos comentários e dos enunciados orais dos protagonistas como reação à visualização dos filmes das aulas e das ACs. Além disso, os colaboradores e os protagonistas, por meio dos comentários orais durante a FDC e das respostas escritas aos questionários, deram evidências de reflexões acerca das práticas de letramento realizadas em sala de aula, o que também fez parte do *corpus* discursivo.

No início de 2019, os colaboradores da pesquisa eram dez professores de Linguagens e Códigos (Português, Inglês, Espanhol, Arte e Educação Física) da escola pública estadual da periferia de Fortaleza-CE. Deste total de professores, seis eram professores de Língua Portuguesa, um de Língua Inglesa, um de Língua Espanhola, uma de Arte e um de Educação Física. A partir do primeiro questionário de sondagem, pudemos avaliar os conhecimentos e as práticas docentes dos colaboradores que exploram a multimodalidade e o uso do livro didático em sala de aula.

Pelo questionário de sondagem inicial também foi possível construir um “perfil sociopedagógico” a fim de conhecer um pouco sobre a prática docente e a formação de cada colaborador, que abrange aspectos como o pseudônimo escolhido por cada um, a disciplina lecionada, a titulação e o tempo de docência. No questionário inicial, também havia um espaço para os professores colocarem o vínculo empregatício (temporário, substituto, voluntário ou efetivo) e a carga horária na escola (até 200 horas mensais), as respostas indicaram que apenas 2 docentes (Ana e Jorge, ambos protagonistas) eram temporários (equivalente a 25% do grupo), enquanto o restante era efetivo. Quanto à carga horária, apenas Maria tinha 100 horas mensais e Ana tinha 90 horas mensais, os demais trabalhavam 200 horas mensais. Os referidos aspectos não impactaram negativa ou positivamente na FDC nem na pesquisa em si, pois, para nós, o “ser professor” e suas atribuições independem dessa nuance capitalista-financeira. Defendemos que não pode haver segregação ou “discriminação” por conta do vínculo empregatício ou da carga horária, devemos ser, de fato, um coletivo unido e coeso para assim conseguirmos avanços concretos na educação pública brasileira. A seguir apresentamos o quadro 8 com o resumo do perfil docente.

Quadro 8 – 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 | Especialista em Direito Penal ⁶⁷ e graduado em Direito ⁶⁸ . | 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 pela autora.

Pelo quadro, pudemos perceber que cinco colaboradores (62,5%) tiveram acesso a uma formação continuada mais formal após a graduação em Letras. Esse percentual mostra que se trata de profissionais abertos à aprendizagem e às formações, o que reforçava a necessidade de uma FDC como um momento de aquisição de conhecimentos e como forma de reflexão crítica sobre a própria prática docente. Arelado a esse aspecto, todos os colaboradores escreveram no questionário inicial que nunca participaram de uma formação sobre multimodalidade e multiletramentos, evidenciando uma carência específica (tal demanda já sinalizada por Silva, 2010) que poderia ser “sanada”, pelo menos parcialmente, com uma FDC. Lembramos os dizeres da autora Feldmann (2009) de que a FDC deve articular os conhecimentos e afazeres “na” escola e “da” escola, valorizando os conhecimentos “práticos” dos professores (TARDIF, 2010). Quanto ao tempo de docência, Ana e Maria (25%) são as professoras com menos experiência de ensino e que coincidentemente não haviam feito nenhuma formação após o término da graduação.

Feito esse apanhado sobre o perfil docente dos colaboradores, é importante explicar que decidimos incluir os professores de Arte e de Educação Física que fazem parte do eixo de Linguagens e Códigos, a fim de promover o compartilhamento de conteúdos, saberes e práticas sobre letramento multimodal crítico e multimodalidade. Também, em conversa com o professor coordenador de área (PCA), percebemos que seria enriquecedora a participação destes dois profissionais na formação. No entanto, percebemos que a professora de Artes e o professor de Educação Física não participaram da quantidade mínima de

⁶⁷ Essa informação sobre a especialização foi omitida no questionário e revelada na autoconfrontação simples da 3ª etapa da pesquisa.

⁶⁸ A SEDUC, nos casos de professores temporários e substitutos, não exige que seja formado exclusivamente em Letras para ministrar língua materna ou estrangeira. Ou seja, pode ser graduado em qualquer área ou ter concluído qualquer curso superior, desde que passe na prova didática específica de acordo com a disciplina. Por isso, Jorge foi admitido, mesmo sendo bacharel em Direito. Devemos esclarecer que Jorge revelou nas ACS que, em escolas particulares de Fortaleza, também leciona Inglês como língua estrangeira.

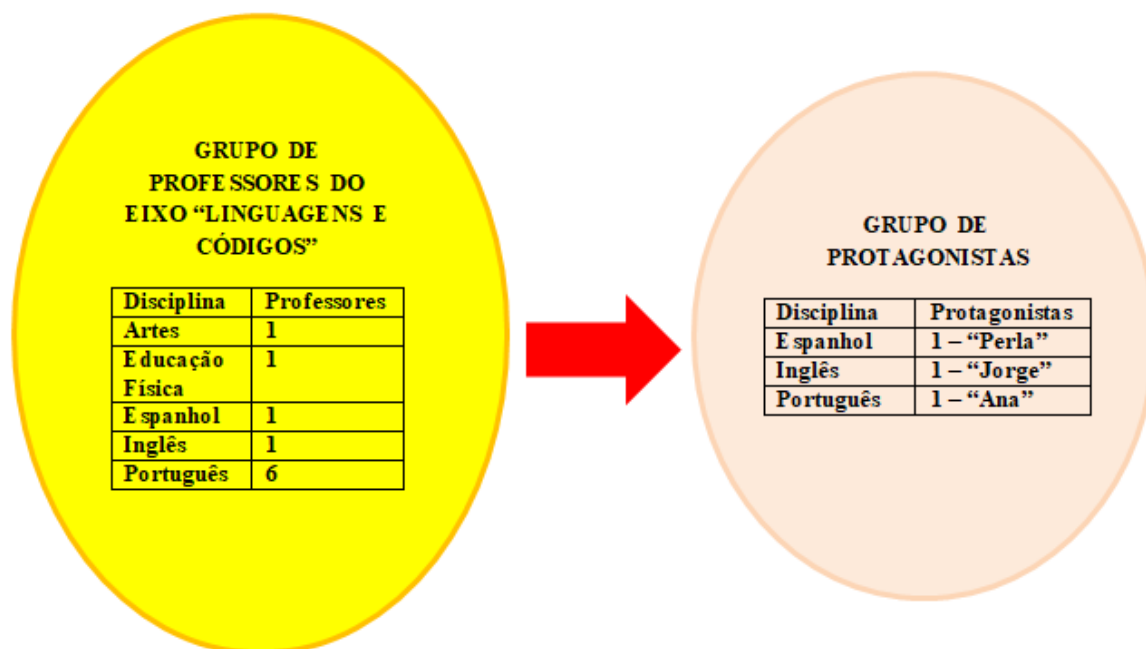
encontros da formação e, por essa razão, não foram contemplados na análise do *corpus* discursivo, conforme será explicitado em uma subseção posterior nesta tese.

Salientamos que, para manter o sigilo das informações e preservar a integridade pessoal e profissional dos docentes, estes foram identificados por pseudônimos escolhidos por cada um dos colaboradores. Assim, na aplicação do questionário inicial, cada um criou seu próprio pseudônimo e por ele se identificou até o fim da pesquisa.

Seguindo os preceitos da autoconfrontação, os professores colaboradores do grupo participante atenderam aos seguintes critérios estipulados por nós e divulgados para eles: a) ser professor da área de Linguagens e Códigos na escola colaboradora; b) estar disposto a participar da formação docente continuada e a responder os questionários inerentes a esta pesquisa.

Deste grupo de colaboradores (10 professores), pedimos que eles indicassem três professores, que seriam os protagonistas, para participar de todas as fases da pesquisa, em especial as inerentes à AC (no caso desta pesquisa, foram as fases da filmagem das aulas e da autoconfrontação simples antes e após a FDC e retorno ao coletivo). Ou seja, foram formados dois grupos: os colaboradores (os 10 professores) e o segundo grupo composto por 3 protagonistas, escolhidos pelo primeiro grupo de colaboradores. Dessa forma, o primeiro grupo participou da FDC e respondeu aos questionários e ajudou a selecionar os 3 protagonistas; o segundo grupo foi composto pelos três protagonistas que foram voluntários para participar das filmagens das aulas, da FDC e das autoconfrontações simples antes e após a formação docente continuada. Dessa forma, o foco da nossa investigação é realmente o fazer profissional acerca da multimodalidade e do uso do livro didático dos três protagonistas, apesar de, ao longo da FDC, termos percebido que a interação verbal entre colaboradores e protagonistas possibilitou muito conhecimento e aprendizagem. Nesse sentido, reforçamos que os demais professores que participaram da FDC, além de adquirirem conhecimentos sobre a multimodalidade, estavam disponíveis a responder os questionários de sondagem (inicial, pós-formação e final). Na figura 18, deixamos mais explícito quantos e quais foram os colaboradores e os protagonistas desta pesquisa.

Figura 18 – Colaboradores e protagonistas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a figura 18, esclarecemos que, desse grupo de 10 colaboradores, 3 professores (1 de Espanhol cujo pseudônimo é Perla, 1 de Inglês, o Jorge, e 1 de Português, a Ana) se tornaram protagonistas, pois se voluntariaram e se dispuseram a participar de todas as etapas da pesquisa, incluindo a filmagem das aulas, as ACS e o retorno ao coletivo. Sobre os três protagonistas, é válido acrescentar que: Perla, docente de Espanhol, é professora efetiva, já tem dez anos de docência, é graduada em Letras, mas ainda não tinha feito nenhum curso de pós-graduação até a aplicação do questionário final; Jorge, docente de Inglês, é professor substituto, já possui vinte e cinco anos de docência, é bacharel em Direito e possui especialização na esfera jurídica; Ana, docente de português, é professora temporária, tem três anos de docência, é graduada em Letras, mas ainda não fez nenhum curso de pós-graduação. Dito isso, a seguir, apresentamos as etapas desta pesquisa.

4.4 Etapas da pesquisa

Inicialmente, fizemos um planejamento a fim de diagnosticar a realidade de campo da pesquisa (BARBIER, 2007). Por isso, analisamos a escola, os alunos e os professores (estes últimos de maneira mais superficial até o início da pesquisa propriamente dita) por meio da pesquisa de mestrado concluída em 2016, considerando as possibilidades de

práticas de letramento multimodal crítico. Além disso, lecionamos na escola colaboradora por três anos, o que nos permitiu uma maior aproximação com a realidade escolar.

Ao planejar a pesquisa em si, aproveitamos para elaborar a formação docente continuada (FDC). Por esse motivo, pedimos informação ao professor coordenador de área (PCA) de Linguagens e códigos da escola sobre quais eram os livros adotados pelos professores de línguas de lá. Feito isso, conseguimos os três manuais didáticos e os analisamos tendo por base os conhecimentos em Multimodalidade e Letramento Multimodal Crítico (como pode ser percebido em algumas passagens do referencial teórico) para que fosse possível montar a (FDC)⁶⁹ e para termos uma noção preliminar de como eram as prescrições do trabalho dos docentes (consideramos aqui o livro didático uma das principais prescrições do *métier* dos colaboradores). A seguir, apresentamos o quadro 9 com o resumo de como foi a FDC.

Quadro 9 – Formação Docente Continuada

| ENCONTRO | DATA | CONTEÚDO | CARGA HORÁRIA |
|----------|------------|--|---------------|
| 1º | 02/04/2019 | Abertura da FDC; Explicação sobre os seguintes temas: Linguística Aplicada, Semiótica Social, Multimodalidade, Multiletramentos e ensino de línguas. | 2 h/a |
| 2º | 16/04/2019 | Letramento multimodal crítico; Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) | 2 h/a |
| 3º | 23/04/2019 | Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) | 2 h/a |
| 4º | 30/04/2019 | <i>Show me framework</i> (CALLOW, 2008) | 2 h/a |
| 5º | 07/05/2019 | <i>Show me framework</i> (CALLOW, 2008) | 2 h/a |
| 6º | 14/05/2019 | Aplicações didáticas da teoria e encerramento da FDC | 2 h/a |

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o planejamento e já tendo atendido a todos os trâmites junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (incluindo uma reunião com o diretor e os coordenadores), cujo CAAE é 06044819.1.0000.5534, com aprovação em 30 de janeiro de 2019 (conforme Anexo A), na primeira etapa, durante o mês de fevereiro de 2019, fizemos uma reunião com o PCA e os professores de Linguagens e Códigos explicando sobre a pesquisa, depois já entregamos o termo de consentimento livre e esclarecido e o recolhemos em seguida. Esclarecemos que levamos, nessa reunião, o projeto de tese e o parecer consubstanciado emitido pelo Comitê de Ética para tirar qualquer dúvida por parte dos professores da escola colaboradora. Entretanto, percebemos uma certa resistência por parte de alguns colaboradores em aceitar ser filmado em sala de aula, talvez porque naquele momento,

⁶⁹ Nos apêndices, colocamos o plano de curso da FDC com mais detalhes.

houvesse uma “onda de perseguição” a professores “doutrinadores”⁷⁰. Por esse motivo, o grupo de protagonistas foi constituído de colaboradores que se voluntariaram para participar de todas as etapas da pesquisa, incluindo a filmagem das aulas e as seções de ACS.

Nesse momento inicial, os dez professores (sendo 1 professora de Artes, 1 de Educação Física, 1 de Inglês, 1 de Espanhol e 6 professores de Português) aceitaram se tornar colaboradores, disponibilizando-se a participar da FDC e responder aos questionários de sondagem, os quais constam como Apêndices F, G e H. Repetimos que dos 10 colaboradores apenas 3 professores (sendo uma professora de Espanhol, um de Inglês e uma de Português) se dispuseram a ser os protagonistas da AC. Só para deixar mais claro, na primeira etapa da pesquisa, observamos uma aula e, em seguida, filmamos outra aula de cada um dos protagonistas.

Especificamente sobre as filmagens, decidimos contratar um profissional para filmar as aulas, os encontros da formação e as ACS em virtude de não termos *expertise* para filmagens nem possuímos câmera adequada com captação de som e imagem. A câmera, nas aulas, ficavam no centro da sala entre as filas de cadeiras dos alunos a fim de captar somente a prática do professor. Na FDC, nos seis encontros, a câmera ficava afixada no lado direito do Laboratório de Informática ou da sala de Linguagens e Códigos (lugares que a direção deixou à nossa disposição às terças-feiras à tarde). Por essa localização da câmera, foi possível captar os enunciados orais proferidos pelos colaboradores e protagonistas. Já, nas ACS, como ficávamos em uma sala pequena (Laboratório de Redação), a câmera ficava um pouco próxima à porta que permanecia trancada durante as ACS, bem como procurávamos deixar a câmera cerca de um metro de distância do(a) protagonista. Durante as ACS, decidimos não aparecer nas filmagens, afinal o foco da pesquisa eram os professores protagonistas e não a pesquisadora. Todas as filmagens foram feitas na própria escola colaboradora, o que facilitava o contato com os professores e diminuía de certa forma a “timidez” deles, já que estavam no seu *locus* de trabalho.

Depois das filmagens das aulas, selecionamos as cenas que remetiam aos objetivos dessa pesquisa, editamos no programa *Movie Maker* e fizemos a autoconfrontação simples (ACS) com estes três protagonistas. Explicamos, em cada sessão de ACS, que nosso objetivo era o de promover uma transformação sobre as práticas docentes e não julgar se a

⁷⁰ A reportagem do jornal eletrônico Carta Capital de 29 de outubro de 2018 sobre a campanha de denúncia de professores “doutrinadores” em escolas públicas e privadas por parte da deputada recém-eleita à época Ana Caroline Campagnolo comprova o temor dos professores. A deputada instigava os alunos a filmarem e denunciarem professores que fizessem qualquer menção política em sala de aula. Tal reportagem se encontra disponível no site: <https://www.cartacapital.com.br/politica/aliada-de-bolsonaro-estimula-perseguição-a-professores> (Acesso em 23 de junho de 2019).

postura do(a) professor(a) estava certa ou errada. Apesar de esta pesquisa não ser um estudo comparativo, ficamos felizes em conseguir um docente de cada idioma (Português, Inglês e Espanhol), pois, assim, seria possível mostrar que a teoria da Multimodalidade e o quadro metodológico da Autoconfrontação aqui abordados podem ser aplicados no contexto do ensino das três línguas, com suas devidas adaptações. A seguir, apresentamos o quadro 10 com o tempo de filmagem da aula, das cenas selecionadas (filme para ACS) e da seção propriamente dita da ACS com cada protagonista:

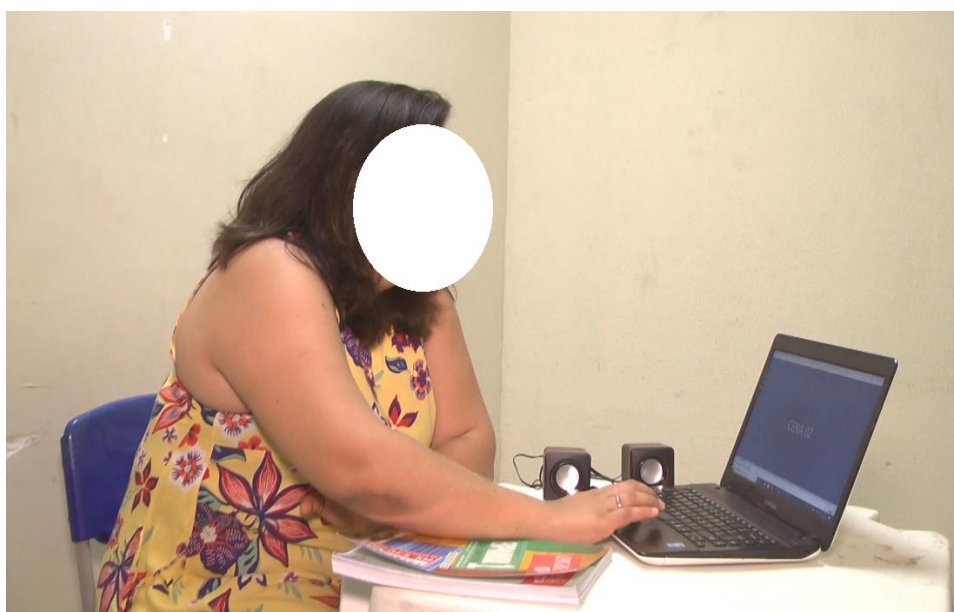
Quadro 10 - Tempo de duração dos filmes (1ª etapa)

| PROTAGONISTA | TEMPO DE AULA FILMADA | TEMPO DO FILME PARA ACS | TEMPO DA ACS |
|--------------|-----------------------|-------------------------|--------------|
| Ana | 0:33:07 | 0:14:51 | 0:41:33 |
| Jorge | 0:46:27 | 0:14:13 | 1:01:54 |
| Perla | 0:39:01 | 0:14:41 | 1:00:25 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Para melhor entendimento de como se deram os momentos de ACS, colocamos a imagem da configuração espacial dos protagonistas na ACS. Para respeitar o sigilo da identificação dos protagonistas, apresentamos uma imagem da 1ª ACS com a professora Perla (figura 19), em que omitimos o seu rosto por meio do círculo branco. Esclarecemos que tanto na 1ª etapa como na 3ª etapa mantivemos a mesma configuração para os três protagonistas.

Figura 19 - Configuração espacial da visualização do filme nas ACS na 1ª e na 3ª etapas



Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ressaltar que, ao longo da pesquisa, foram registradas no diário de campo da pesquisadora as impressões/constatações de como a multimodalidade estava inserida na aula e

como o(a) professor(a) usava o livro didático em sala de aula para desenvolver o letramento multimodal crítico dos discentes. O diário de campo também serviu para selecionar as cenas das aulas para as ACS e para escrever pontos e perguntas que deveriam ser atendidas pelos protagonistas nas autoconfrontações. Ressaltamos que muitos detalhes que a câmera não captou foram registrados no diário de campo e foram úteis para complementar as análises. Por exemplo, quando a protagonista Perla nos revelou que havia sido aprovada em um curso de especialização na última autoconfrontação, a câmera estava desligada, por isso anotamos no diário de campo essa informação. Outro exemplo foi a reação dos alunos em meio às práticas de letramento desenvolvidas pelos protagonistas, a câmera não filmou os alunos, daí tivemos que registrar essa percepção no diário de campo. Frisamos ainda que o diário de campo não chega a ser um instrumental *sine qua non* para esta investigação, nem constituiu o *corpus* discursivo da pesquisa, mas serviu como um documento pessoal da pesquisadora.

Além disso, ainda na primeira etapa, aplicamos o questionário de sondagem inicial com os dez colaboradores com o intuito de perceber os conhecimentos e as práticas deles sobre multimodalidade, letramento multimodal crítico e livro didático.

A segunda etapa ocorreu durante os meses de abril e maio de 2019, em que ministramos a formação docente continuada para os 10 professores colaboradores às terças-feiras, no turno da tarde (de 13h30 às 15h30), dia em que ocorre a reunião da área de Linguagens e Códigos, por isso nos foi possível encontrar a maioria dos professores. Também era o dia da semana e o horário escolhido pelos próprios colaboradores na reunião realizada no início de fevereiro de 2019. Para ficar mais cômodo para eles, os encontros da FDC ocorreram na própria escola colaboradora na sala de Informática e por duas vezes na sala de reuniões e planejamento de Linguagens e Códigos.

Explicamos que, dos 10 professores colaboradores, 8 participaram da FDC, pois dois (a professora de Artes, Rosa, e o professor de Educação Física, Patropi⁷¹) não cumpriram os 75% de frequência dos encontros da FDC. A FDC, na realidade, foi uma forma de compartilhamento de conhecimentos entre a pesquisadora, os colaboradores e os protagonistas sobre as teorias da Multimodalidade e do letramento multimodal crítico. Por essa razão, a formação também foi filmada, visto que algumas interações verbais e enunciações dos colaboradores se relacionaram aos objetivos desta pesquisa e evidenciaram indícios de

⁷¹ Os professores de Artes e Educação Física me explicaram depois, de forma confidencial, que não estavam podendo frequentar a formação em virtude de estarem escrevendo a dissertação de mestrado e estarem trabalhando. Sinceramente, compreendemos a situação deles, sabemos o quanto é difícil trabalhar e desenvolver pesquisas ao mesmo tempo.

aquisição de conhecimento sobre os temas supracitados, que foram transcritos⁷² e analisados. No quadro 11, expomos a frequência dos colaboradores na FDC.

Quadro 11 – Frequência dos(as) professores(as) colaboradores(as) na FDC

| PSEUDÔNIMO DO(A) COLABORADOR(A) | 02/04 | 16/04 | 23/04 | 30/04 | 07/05 | 14/05 |
|---------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <i>Alexandra</i> | 2 | F | 2 | 2 | 2 | 2 |
| <i>Ana</i> | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| <i>Cindy</i> | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| <i>Jorge</i> | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| <i>Katniss Everdeen</i> | 2 | 2 | F | 2 | 2 | 2 |
| <i>Maria</i> | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| <i>Patropi</i> | F | 2 | F | F | F | F |
| <i>Perla</i> | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| <i>Rosa</i> | 2 | F | F | F | 2 | 2 |
| <i>William</i> | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

| LEGENDA | |
|----------|---|
| Presença | 2 |
| Falta | F |

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale destacar que os três protagonistas (Ana, Jorge e Perla) não faltaram nenhum dia da formação. Sobre a estrutura da FDC, esta foi composta por seis encontros, sendo um encontro por semana e com duas horas/aula, totalizando 12 h/a (conforme exposto no Quadro 9). No primeiro encontro, explicamos brevemente como seria a FDC e já adentramos nos seguintes temas: Linguística Aplicada, Semiótica Social, Multimodalidade, Multiletramentos e ensino de línguas. No primeiro encontro da FDC, entregamos a cada colaborador um “kit” (Apêndice K) contendo textos fotocopiados e com imagens coloridas, plano do curso (Apêndice I), uma lapiseira, uma caneta, uma borracha, um bloco de papel para rascunho, um clip grande, uma caixinha de grafites e uma pasta transparente. Em cada encontro, após a explanação do conteúdo, tínhamos um momento de socialização com lanche, levado pela pesquisadora, na própria escola.

Nas aulas seguintes, abordamos a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006) e *Show me framework* (CALLOW, 2008), sendo que a GDV foi exposta de forma simplificada assim como fez Almeida, D. (2011), quando trabalhou com formação docente continuada com professores de Inglês e, para tal fim, sintetizou a GDV. Até o quinto encontro, usamos exemplos de textos multimodais extraídos dos livros adotados⁷³ pela escola colaboradora assim como fizemos no referencial teórico dessa tese. Ou seja, cada

⁷² Não colocamos a transcrição total da FDC nesta tese, preferimos ser objetivas nessa parte e colocamos apenas a transcrição das falas que condiziam com os objetivos desta tese.

⁷³ No terceiro encontro, de maneira excepcional, usamos um exemplo de um anúncio publicitário de cerveja, pois, de maneira espontânea, comentamos que estávamos escrevendo um artigo sobre esse anúncio e os colaboradores ficaram curiosos e pediram para ver. Por meio deste anúncio da cerveja, eles compreenderam melhor a metafunção composicional da GDV.

categoria da GDV e suas metafunções tiveram um exemplo acessível à realidade docente dos protagonistas e dos colaboradores. Assim, mostramos e explicamos o quadro desenvolvido por Almeida, D. (2011) no terceiro encontro para resumir a teoria da GDV. Já nos encontros quarto e quinto, o *Show me framework* (CALLOW, 2008) foi mostrado também com textos multimodais da seção de compreensão leitora dos LDs de forma que adaptamos e explicamos como eles poderiam construir as perguntas instigadoras da leitura multimodal, a fim de contemplar as três dimensões de Callow (2008).

No último encontro, fizemos uma breve revisão do conteúdo ministrado nos encontros anteriores e solicitamos que os docentes (colaboradores e protagonistas) fizessem propostas didáticas com as atividades de compreensão leitora dos livros didáticos. Assim, os colaboradores, em duplas, elaboraram ou adaptaram as atividades dos livros didáticos adotados na escola, a fim de desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes. Isto é, eles planejaram uma aula ressignificando o uso do livro didático e pondo em prática as teorias da GDV e do *Show me framework*. No final do último encontro, cada dupla de colaboradores apresentou oralmente seu planejamento da atividade de leitura multimodal com base nos LDs. Isso possibilitou um compartilhamento dos conhecimentos e das práticas docentes. Encerramos a formação com um momento lúdico com sorteio de livros e leitura de uma mensagem sobre letramento a fim de estimulá-los a continuar buscando novos conhecimentos.

Apesar de, em todos os encontros, tentarmos estimular uma participação ativa dos professores no sentido de eles interagirem fazendo perguntas ou expondo seus pontos de vista, acreditamos que o sexto encontro possibilitou aos docentes um direcionamento pedagógico mais eficaz sobre como usar as teorias (principalmente GDV e *Show me framework*). Dessa forma, eles tiveram condições de planejar aulas que envolvessem práticas de letramento multimodal crítico, conciliando a teoria à realidade de sala de aula, ressignificando as prescrições do LD à realidade de sala de aula, já pensando em como trabalhar com/para os alunos. No último encontro, aplicamos o questionário de sondagem pós-formação a fim de perceber possíveis mudanças de compreensão sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico por parte dos docentes protagonistas e colaboradores (estes últimos que, apesar de não serem exatamente o foco desta pesquisa, também poderão desenvolver práticas de letramento multimodal crítico em suas aulas futuramente e puderam contribuir oralmente na FDC, compartilhando experiências e conhecimentos).

Esclarecemos que, durante esses encontros, as aulas ministradas na FDC se deram de forma “dialogada” para dar oportunidade de os(as) professores(as) colaboradores(as) e

protagonistas exporem seus pontos de vista e suas práticas docentes. As referidas imagens dos livros didáticos assim como o conteúdo foram expostos em slides (conforme Apêndice J), bem como disponibilizamos fotocópias dos textos sobre a teoria (de acordo com o Apêndice K) e enviamos os slides do conteúdo para o e-mail dos(as) professores(as) colaboradores(as) e protagonistas após cada encontro. Vale destacar que, conforme as discussões ao longo dos encontros da FDC, pudemos perceber quais gêneros multimodais eles(as) mais usavam em suas aulas e gostavam. Isso nos fez selecionar e enviar por e-mail artigos com temas que os colaboradores tinham mais afinidade como memes, charges futebolísticas, tirinhas em língua espanhola dentre outros.

Com a FDC, tentamos mostrar que as teorias são perfeitamente aplicáveis ao contexto de sala de aula e podem oportunizar diversas práticas de letramento multimodal crítico com os alunos. Reforçamos que esta Formação Docente Continuada (FDC) foi flexível e aberta a mudanças de acordo com as necessidades dos professores colaboradores e protagonistas e com os possíveis imprevistos na escola e na rotina dos docentes. Tivemos o “atraso” de uma semana na FDC por conta da aplicação e correção das provas bimestrais na segunda semana de abril de 2019.

Em todos os encontros, levamos os livros didáticos adotados na escola para que os professores pudessem perceber como a teoria apresentada na FDC estava presente nas atividades e nos textos dos livros didáticos, além de mostrar que os livros didáticos apresentavam tarefas que envolviam a multimodalidade e que no trabalho realizado o(a) professor(a) pode adaptar e melhorar o que está prescrito no LD.

Na terceira etapa, após a formação docente continuada, durante a segunda metade de maio e a primeira quinzena de junho de 2019, assistimos e filmamos uma aula de cada professor protagonista (os mesmos da primeira etapa), a fim de perceber como os três assimilaram e colocaram em prática os princípios da multimodalidade, principalmente a GDV e o *Show me framework*. É importante parabenizar o compromisso que os três demonstraram ao longo da pesquisa, uma vez que eles não faltaram a nenhum dos encontros da FDC e se dispuseram a colaborar em todas as etapas. A professora de Português (Ana) chegou a nos dizer que, mesmo que o contrato dela como temporária acabasse, ela seria capaz de dar a aula gratuitamente e de fazer a ACS. Essa postura mostrou não apenas a abertura para a pesquisa, mas também o interesse em “transformar” a sua prática docente.

Após a filmagem destas três aulas (uma de cada protagonista), fizemos uma outra sessão de autoconfrontação simples com cada um dos professores protagonistas com o intuito de analisar o desenvolvimento deles como docentes e protagonistas da pesquisa a partir dos

enunciados orais à luz da teoria da Clínica da Atividade no que tange ao trabalho prescrito e o trabalho real. Ou seja, na ACS, pudemos perceber como se dava a relação entre o trabalho prescrito (o que o livro didático sugere nas atividades), o realizado (o que o professor de fato fazia em sala de aula) e o real (aquilo que ele gostaria de ter feito, mas não pôde realizar). Quando o protagonista estava se vendo, fizemos algumas indagações quando o(a) protagonista não descrevia a cena selecionada ou quando “fugia” do tema da pesquisa. A seguir, apresentamos o quadro 12 com o tempo de duração dos filmes desta 3ª etapa.

Quadro 12 – Tempo de duração dos filmes (3ª etapa)

| PROTAGONISTA | TEMPO DE AULA FILMADA | FILME PARA ACS | ACS |
|--------------|-----------------------|----------------|---------|
| Ana | 0:39:06 | 0:14:42 | 0:38:33 |
| Jorge | 0:39:29 | 0:14:52 | 1:14:33 |
| Perla | 0:32:17 | 0:13:29 | 0:46:42 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como a AC é um quadro metodológico flexível e levando em consideração que lidar com seres humanos é sempre algo que requer adaptações, acreditamos que, se o professor espontaneamente ia falando sobre a sua prática docente, não seria necessário fazer perguntas. Os questionamentos poderiam ser feitos no caso de o protagonista ficar calado diante das imagens filmadas e apresentadas na ACS ou para contemplarmos os objetivos da pesquisa. Reforçamos que a AC demanda uma certa sensibilidade e respeito da pesquisadora para conduzir esse processo de forma a possibilitar uma reflexão construtiva e uma transformação na ação docente, não devendo causar situações de cobrança, constrangimento ou julgamento e assim buscando minimizar possíveis tensões.

Vale salientar que, embora o quadro metodológico da AC tenha cinco etapas, não trabalhamos nessa pesquisa a fase da autoconfrontação cruzada (ACC), uma vez que acreditamos que a etapa da ACS foi capaz de mostrar como cada professor protagonista percebia o trabalho docente e analisava o seu próprio trabalho em sala de aula, aplicando os conhecimentos relacionados à Multimodalidade e ao uso dos LDs. Além disso, é interessante dizer que dado o número de protagonistas se fizéssemos todas as etapas da autoconfrontação, o *corpus* ficaria muito extenso e demandaria um tempo maior para a execução da pesquisa do que o que dispúnhamos.

Devemos esclarecer ainda que, nesse momento da pesquisa, utilizamos como instrumentos de pesquisa o diário de campo e a filmagem das aulas. Deixamos claro que conversamos com os professores protagonistas sobre a possibilidade de eles fazerem aulas de compreensão leitora multimodal utilizando os livros didáticos de suas respectivas disciplinas. Ainda na terceira etapa, aplicamos um questionário de sondagem final com o intuito de

perceber os avanços (ou não) sobre a aquisição de conhecimento sobre a Multimodalidade e sua aplicabilidade em sala de aula com os livros didáticos. Esse questionário final complementa as constatações advindas da segunda autoconfrontação simples com os protagonistas sobre o trabalho docente.

Depois dessas filmagens e da autoconfrontação simples (tanto na primeira como na terceira etapa, cujas transcrições estão nos Apêndices M e N), transcrevemos as falas dos professores protagonistas e selecionamos as sequências mais relevantes e que atendessem aos objetivos dessa pesquisa, a fim de analisá-las de forma crítica e reflexiva. No que tange à autoconfrontação simples, conforme já foi explicado antes, esta tem o objetivo de fazer com que os professores literalmente se “vejam” e se “percebam” como agentes de letramento em ação na sala de aula e, assim, pudéssemos analisar o trabalho docente. Ou seja, não temos o interesse em identificar “erros” e “acertos” na prática docente no desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos seus alunos. O intuito da AC é viabilizar um diálogo entre o profissional (especialmente os protagonistas) e a analista (pesquisadora), a fim de compreender e transformar o seu trabalho (princípio maior da Clínica da Atividade). Nesse momento, foi possível perceber

como os conteúdos estudados sobre a GDV e o *Show me framework* durante a formação docente continuada foram postos em prática e como os protagonistas conseguiam identificar a aplicabilidade dos conhecimentos sobre multimodalidade em sala de aula.

A última etapa da pesquisa e também da autoconfrontação consistiu no retorno ao coletivo, cuja transcrição na íntegra se encontra no Apêndice O. Infelizmente devido à pandemia da Doença Corona Vírus (COVID-19), esta etapa foi adiada na esperança de que o encontro presencial pudesse ser mantido conforme planejamento elaborado. No entanto, em junho de 2020, diante do aumento exacerbado de mortes por esta doença e com a impossibilidade de encontros presenciais na escola, decidimos nos adaptar à esta realidade pandêmica e fazer o encontro pela Plataforma virtual *Google meet* conhecida e utilizada pelos professores colaboradores e protagonistas da SEDUC. Além dos protagonistas, decidimos convidar os colaboradores para o retorno ao coletivo, pois, assim como estes contribuíram consideravelmente na FDC, pensamos que seria mais benéfico para o processo de reflexão acerca das cenas das aulas filmadas e das ACS.

Em contato prévio por telefone com estes professores, combinamos o dia e horário mais conveniente para eles para o retorno ao coletivo. Precisamos fazer uma adaptação ao quadro metodológico da AC no que tange ao retorno ao coletivo, tendo em vista o estresse cognitivo que a mencionada plataforma virtual pode causar, decidimos escolher

uma cena mais relevante quanto ao uso da multimodalidade em sala de aula com a professora Ana e um trecho da ACS correspondente a esta mesma cena com a protagonista. O motivo da escolha se deve ao fato de a maioria dos colaboradores lecionarem Língua Portuguesa e também pela característica da cena que poderia ser aplicada às línguas estrangeiras (Espanhol e Inglês). Essa adaptação metodológica do quadro da AC foi explicada aos docentes.

No dia 25/06/2020 às 16h30min, chegamos a iniciar o encontro, mas, no momento de passar o vídeo da aula da protagonista Ana, a voz da professora no vídeo não chegava aos colaboradores e protagonistas participantes do retorno pelo *Google meet*. Tentamos de inúmeras maneiras corrigir esse erro (busca por tutoriais da internet, telefonemas para técnicos de informática, testes com outros vídeos e links no *meet* etc.)⁷⁴. Diante dessa dificuldade, remarcamos o retorno ao coletivo para o dia seguinte (26/06/2020) às 18h. Para isso ocorrer, precisamos antes converter o vídeo com as duas cenas (uma da aula e outra da ACS) em *link* do *Youtube* e colocá-lo no modo “privado” (para somente a pesquisadora ter acesso). Dessa maneira, os professores conseguiriam ouvir e ver o filme pelo *link* no *Google meet*, bem como conseguimos gravar o retorno ao coletivo pela própria plataforma.

Nesta data, pedimos autorização para gravar o retorno e lembramos os objetivos, as etapas e a metodologia da pesquisa. Em seguida, passamos a cena 03 da filmagem da aula do dia 22 de maio de 2019 (composta por 3 minutos e 48 segundos). Deixamos a imagem Locomotiva do texto multimodal, que foi trabalhado pela professora Ana, exposta na tela do *Google meet* a fim de que os professores focassem seus comentários com base no trabalho docente (prática de letramento) a partir da imagem. Pedimos também que a Ana comentasse por último para não influenciar os demais professores. Feito isso, passamos um trecho da autonconfrontação simples realizada no dia 31 de maio de 2019 (a cena foi composta de 4 minutos e 14 segundos). Depois solicitamos que os colaboradores e os protagonistas Perla e Jorge comentassem sobre esse pequeno vídeo, Ana comentou por último.

Esclarecemos que, se fosse um retorno ao coletivo presencial, deveríamos ter repetido esse procedimento com cenas dos protagonistas Jorge e Perla, mas pelo *Google meet* pensamos ser mais prudente e proveitoso fazer essa seleção. Ao final do retorno ao coletivo, agradecemos mais uma vez a participação e disponibilidade de todos os envolvidos, inclusive duas colaboradoras (Cindy e Katniss Everdeen) e a protagonista Perla estavam amamentando

⁷⁴ Confesso que me desesperei nesse momento, até chorei por não conseguir fazer o retorno ao coletivo, por sentir vergonha do meu “fracasso”, por fazer os professores perderem tempo e talvez por estar grávida e mais sensível. Estou compartilhando essa situação para servir de exemplo de que nem sempre o que planejamos na pesquisa sai conforme nossas expectativas. Até hoje não entendo o que ocorreu naquela noite, pois um dia antes testei a plataforma com o vídeo, que passou com perfeição.

suas bêbes recém-nascidas, mesmo assim participaram do retorno pelo *Google meet*, o que mostrou o compromisso delas com a pesquisa. Frisamos ainda que a gravação do retorno ao coletivo abrangeu 1 hora, 13 minutos e 57 segundos e que todos os professores participaram oralmente pela plataforma, configurando-se como um momento muito proveitoso para a pesquisa. A seguir, apresentamos os procedimentos para geração do *corpus* discursivo.

4.5 Procedimentos para geração do *corpus* discursivo

Utilizamos como um dos instrumentos de geração do *corpus* discursivo os questionários de sondagem inicial (antes da FDC), pós-formação e final (depois da FDC). Esclarecemos que o questionário é “[...] um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever” (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 90). Dito isso, no questionário de sondagem inicial (Apêndice F), por meio de questões abertas, pedimos informações como o nome, pseudônimo, telefone, e-mail, idade, sexo, naturalidade, nacionalidade, curso de graduação, instituição em que fez o curso de graduação, ano de conclusão do curso de graduação, titulação atual, tempo de docência, carga horária na escola, vínculo empregatício com a escola (efetivo, temporário ou substituto). Além desses quesitos, indagamos sobre as concepções que eles têm sobre letramento, análise de imagens, uso do livro didático e prescrições da atuação docente para desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos estudantes em sala de aula. Tais informações serviram para construir um perfil sociopedagógico dos docentes pesquisados.

No questionário de sondagem pós-formação docente (apêndice G), investigamos o conhecimento dos docentes a respeito de multimodalidade e multiletramentos, experiência e análise de imagens, letramento multimodal crítico e, principalmente, sobre os conhecimentos apreendidos na formação continuada na escola. Por último, no questionário de sondagem final (apêndice H), solicitamos dos docentes para avaliarem a sala de aula, a própria atuação docente, os aspectos positivos e negativos do uso do livro didático no desenvolvimento do letramento multimodal crítico e os conteúdos aprendidos na formação continuada sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico, dentre outros tópicos.

Convém salientar ainda que analisamos as respostas escritas dos questionários de sondagem inicial, pós-formação e final com o intuito de comparar as informações dadas pelos professores e perceber se houve avanços em relação à aquisição de conhecimentos por parte dos colaboradores e protagonistas. Além disso, quando perguntamos sobre sugestões acerca de uma nova FDC seria para perceber possíveis lacunas a serem desenvolvidas por outros

profissionais ou pesquisadores ou ainda, se for uma sugestão passível de ser realizada no contexto dessa pesquisa, podemos, em outro momento, ministrar uma palestra que atenda às expectativas dos participantes.

O questionário de sondagem final é um instrumental pelo qual complementamos a ACS da terceira etapa no sentido de perceber como a multimodalidade atrelada ao uso do livro didático se encontrava na prática docente. Pensamos que esse questionário serviu para analisarmos como os docentes colocaram em prática os preceitos estudados na FDC e como eles avaliam o seu trabalho docente, após a FDC, na condição de agentes de letramento. A seguir, apresentamos um quadro que resume as etapas da geração do *corpus* discursivo da pesquisa.

Quadro 13 – Resumo das etapas da geração do *corpus* discursivo

| ETAPA | PARTICIPANTES | AÇÕES |
|---|---|--|
| 1ª etapa (Fevereiro e março de 2019) | Pesquisadora, colaboradores, protagonistas e estudantes ⁷⁵ . | 1. Aplicação dos termos inerentes aos procedimentos éticos; 2. Reunião com os professores de Linguagens e Códigos; 3. Averiguação de quem seriam os colaboradores e os protagonistas; 4. Aplicação do questionário de sondagem inicial; 5. Observação de uma aula de cada protagonista; 6. Filmagem de outra aula de cada protagonista; 7. Realização da autoconfrontação simples com os três protagonistas. |
| 2ª etapa (Abril e maio de 2019) | Pesquisadora, colaboradores e protagonistas. | 1. Realização dos seis encontros da formação docente continuada; 2. Aplicação do questionário de sondagem pós-formação. |
| 3ª etapa (De maio de 2019 até junho de 2020) | Pesquisadora, colaboradores, protagonistas e estudantes. | 1. Filmagem de uma aula de cada protagonista na mesma turma da 1ª etapa; 2. Realização da autoconfrontação simples com os três protagonistas. 3. Aplicação do questionário de sondagem final. 4. Retorno ao coletivo. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Utilizamos também como instrumento de constituição do *corpus* o diário de campo, em que anotamos os aspectos pertinentes à multimodalidade e ao letramento multimodal crítico na prática docente e nas autoconfrontações realizadas durante as três etapas da pesquisa. Além destes instrumentais, o filme ou a filmagem das aulas e das autoconfrontações na primeira e na terceira etapas se configura como instrumento de constituição do *corpus* discursivo muito relevante dentro dos estudos da Clínica da Atividade, pois viabiliza a verbalização dos protagonistas sobre a sua própria prática docente. A partir das referidas filmagens, transcrevemos todas as falas dos protagonistas e da pesquisadora

⁷⁵ Apesar de não analisarmos as falas dos estudantes, decidimos colocá-los como participantes em virtude das filmagens (apesar de não serem o foco das filmagens). Na Plataforma Brasil, inclusive submetemos o termo de consentimento livre e esclarecido para os pais dos estudantes e de assentimento para os alunos adolescentes.

durante as autoconfrontações, bem como as falas dos colaboradores, dos protagonistas e da pesquisadora no retorno ao coletivo. Já na formação docente, transcrevemos apenas os enunciados orais dos docentes nos seis encontros da formação continuada que se referiam aos objetivos da pesquisa e expostos nesta tese. Vale destacar que as transcrições das sequências de enunciados orais pertinentes à investigação foram feitas *ipsis-litteris*, em que respeitamos e preservamos as marcas de oralidade e as variações linguísticas dos professores colaboradores e protagonistas. Convém informar que adotamos os modelos de Sandré (2013) e Preti (1999) para fazer as transcrições das falas dos protagonistas nas ACS, conforme o quadro 14 exposto a seguir:

Quadro 14 – Convenções para transcrição de falas⁷⁶

| Sandré (2013) | |
|----------------------|---|
| ↑ | Entonação crescente |
| ↓ | Entonação descendente |
| decon- | Truncamento de uma palavra |
| + ++ +++ | Pausa muito breve, breve, média |
| : :: ::: | Alongamento de um som (o numero de [:] sendo proporcional ao alongamento) |
| hh: h:: | Aspiração audível mais ou menos longo |
| > ... < | Passagem pronunciada com déficit de rapidez |
| < ... > | Passagem pronunciada com déficit de lentidão |
| MAiores DOIS | Acentuação de uma sílaba ou de uma palavra monossilábica |
| △...△ | Passagem pronunciada com uma voz forte |
| ▼...▼ | Passagem pronunciada com uma voz fraca |
| | |

⁷⁶ Ressaltamos que não utilizamos todos os códigos nas transcrições, mas decidimos mantê-los em sua totalidade no quadro 14, visto que estes códigos podem ser empregados na transcrição de futuras pesquisas.

| | |
|---|--|
| <i>(rir)</i> | Descrição do comportamento (fenômeno pontual) |
| <i>[ironicamente]</i> | Comentário dos transcritor |
| [xxx] | Passagem modificada (para maior clareza nos exemplos ou para respeitar o anonimato, no corpus anonimado) |
| [...] | Corte feito pelo transcritor |
| (X, XX, XXX) | Sílabas indecifráveis (o número de X sendo uma estimativa do número de sílabas) |
| (bem ?) | Sequência onde a transcrição aparenta incerta |
| (não/são) | Hesitação entre duas formas |
| Preti (1999) | |
| - | Silabação |
| ---- | Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático. |
| [Casa Casa | Superposição, simultaneidade de vozes. |
| (...) | Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo. |
| “ ” | Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação. |

Fonte: Adaptado pelo Grupo de Pesquisa LIFT da UECE a partir de Sandré (2013) e Preti (1999).

Na subseção seguinte, apresentamos os procedimentos de análise da presente tese.

4.6 Procedimentos de análise

O *corpus* da pesquisa se constituiu das respostas dos professores nos questionários de sondagem inicial, pós-formação e final. Além dessas respostas escritas, o *corpus* abrangeu também algumas sequências transcritas de enunciados orais dos colaboradores durante a FDC e enunciados orais dos três protagonistas nas autoconfrontações simples na primeira e na terceira etapas da pesquisa. Destacamos que, apesar de não ser o foco desta pesquisa, a FDC foi filmada, pois, nos momentos em que os professores colaboradores e protagonistas expressavam oralmente alguma experiência ou opinião sobre a prática docente, o uso do livro didático e/ou a multimodalidade, estes enunciados orais eram levados em consideração na análise do *corpus*. Por último, as anotações no diário de campo⁷⁷ (em caráter complementar) referentes às observações das aulas, à formação docente continuada na segunda etapa e às sessões de autoconfrontação simples também foram analisadas.

As categorias analisadas segundo os eixos desta pesquisa foram: a) Multimodalidade, letramento multimodal crítico, livro didático e prática docente: as dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008; 2005) nas atividades de compreensão leitura multimodal crítica realizadas pelos professores protagonistas; b) Formação docente e Clínica da Atividade: uso do livro didático, gênero da atividade, estilo profissional conforme Amigues (2004) e Clot e Faïta (2016); trabalhos prescrito, realizado e real, de acordo com Amigues (2004), Clot (2006) e Clot e Faïta (2016) nas aulas filmadas e nas autoconfrontações simples. A relação entre os instrumentais de análise e as categorias se encontra no quadro norteador da pesquisa descrito a seguir:

Quadro 15 – Quadro norteador da pesquisa

| QUESTÃO CENTRAL | | OBJETIVO GERAL | |
|--|-----------------------|---|-----------------------------|
| Como ocorrem as atividades de professores de línguas materna e estrangeira acerca do letramento multimodal crítico a partir dos usos que eles(as) fazem dos livros didáticos em sala de aula tendo por base os preceitos teóricos da multimodalidade após a formação docente continuada? | | Analisar a atividade de professores de línguas materna e estrangeira considerando os conhecimentos prévios que demonstram ter sobre letramento multimodal crítico, os usos que fazem dos livros didáticos e a inserção em suas aulas dos preceitos teóricos da multimodalidade após uma experiência de formação continuada. | |
| DESDOBRAMENTOS | | | |
| QUESTÕES | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CATEGORIAS TEÓRICAS | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS |
| Quais os conhecimentos | Analisar os | Multimodalidade e | Análise qualitativa das |

⁷⁷ Um exemplo de anotação do diário de campo foi quando, após a ACS da protagonista Perla (não estávamos mais filmando), ela revelou que havia começado a fazer um curso de especialização motivada por sua participação nesta pesquisa de doutorado. Essa informação nos pareceu relevante para os objetivos da presente pesquisa, mas se não fosse o diário de campo passaria “despercebida”.

| | | | |
|--|---|---|--|
| dos professores de línguas materna e estrangeira acerca do letramento multimodal crítico antes e após a formação docente continuada? | conhecimentos dos professores de línguas materna e estrangeira sobre letramento multimodal crítico subjacentes à sua atividade docente em sala de aula antes e depois da formação docente continuada. | letramento multimodal crítico: dimensões afetiva, composicional e crítica do <i>Show me framework</i> (CALLOW, 2008); livro didático (AMIGUES, 2004); gênero da atividade e estilo profissional (CLOT; FAÍTA, 2016); trabalho prescrito, realizado e real (CLOT, 2006). | respostas dos professores, obtidas por meio dos instrumentos de constituição do <i>corpus</i> (questionários inicial, pós-formação e final); observação da participação oral dos professores ao longo da formação continuada (essa observação foi feita pela filmagem e durante a própria FDC); análise dos enunciados orais dos protagonistas nas ACS antes e depois da FDC; ; análise dos enunciados orais dos professores no retorno ao coletivo. |
| Como os professores de línguas usam os livros didáticos adotados na escola para desenvolver o letramento multimodal crítico em sala de aula depois da formação docente continuada? | Descrever os usos que os professores de línguas fazem dos livros didáticos com o letramento multimodal crítico em suas aulas após a formação docente continuada. | Letramento multimodal crítico por meio das dimensões afetiva, composicional e crítica do <i>Show me framework</i> (CALLOW, 2008); livro didático (AMIGUES, 2004), gênero da atividade e estilo profissional (CLOT; FAÍTA, 2016); trabalho prescrito, realizado e real (CLOT, 2006). | Análise qualitativa das aulas observadas e filmadas, das autoconfrontações simples com os professores protagonistas; análise das respostas dos questionários final e pós-formação); análise dos planos de aula ⁷⁸ expostos oralmente pelos colaboradores e protagonistas no último encontro da FDC; análise dos enunciados orais dos professores no retorno ao coletivo. |
| Após a formação docente continuada, como os professores empregaram os conhecimentos adquiridos em sua prática docente? | Relacionar a inserção dos preceitos teóricos da multimodalidade à atividade dos professores após a formação continuada. | Letramento multimodal crítico por meio das dimensões afetiva, composicional e crítica do <i>Show me framework</i> (CALLOW, 2008); livro didático (AMIGUES, 2004), gênero da atividade e estilo profissional (CLOT; FAÍTA, 2016); trabalho prescrito, realizado e real (CLOT, 2006). | Análise qualitativa das aulas filmadas e das autoconfrontações simples posteriores à formação docente continuada; análise dos questionários pós-formação e final; análise dos enunciados orais dos professores no retorno ao coletivo. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do modelo de Araújo, Pimenta e Costa e adaptado por Barbosa (2017).

⁷⁸ Os planos de aula expostos oralmente pelos professores, no sexto encontro, serviram para que percebêssemos se os conteúdos compartilhados na FDC foram inseridos na prática docente dos colaboradores e protagonistas. Esclarecemos que o plano de aula, de certa maneira, funciona como uma prescrição desenvolvida pelo próprio professor.

Diante do exposto, esclarecemos que a constituição do *corpus* discursivo ocorreu desde o primeiro semestre de 2019 até junho de 2020, visto que demandou muito tempo e dedicação desta pesquisadora na transcrição, na seleção das sequências orais dos professores protagonistas e na edição dos filmes das aulas filmadas para a ACS. Enfim, para que todos estes procedimentos fossem postos em prática, necessitamos obedecer a alguns procedimentos éticos expressos na seção seguinte.

4.7 Procedimentos éticos

Após a qualificação do projeto de tese, em dezembro de 2018, fomos à escola e conversamos com o diretor da escola colaboradora, com os coordenadores e com o professor coordenador de área (PCA), a fim de explicar como seria a pesquisa, deixamos uma via do projeto de tese (já qualificado). No mesmo período, fomos à SEDUC, explicamos mais uma vez o projeto de tese e pedimos que o representante da citada secretaria assinasse o termo de anuência⁷⁹ (Apêndices A e B), assim como fizemos com o diretor da escola⁸⁰.

Após a concordância do diretor da escola e do secretário de educação, no dia 15 de janeiro de 2019, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE, por meio da Plataforma Brasil. Para nossa felicidade, no dia 30 do mesmo mês, obtivemos o parecer favorável à pesquisa, cujo CAAE é 06044819.1.0000.5534 (Anexo A). De posse do parecer consubstanciado favorável, em fevereiro de 2019, fizemos uma reunião com os professores da escola colaboradora e explicamos minuciosamente o projeto de tese com o intuito de explicar para eles as etapas da pesquisa e tirar possíveis dúvidas principalmente em relação às filmagens das aulas, às sessões de autoconfrontação simples e à formação docente continuada. No mesmo mês, solicitamos que os professores e as professoras assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C) em caso de aceitação em participar da pesquisa, deixando claro que contávamos com a participação voluntária, espontânea e sem remuneração dos mesmos.

Ressaltamos também que, antes da nossa entrada em sala de aula como pesquisadora, foi necessário pedir que os alunos que estivessem nas aulas filmadas e observadas assinassem o termo de assentimento para adolescentes (Apêndice E) e levassem o

⁷⁹ O termo de anuência é exigido no ato de submissão do projeto na Plataforma Brasil.

⁸⁰ Nessa pesquisa, buscamos dois termos de anuência, sendo um assinado pelo diretor da escola e outro do representante da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE), especificamente da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR I). Ressaltamos que os termos de anuência e de consentimento livre e esclarecido se encontram nos apêndices desta tese.

termo de consentimento livre e esclarecido para os pais e/ou responsáveis (Apêndice D) assinarem em caso de concordância da participação. Salientamos que, apesar de os alunos não serem o objeto desta investigação, eles poderiam aparecer nas filmagens das aulas. Da mesma forma como ocorreu com os colaboradores e protagonistas, explicamos para os alunos adolescentes colaboradores e seus pais que se tratava de uma ação voluntária e não-remunerada no que tange à participação destes na pesquisa. Portanto, essa foi uma das formas de manter a presente pesquisa dentro dos preceitos éticos.

Deixamos claro que a pesquisa pode ser acompanhada pelo site da Plataforma Brasil com o devido parecer do Comitê de Ética e que, a qualquer momento, estaríamos dispostas a tirar dúvidas e prestar esclarecimentos, bem como cada colaborador ou protagonista poderia abandonar a pesquisa no momento em que desejasse. Reiteramos que todos os formulários encaminhados ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (termo de anuência, termo de consentimento livre e esclarecido para professores e pais de alunos e termo de assentimento para adolescentes) se encontram nos apêndices A, B, C, D e E desta tese.

Finalizamos esta seção frisando o compromisso ético que toda pesquisa ou intervenção que envolve seres humanos deve assumir, evocando uma postura dialógica, responsiva e responsável. Na seção que se segue, iniciamos a análise do *corpus* discursivo.

5 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

“Sem dúvida a minha análise dos textos multimodais enriqueceu, porque conhecer o embasamento teórico da GDV de Kress e van Leeuwen, bem como do *Show me framework* de Callow deram mais consistência e respaldo para a minha interpretação e compreensão desses textos, possibilitando estimular os alunos ainda mais para a percepção de todos os aspectos importantes da multimodalidade”.

(CINDY – no questionário final)

Nesta seção, analisamos as respostas dos questionários de sondagem inicial, pós- formação e final (os formulários detalhados estão nos apêndices F, G e H) e a formação docente continuada (cujos slides dos encontros e materiais utilizados se encontram nos apêndices I, J e K) realizada na própria escola a fim de: a) Analisar os conhecimentos dos professores de línguas materna e estrangeira sobre letramento multimodal crítico subjacentes à sua atividade docente em sala de aula antes e depois da formação docente continuada; b) Descrever os usos que os professores de línguas fazem dos livros didáticos com o letramento multimodal crítico em suas aulas após a formação docente continuada; c) Relacionar a inserção dos preceitos teóricos da multimodalidade à atividade dos professores após a formação continuada. A análise contemplou as categorias multimodalidade e letramento multimodal crítico por meio das dimensões afetiva, composicional e crítica do *Show me framework* (CALLOW, 2008); livro didático como prescrição do trabalho docente (AMIGUES, 2004). Dessa forma, dividimos esta seção em duas partes: a análise do *corpus* discursivo presente nos questionários de sondagem e a participação oral dos professores colaboradores ao longo da FDC.

Esclarecemos que, nesta seção, não separamos os 3 protagonistas (Ana, Perla e Jorge, professores respectivamente de Português, Espanhol e Inglês) dos demais colaboradores ao longo da análise, pois acreditamos que os três juntamente aos outros cinco colaboradores formam o coletivo de trabalho (com base em CLOT; FAÏTA, 2016) de Linguagens e Códigos da escola colaboradora. Além disso, esta seção se detém mais à formação docente continuada e suas interfaces anteriores e posteriores, o que engloba a totalidade dos 8 colaboradores, dentre estes os 3 protagonistas. Além desse fator, pensamos que as interações verbais, à luz das teorias bakhtiniana e vigotskiana, possibilitam a construção de conhecimento e o compartilhamento de práticas e experiências. Feito esse esclarecimento, na subseção seguinte, iniciamos a análise do *corpus* discursivo com os questionários de sondagem.

5.1 Questionários de sondagem

No questionário inicial, percebemos que as respostas foram mais vagas e com pouco aporte teórico. Acerca dos conhecimentos sobre multimodalidade, pudemos perceber que a temática era nova para a maioria dos colaboradores (6 professores, correspondendo a 75%). Somente as colaboradoras Katniss Everdeen e Perla (o equivalente a 25%) tiveram contato prévio e superficial sobre multimodalidade em disciplinas como Semiótica e Linguística Textual na graduação. Durante a FDC, Katniss Everdeen revelou em um dos encontros que já havia feito uma disciplina sobre Multimodalidade durante o mestrado em Linguística Aplicada na UECE, mesmo assim sobre suas práticas docentes envolvendo (multi)letramentos, a colaboradora escreveu “não sei bem o que podemos considerar como letramento”.

Depois da FDC, por meio do questionário final, constatamos que todos os 8 colaboradores já estavam apresentando indícios de aprendizagem das teorias abordadas no processo formativo como pode ser identificado nas respostas seguintes:

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).

A multimodalidade refere-se às produções comunicativas as quais recorrem a imagens estáticas ou em movimento, sons, tipos de letras e até mesmo as cores para expressar ideias. Já os multiletramentos são justamente a capacidade desenvolvida pelo leitor de interpretar e compreender os textos multimodais que são cada vez mais constantes no nosso cotidiano devido à era digital (CINDY).

Multimodalidade seria a capacidade de um texto se compor por meio de várias linguagens, textos verbais, imagens, cores, sons. Multiletramentos é a prática de analisar e entender todos os elementos que formam esse texto multimodal (ANA).

Na resposta da colaboradora Katniss Everdeen, proveniente do questionário final, é possível identificar nitidamente as teorias da multimodalidade com destaque para Kress e van Leeuwen (2006) e Callow (2008). Katniss Everdeen ainda mencionou a Pedagogia dos Letramentos, que a nosso ver diz respeito, na realidade, à Pedagogia dos Multiletramentos do New London Group (2006 [1996]) e Rojo (2012; 2013) sobre a multiplicidade cultural e semiótica, demandando uma intervenção ética e estética dos docentes e responsiva (BAKHTIN, 2003) e responsável. Cindy e Ana já enfatizaram os modos semióticos dentro do conceito de multimodalidade. Cindy destacou a relevância da leitura e interpretação em uma

sociedade digital e acrescentamos “visual” (MIRZOEFF, 2003). Ana, de forma parecida à Cindy, fomentou a análise e a compreensão do que seria a orquestração de sentidos por meio dos modos semióticos (KRESS, 2011; SANTOS; PIMENTA, 2014). Além disso, Cindy mencionou os tipos de letras, aspecto semiótico apresentado ao longo da FDC por meio da teoria de Jewitt (2005), algo muito recorrente nos textos principalmente do livro didático de português adotado na escola (AMARAL *et al.*, 2016).

Destacamos as respostas das colaboradoras Katniss Everdeen, Cindy e Ana por considerá-las mais completas, 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) e suas relações com os contextos socioculturais (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), o que coaduna com os preceitos de van Leeuwen (2011), de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) e Predebom (2015). Dessa forma, notamos um considerável início do processo de aquisição de conhecimentos sobre a teoria da multimodalidade por meio da FDC, pois acreditamos que a formação desenvolvida na escola foi o “pontapé” inicial para despertar o desejo de aprender dos professores colaboradores no sentido de que eles refletissem sobre suas práticas docentes em sala de aula e sua forma de enxergar o livro didático adotado em suas disciplinas. Pensamos que cada um, após a FDC, pode se aprofundar nas teorias e, quiçá, buscar outras fontes ou novas abordagens de desenvolver práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula. É interessante observar que os três colaboradores que se voluntariaram como protagonistas (Ana, Jorge e Perla) para as seções de autoconfrontação (antes e após a FDC) apresentaram argumentos mais centrados nas teorias no questionário final.

Acerca da leitura de imagens, no questionário inicial, as respostas giravam em torno da compreensão textual, que, para o colaborador Jorge, envolvia “textos diferentes”, já, para Katniss Everdeen, colaboradora que havia estudado anteriormente multimodalidade e multiletramentos, era a “reflexão sobre a escolha e a disposição das imagens com determinados objetivos”. A resposta da Katniss Everdeen mostra conhecimentos, mesmo que com pouco detalhamento, sobre a GDV de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), conteúdo que, segundo a colaboradora, foi empregado em sua dissertação de mestrado com foco na intertextualidade. Cindy escreveu que fazia a interpretação de imagens “retirando dela todos os significados possíveis, todas as referências”, entretanto não deixou claro quais seriam as categorias de análise e o aporte teórico utilizado. Ana, colaboradora e uma das protagonistas, respondeu que analisava imagens procurando “entender os sentidos, as mensagens que elas

podem passar”, o que mostra uma preocupação da docente em identificar os sentidos e os significados construídos, aproximando-se do que sinalizou Stokes (2002).

Conjuntamente a Ana, os demais colaboradores (equivalente a 75%) fizeram menção aos “sentidos e mensagens” que as imagens poderiam passar, no entanto não entraram em detalhes sobre os critérios para analisar as imagens. Quanto à experiência dos colaboradores sobre a leitura e análise de imagens em sala de aula, as respostas da maioria dos colaboradores (6 professores, 75%) sinalizaram práticas que envolviam a leitura e a interpretação de tirinhas, charges, anúncios publicitários e obras de arte. Isso nos pareceu, à priori, um aspecto positivo, evidenciando que eles, de forma direta ou não, trabalhavam com textos multimodais com predomínio de imagens. 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, um dos protagonistas, relacionou a leitura de imagens às “habilidades comunicativas”. Entretanto, Maria afirmou não ter nenhuma experiência com análise e leitura de imagens e William escreveu que relaciona a leitura de imagens à literatura, mas também não escreveu detalhes da sua abordagem didático-pedagógica.

Após a formação continuada, todos discorreram sobre a análise de imagens e novas experiências com a leitura de imagens, pautando-se nas teorias apresentadas na formação, principalmente com relação ao *Show me framework* de Callow (2008) e a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006). Os colaboradores escreveram que a análise de imagens englobava analisar 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 (2008) com os estudantes. Percebemos uma grande riqueza de informações nas respostas dos colaboradores nos questionários final e pós-formação. Merecem destaque as respostas das colaboradas Cindy, Perla (protagonista) e Maria:

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).

Seria a retirada de informações relevantes das imagens com o intuito de, através delas, desenvolver o envolvimento afetivo e a análise de elementos composicionais da imagem para os leitores (PERLA).

As imagens são dotadas de significados e cada elemento presente nela tem um motivo, tal como cor, ângulo que está posicionada etc. (MARIA).

Pelo discurso escrito das colaboradoras, fica claro que a análise de imagens anteriormente feita a partir do senso comum (excetuando a colaboradora Katniss Everdeen) após a FDC adquiriu contornos teórico-metodológicos de forma consciente (VIGOTSKY, 2007), fundamentada e reflexiva (CELANI, 2010). Nesse sentido, relacionamos esta constatação com o que defende Vieira-Abrahão (2010) ao enunciar que a formação se configura como um processo cognitivo, que une as crenças e as subjetividades a uma prática reflexiva. Além disso, percebemos que essa aquisição de conhecimentos pode ser fruto da parceria professor-pesquisador conforme teoriza Tardif (2010) e Dutra (2015). Acreditamos que a FDC pode ter instigado a percepção subjetiva e a identificação de cada professor colaborador e protagonista como agentes de letramento, conforme sinalizam Kleiman e Dos Santos (2014).

A respeito do conceito de letramento multimodal crítico e da descrição das práticas docentes, no questionário inicial, constatamos que um colaborador (Jorge, que também é protagonista) expressou não saber definir esse conceito. Os demais colaboradores escreveram definições relacionadas ao propósito crítico da linguagem sem um maior detalhamento do que seria o “crítico”, já a colaboradora Perla escreveu que se tratava de “múltiplas possibilidades de apropriação crítica da escrita”, desconsiderando a leitura, conceito similar ao defendido por Kleiman (2008), em meados dos anos 1980 ainda no início dos estudos sobre letramento. Dessa forma, percebemos que os colaboradores não demonstravam ter muito aprofundamento teórico sobre letramento, como também não discorreram diretamente sobre práticas sociais que envolviam a leitura e a escrita conforme os preceitos de Street (2014). Esse aspecto nos fez constatar que o conhecimento sobre a teoria da multimodalidade e do letramento multimodal crítico era ainda muito superficial antes da formação docente continuada para os 8 colaboradores, incluindo os 3 protagonistas.

Como a maioria dos colaboradores não conseguiu definir o conceito de letramento multimodal crítico, as respostas sobre as práticas docentes empregadas para desenvolver o letramento dos estudantes em sala de aula foram, em geral, muito vagas. Nesse sentido, ressaltamos que 3 colaboradores, Katniss Everdeen, Maria e Jorge (o equivalente a 37,5%) escreveram categoricamente que não desenvolviam nenhuma prática de letramento multimodal crítico em sala de aula. No caso da Katniss Everdeen, a justificativa para não

desenvolver o letramento multimodal crítica em sala de aula foi “não tenho textos multimodais suficientes no livro didático”, no entanto, em análise feita por nós, pudemos perceber que o livro didático “Novas palavras” (AMARAL *et al.*, 2016) adotado na escola tem muitos textos multimodais e muitas atividades de compreensão leitora, apesar de não usufruir muito dos preceitos da GDV e das dimensões de Callow (2008).

A referida característica do livro didático de Português realmente dificulta um pouco o direcionamento de práticas de letramento, demandando mais da intervenção e adaptação das atividades por parte do professor de língua materna. Sobre os livros didáticos, lembramos que, conforme Amigues (2004), estes podem ser considerados como uma prescrição ao trabalho docente, pois dá caminhos didático-pedagógicos para os docentes e estão presentes muitas vezes nos planejamentos e nas próprias aulas. Ou seja, as prescrições não servem unicamente para desencadear a ação do professor, mas são elementos basilares para a atividade docente propriamente dita (cf. AMIGUES, 2004).

A partir do uso do livro didático, no caso de Maria, sobre as práticas de letramento antes da FDC, a colaboradora escreveu “não tenho propriedade para explicar”, o que reforçou a necessidade de a mesma participar de uma formação especializada. Já o colaborador e protagonista Jorge, que leciona Inglês, escreveu que “para responder necessito ter um conhecimento específico”. Este protagonista mostrou não ter conhecimentos na área de multimodalidade e letramento multimodal crítico, o que nos apareceu como um “desafio” na formação docente continuada. Na próxima subseção, detalharemos mais o processo de aquisição de conhecimentos por parte do protagonista Jorge e sua “transformação” (CLOT; FAÏTA, 2016). Destacamos ainda que apenas o colaborador William expôs, em sua resposta, a “literatura engajada e as estéticas literárias” como formas de prática de letramento mais voltadas para a literatura. Sobre William, desde o início, percebemos sua “paixão” pela literatura, por isso, ao longo da FDC, sempre que possível íamos construindo “intertextualidades” por meio de exemplos, de forma oral, com a literatura (afro)brasileira e portuguesa.

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 trouxe, em seu enunciado escrito, os conceitos defendidos por Pinheiro (2016), Street (2014), Predebom (2015) e Callow (2008). Esse aspecto pode indicar que a colaboradora parece haver compreendido bem as referidas teorias. Acrescentamos que foi uma agradável surpresa⁸¹ as respostas de Cindy nos questionários finais e pós- formação, pois a colaboradora, que leciona Português, falava pouco nos encontros da FDC, mostrava-se tímida, apesar de estar sempre atenta às explicações e tomando notas em seu caderninho. Devemos ressaltar que Cindy estava grávida no período da FDC, mas nunca faltou ou sequer chegou atrasada em nenhum encontro, evidenciando o seu interesse pelas temáticas abordadas, daí vem a magnitude teórica de suas respostas.

No concernente ao uso do livro didático em sala de aula, no questionário inicial, 4 colaboradores, Ana, Cindy, Jorge e Alexandra (o equivalente a 50%) escreveram que tinham dificuldades para desenvolver práticas de letramento com o livro didático adotado na escola. A justificativa escrita por Jorge foi de que “o livro não traz muitas opções de recursos”, Alexandra também escreveu que “o livro traz poucos textos de estruturas variadas”. Sobre a mesma temática, 2 colaboradoras, Katniss Everdeen e Maria não souberam responder e outros 2 colaboradores Perla (também protagonista) e William escreveram que não tinham dificuldade alguma para desenvolver práticas de letramento com o livro didático.

No questionário final, sobre a utilização do livro didático em sala de aula, percebemos que os dois colaboradores-protagonistas que lecionam 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. 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.

Perla elencou como aspectos positivos do livro didático para desenvolvimento do letramento multimodal crítico: “a apresentação de imagens (textos publicitários, quadrinhos, obras de arte etc.) e a possibilidade de ir do entretenimento à crítica, por exemplo, no uso da

⁸¹ Talvez não devesse escrever isso, mas vou relatar que ao ler as respostas de Cindy e dos demais colaboradores eu chorei de felicidade por ver que os conhecimentos compartilhados assim como sementes poderão brotar na sala de aula.

música como texto”. Nessa citação da protagonista Perla, vemos um pouco da teoria de Walsh (2010) sobre letramento multimodal empregando textos de multimídia em sala de aula, bem como se relaciona a leitura de crítica de Cassany e Castela (2010) e Marins-Costa (2016) e ao conceito de letramento crítico de Janks (2012) e Newfield (2011). Sublinhamos o trecho em que a protagonista menciona “do entretenimento à crítica”, uma vez que uma atividade cuja leitura se fundamenta na observância e na análise dos modos semióticos e suas *affordances* para os alunos adolescentes é algo “diferente” e “divertido” (PINHEIRO, 2016).

Dessa forma, ficou claro que os colaboradores-protagonistas Jorge e Perla conseguiram perceber a riqueza de possibilidades didático-pedagógicas que os livros didáticos adotados para o ensino respectivamente de Inglês e Espanhol aportam para desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes. Destacamos a resposta da Perla acerca das práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula empregando o livro didático: “analisando imagens, construindo significados, identificando diferentes pontos de vista, provocando o pensamento crítico, reflexões junto aos alunos a partir dos textos (vários) contidos no livro didático”. Por esta citação de Perla, fazemos uma relação com o que Amigues (2004) defende sobre o livro didático como uma prescrição, pois, no caso do LD de Espanhol, este de certa forma “ajuda” e “direciona” o trabalho docente. Destacamos que logicamente a prescrição pode ser ultrapassada, modificada ou adaptada pelo professor no seu trabalho real de acordo com a realidade da escola e dos alunos (CLOT *et al.*, 2000).

Os outros seis colaboradores que ensinam Português, incluindo a protagonista Ana, nos questionários pós- formação e final, enfatizaram que o livro “Novas Palavras” (AMARAL *et al.*, 2016) trazia uma grande variedade de textos multimodais, em especial com predomínio do modo semiótico imagético, todavia a “configuração” do livro didático demanda uma intervenção mais direcionada, criativa e ética do professor (HEBERLE, 2010) para estimular principalmente a dimensão crítica de Callow (2008). Compartilhamos da opinião dos 6 colaboradores professores de Português, pois percebemos que o livro didático em questão, de forma escassa (conforme breve análise do LD no referencial teórico desta tese), estimula práticas de leitura multimodal por parte dos estudantes que contemplem diretamente as dimensões afetiva, composicional e crítica como sugere Callow (2008). Essa característica, conseqüentemente, demanda um planejamento e uma intervenção dos docentes mais voltadas para a realidade sociocultural dos discentes (AMIGUES, 2004; CLOT *et al.*, 2000). Dessa forma, o discurso dos colaboradores que ensinam língua materna pode nos levar a crer que eles têm consciência do relevante papel deles como agentes de letramento (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014). Nas palavras da colaboradora-protagonista Ana, a

comprovação dos nossos argumentos anteriores e a análise dela sobre o livro didático e a função do professor nas práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula no ensino de Português:

De positivo o livro tem o fato de trazer uma grande variedade de textos multimodais, porém o fator negativo é que alguns não estão totalmente inseridos no contexto, não vêm acompanhados de uma atividade produtiva no aspecto crítico, cabendo ao professor elaborar maneiras de usar a multimodalidade de forma mais proveitosa (ANA).

É importante dizer que, para instigar essa reflexão sobre o papel do professor como agente de letramento, a formação docente continuada contou com textos multimodais dos livros didáticos adotados pelos colaboradores e pelos protagonistas, a fim de instigar uma reflexão sobre as práticas docentes e ressignificar o uso do livro didático, com base nos preceitos teóricos de Gimenez (2005), Imbernón (2016) e Tardif (2010) sobre formação docente. Tal reflexão pode ser comprovada pelas palavras da colaboradora Cindy quando esta escreveu sobre a utilização do livro didático em prol do desenvolvimento do letramento multimodal crítico:

Procuro explorar todos os textos do livro didático, já que os alunos o recebem e costumam trazê-lo para as aulas. Quando interpreto questionando os aspectos da imagem com os alunos, realmente percebo que eles se interessam para responder as questões das atividades do livro, o que favorece a compreensão multimodal do texto (CINDY).

A resposta de Cindy se relaciona ao que Coracini (1999) já sinalizava sobre o livro didático como principal material didático adotado na escola, tanto pelo professor como pelo aluno e com o nosso pensamento de que o livro didático se mostra uma importante prescrição no trabalho docente conforme Amigues (2004) e Clot *et al.* (2000). Acrescentamos que o livro didático distribuído gratuitamente para os estudantes da rede pública especificamente para disciplinas como Espanhol e Inglês foi uma conquista para alunos e professores da última década aqui no Ceará.

Ainda sobre os livros didáticos adotados na escola, o colaborador William, concordando com Cindy, acrescentou que estes proporcionam uma posse individualizada para os estudantes e advieram de uma decisão coletiva e democrática por parte do corpo docente, apesar, segundo William, de existirem à época poucas opções de livros didáticos pelo PNLD para serem selecionados pelos docentes. Daí, podemos perceber uma crítica indireta ao atual sistema de escolha dos LDs e sua limitada oferta de opções de escolha para os professores. Como docente, compartilhamos desse ponto de vista do referido colaborador, pois, atuando na rede pública estadual e federal por mais de cinco anos, também tivemos poucas opções, no máximo três coleções de livros didáticos para escolher um para cada triênio.

Em relação à leitura multimodal, é salutar quando Cindy reforçou que a imagem pode promover o “interesse” dos estudantes e “favorecer” o desenvolvimento do letramento multimodal crítico. O referido interesse por parte do alunato também foi mencionado pelos demais colaboradores, além da “boa receptividade dos alunos” à leitura de imagens conforme Jorge (protagonista) e da dinamicidade da aula, segundo as colaboradoras Alexandra e Ana (protagonista). Uma prática docente descrita que merece destaque está na resposta do colaborador William, conforme citação a seguir:

Boa parte do que pude observar nos encontros da formação já se encontrava como prática no ministério de minhas aulas sobretudo no desenvolvimento dos assuntos literários, entretanto desconhecia históricos, pensadores, nomenclaturas e demais indicadores correspondentes. Agora tendo domínio basilar do descrito, aperfeiçoei minha conduta pedagógica: propondo, analisando e, conseqüentemente, conduzindo de forma mais hábil os alunos à criticidade dos textos multimodais. 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).

Observamos como o colaborador William adaptou o conhecimento adquirido na formação continuada ao trabalho docente (SANTOS; RAMOS, 2015; GIMENEZ, 2016) com a literatura, desenvolvendo assim práticas de letramento multimodal-literário crítico. Em alguns momentos da formação, como sabíamos dessa inclinação docente do colaborador William, levamos um pouco da teoria de letramento literário de Rildo Cosson por meio da explanação oral na FDC e pelo compartilhamento do artigo de Souza e Cosson (2011) por e-mail para todos os colaboradores, incluindo William. Essa relação entre literatura e multimodalidade em sala de aula também foi empregada pela colaboradora Alexandra. Dessa forma, percebemos que houve uma inicialização do processo de aprendizagem e de reflexão sobre práticas docentes em sala de aula envolvendo a leitura de imagens e sua possibilidade pedagógica quando associada à literatura (CELANI, 2010).

Os oito colaboradores revelaram, no questionário final, que já colocaram em prática os conteúdos estudados na FDC e que obtiveram resultados satisfatórios com os estudantes do Ensino Médio. Acerca dos resultados da FDC, salientamos que, ao final da formação, os colaboradores expuseram que os principais pontos positivos sobre a aplicabilidade da GDV e do *Show me framework* em sala de aula no ensino de línguas foram: aulas mais dinâmicas; boa aceitação 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 no processo de formação continuada (ENS; DONATO, 2011) e levando em consideração que a formação docente deve se mostrar como um projeto político em prol de transformações sociais, cujas ações ou intervenções não são neutras (GIMENEZ, 2005), ressaltamos as respostas escritas das colaboradoras Ana (protagonista) e Alexandra:

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).

Depois da formação, passei a observar de forma mais atenciosa uma maneira de abordar os conteúdos ministrados em sala de aula a partir dos conceitos da GDV e do Show me framework e além de ter um cuidado maior na seleção de exemplos utilizados em sala. Percebi que minha prática docente já trazia um dos elementos do letramento crítico, mas era falha em outros aspectos, como trabalhar com textos multimodais (ALEXANDRA).

Pelas respostas de Ana e Alexandra, é possível perceber a aquisição de conhecimentos sobre as teorias de Multimodalidade e de letramento multimodal crítico e suas possibilidades didáticas em sala de aula. É válido mostrar ainda que antes algumas imagens eram negligenciadas no livro didático por falta mesmo de conhecimentos específicos para desenvolver atividades e práticas envolvendo a leitura multimodal. No entanto, essa realidade parece haver mudado quando as colaboradoras afirmam, de maneira escrita no questionário final, que passaram a utilizar o *Show me framework* por meio das dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008) e a GDV de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) adequando à “realidade do aluno”, o que evidencia a reflexão de Ana, algo que foi proposto teoricamente por Celani (2010), Ens e Donato (2011) e Pessoa (2015) e, de forma mais específica sobre a multimodalidade na FDC, por Almeida, D. (2011). Nesse sentido, acrescentamos que os colaboradores foram unânimes ao afirmarem que a FDC “despertou uma nova forma de ver o livro didático” (MARIA), o que é muito benéfico, visto que o LD é uma prescrição que norteia diretamente o trabalho realizado do docente (AMIGUES, 2004; CLOT *et al.*, 2000).

Em relação aos aspectos positivos da FDC, os colaboradores destacaram: a abrangência dos princípios da Gramática do Design Visual e do *Show me framework* (WILLIAM); “o conteúdo foi bem dividido pelas aulas e os exemplos bem esclarecedores”

(ANA); “a relevante contribuição na minha formação como professora” (PERLA); “as palestras bem conduzidas, o domínio do conteúdo da professora, os slides com tópicos” (KATNISS EVERDEEN); “a metodologia aplicada e os exemplos utilizados” (MARIA); “a composição dos temas” (JORGE); “a percepção de uma abordagem mais ampla dos elementos que constituem um texto” (ALEXANDRA). Destacamos duas respostas que consideramos muito representativas para as intenções dessa formação continuada e para os objetivos da presente pesquisa:

O conhecimento teórico e sua aplicabilidade exemplar permitiram que eu alcançasse um olhar mais amplo sobre as numerosas possibilidades de abordagem multimodal, quer oriundas do livro didático ou de qualquer outro apoio aprendiz, condicionando, assim, uma maior probabilidade de valorosas aquisições cognitivas às minhas turmas (WILLIAM).

A formação docente é muito importante para que o professor se atualize e enriqueça seu conteúdo intelectual para que sua prática docente seja cada vez melhor e eficaz para que os alunos também aprendam de uma forma mais eficiente e foi justamente o que aconteceu nessa formação sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico. Com certeza passarei a detalhar mais a análise dos textos multimodais e mesmo que o livro não traga os textos multimodais em suas diversas possibilidades levarei como material extra para analisa-los com os alunos. Só vi aspectos positivos na formação, slides didáticos, atenção e cuidado da doutoranda em seus alunos, se preocupando em enviar todo o material do curso por e-mail. Aproveito para agradecer a disponibilidade e empenho em transmitir seus conhecimentos com todos nós professores do XXX⁸² (CINDY).

Diante dessas respostas, frisamos que todas as respostas referentes aos resultados da FDC para a prática docente dos professores nos levam a crer mais uma vez que conseguimos sensibilizar os professores para refletirem sobre suas práticas docentes no concernente ao desenvolvimento do letramento multimodal e para a necessidade de estarem abertos a esta e a outras formações continuadas futuras. Percebemos que as repostas dos colaboradores no questionário inicial foram curtas, superficiais e sem aprofundamento teórico, diferentemente das respostas dos questionários pós-formação e final, estas últimas eram longas e detalhavam o aporte teórico veementemente (principalmente sobre a GDV e o *Show me framework*), além de trazer reflexões e opiniões bastante pertinentes. Dessa maneira, identificamos pelas respostas que houve uma concreta inicialização no processo de aquisição de conhecimentos sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico, o que repercutiu de forma satisfatória em sala de aula com os alunos.

Em contrapartida, devemos apresentar os pontos negativos da FDC até para servir como uma autocrítica e reflexão para nós como professora-formadora e pesquisadora e para

⁸² Em sua resposta, Cindy escreveu o nome da escola. Por isso, para manter o sigilo colocamos a representação XXX.

outros profissionais que almejam pesquisar sobre formação docente ou desenvolver uma FDC. Nesse sentido, as colaboradoras Alexandra e Perla (também protagonista) apontaram como principal aspecto negativo da formação continuada implementada o pouco tempo da formação. Segundo as colaboradoras, elas gostariam de que houvesse tido mais encontros. Já a colaboradora Katniss Everdeen escreveu que os “debates iam muito além do ganho do conteúdo (por parte dos participantes) que faziam o tempo de aula extrapolar o acordado previamente”. Nesse aspecto, a colaboradora Katniss Everdeen teve razão, pois estipulamos que a aula iniciaria às 13h30min e terminaria às 15h30. Contudo, ao trabalhar com as dimensões afetiva, composicional e crítica (CALLOW, 2008) e com a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996]2006), os colaboradores e os protagonistas se “empolgavam” trazendo seus pontos de vista, suas opiniões, seus posicionamentos críticos, seus sentimentos, suas experiências e até exemplos de imagens do dia a dia (extraídos de campanhas publicitárias, do livro didático, de revistas, de filmes etc.), o que nos “contagiava” de forma positiva como formadora. Por isso, em alguns encontros, terminamos às 16h, passando meia-hora a mais, eu não queria “cercear” a participação oral dos colaboradores, visto que nas interações verbais houve movimentos dialógicos (BAKHTIN, 2014; 2003), que poderiam propiciar a aprendizagem (VIGOTSKY, 2007).

Outro aspecto negativo indicado foi escrito pelo colaborador William foi “a precisão de sair, vez por outra, da sala disponível ao estudo devido aos compromissos do cargo que exerce na escola. Assim ocorrido nada relacionado à formação, tão somente um lamento e uma autocrítica”. Como este colaborador exerce a função de PCA na escola, por várias vezes precisou se ausentar para resolver demandas da escola como aplicar provas de segunda chamada, substituir algum professor em sala de aula. Isso ocorreu com o professor de inglês Jorge que inicialmente não tinha aulas na terça-feira à tarde, mas em maio “mudaram” o horário escolar e Jorge deveria estar em sala de aula de 14h às 14h50. Então, para o protagonista Jorge não perder a formação, o PCA se prontificou a substituí-lo por duas vezes. Dessa maneira, entristecemos-nos com essa situação, que se opõe ao que Gimenez (2016) ressalta sobre a função da escola de promover formação profissional continuada a seu corpo docente. Se a escola realmente focasse na FDC, o PCA não teria se ausentado na formação pelo motivo descrito. Esclarecemos que a escola colaboradora, desde 2018, já estava de acordo e ciente da formação e da conseqüente necessidade de os professores estarem usufruindo do dia destinado de encontro do eixo de “Linguagens e códigos” às terças-feiras para planejamento e principalmente formação, devendo estar “fora” de sala de aula pelo menos no turno da tarde neste dia da semana.

No questionário pós- formação, indagamos quais seriam as sugestões para formações continuadas futuras sobre multimodalidade e somente uma colaboradora e dois protagonistas responderam que gostariam que houvesse: uma “formação mais voltada para o estudo da Língua Inglesa” (JORGE); uma “formação com mais prática na análise de imagens” (KATNISS EVERDEEN); e “mais momentos como este durante o ano letivo ou quem sabe na semana pedagógica” (PERLA). Com base nessas respostas, percebemos que eles gostaram do tema e que ficaram com “fome” de mais conhecimentos na área. Isso, com certeza, é um aspecto positivo e, ao mesmo tempo, motivador.

Diante da análise dos questionários inicial, pós- formação e final, chamamos mais uma vez Gimenez (2005), que enaltece como a formação de professores pode se construir na escola e na universidade como um projeto político para transformações sociais, unindo saberes e práticas. Foi o que tentamos fazer nessa pesquisa, no entanto temos consciência de que a FDC desenvolvida na escola colaboradora deixou uma “semente” de conhecimentos passível de 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 com textos multimodais dos livros didáticos e acerca do que é ser professor(a) de línguas. Não podemos afirmar, pelas respostas dos questionários, que trouxemos mudanças ou transformações substanciais, uma vez que um conteúdo apreendido hoje não necessariamente será empregado amanhã com todos os estudantes da escola, mas pode ser que, a longo prazo, sirva pelo menos para reflexões sobre as práticas docentes. Aproveitamos esse pensamento para anunciar a próxima subseção, na qual destacamos os momentos mais representativos da formação docente continuada sobre multimodalidade.

5.2 Formação docente continuada

Como nesta tese nos propomos a analisar os conhecimentos e as práticas antes e depois da FDC, acreditamos ser de suma importância destacar as interações e os enunciados orais mais relevantes dos colaboradores e dos protagonistas. Pensamos que as opiniões, as dúvidas e os exemplos dados pelos docentes podem mostrar o início do processo de aprendizagem sobre a multimodalidade e o letramento multimodal crítico. Dividimos essa subseção em seis encontros, os quais compuseram a FDC. Esclarecemos que, para atingirmos um dos objetivos específicos desta tese, concentramo-nos nas falas transcritas dos docentes (colaboradores e protagonistas) e deixamos como “pano de fundo” a nossa atuação como

formadora⁸³ e o material didático empregado, principalmente os slides que estão disponíveis no Apêndice J. A seguir, descrevemos o primeiro encontro.

5.2.1 Primeiro encontro (02/04/2019)

No primeiro encontro, introduzimos a formação fazendo um apanhado teórico sobre os conceitos de Linguística, Linguística Aplicada, Semiótica social, multiletramentos, letramento e multimodalidade. No início do encontro, os docentes estavam mais quietos, porém depois passaram a participar mais, verbalizando exemplos condizentes às teorias apresentadas, principalmente por parte dos colaboradores William, Alexandra e Jorge (protagonista).

Ao tratar dos citados conteúdos, os colaboradores fizeram algumas observações sobre a formação docente, mencionando a relação entre teoria e prática. Conforme os enunciados seguintes:

O que a gente vê na faculdade não vem pro seu control V control C pra escola [...] A gente se forma enquanto linguista, mas a gente não se forma enquanto professor. A prática docente vem quando a gente começa no chão:: da escola (ALEXANDRA).

Eu acho também que isso aí às vezes vem do desencantamento de alguns professores que não estão dispostos a abraçar essa menina que chega às escolas e vem com arrogância de lon-go tempo de sala de aula, de prática de sala de aula. A gente acha que o tempo é cur-to demais para você ter um olhar mais caridoso para com aquele que tá iniciando. Faz parte da profissão essa acolhida, mas às vezes a pessoa pode sair decepcionada no primeiro encontro. Ela acredita que não é a vocação dela, mas na verdade seria (WILLIAM).

A colaboradora Alexandra evidenciou em seu discurso o que Tardif (2010) trata sobre os saberes experienciais, ou seja, os conhecimentos dos professores são construídos na prática na sala de aula, em contato direto com os estudantes. Conforme Ens e Donato (2011), a formação, seja inicial ou continuada, deve abranger a reflexão entre teoria e prática. Sobre a formação inicial, Alexandra menciona ainda que foi alvo de críticas quando ingressou no curso de Letras e ouviu de pessoas próximas a ela a frase “Tu é tão inteligente vai ser professora porque ↓ (ri)?”. A referida crítica se relaciona à concepção de Imbernón (2016) sobre o fato de a docência ser influenciada diretamente pelo contexto social, histórico e político vigente. No atual momento brasileiro, vivemos um período de desvalorização da educação e, por consequência, da figura do “professor”, visto que, no primeiro semestre de

⁸³ Como formadora, senti-me quase em uma “autoconfrontação simples”. Apesar de o foco ser os docentes, é impossível não se ver sob outro ponto de vista e refletir sobre a própria prática docente, aqui na condição de formadora. Essa etapa da análise me fez pensar em como eu poderia melhorar o andamento dessa formação continuada e de outras posteriores. Não deixa de ser um “desenvolvimento profissional”, se pensarmos à luz de Bakhtin (2014) e Vigotsky (2007).

2019, o Ministério da Educação fez “contingenciamentos” nas verbas dos IFs e da UFs em todo o país, o que depois foi revertido. Assim, nos dias atuais, ser professor para a sociedade de um modo geral não parece ser vantajoso, pois já existe a ideia de que o professor é mal-remunerado e pode passar por situações de violência e desrespeito.

Dando continuidade às discussões sobre a LA e os estudos sobre letramento, a colaboradora Alexandra mencionou que já havia percebido que a variação linguística em sala de aula costuma “atrair” a atenção dos alunos por ter relação com as práticas languageiras dos adolescentes. O comentário de Alexandra demonstra a ligação que a mesma fez entre prática social (dentro do conceito de letramento de Street, 2014) e variação linguística. Os colaboradores-protagonistas Jorge e Perla complementaram acerca das variações linguísticas com relatos de suas experiências com viagens para países estrangeiros e como aprenderam gírias no Inglês e no Espanhol, respectivamente. Ainda sobre a temática, Jorge exemplificou o *EspanGLISH* como variação linguística que “mistura” o Inglês e o Espanhol, por isso aproveitei para apresentar, de forma resumida, o conceito de práticas transidiomáticas de Moita Lopes (2013).

Instigamos os professores a refletirem sobre como poderíamos desenvolver a leitura do texto multimodal do livro “Novas Palavras” 1 (AMARAL *et al.*, 2016). O texto multimodal está exposto a seguir na figura 20.

Figura 20 – Queria ser pobre



Fonte: Amaral *et al.* 1 (2016, p. 298).

Inicialmente, os professores reagiram com surpresa à presença de textos multimodais extraídos dos LDs deles na formação docente. Em seguida, começaram uma análise do texto multimodal se detendo aos elementos escritos, principalmente William, Jorge, Cindy e Alexandra, ressaltando o fato de ser uma frase de caminhão e comprovando o que Silva (2010) dizia sobre o desconhecimento dos docentes, de um modo geral, em fazer uma análise multimodal. Ainda analisando as palavras, Cindy cogitou que poderia haver um tom “sarcástico” na frase com uma possível intenção do produtor do texto. Os demais colaboradores ficaram mais quietos.

Continuando a análise do texto multimodal, a colaboradora Alexandra fez um comentário relacionando a frase do texto multimodal (“Queria ser pobre um dia na vida. Porque estou cansado de ser pobre todo dia!”) à sua vida pessoal, o que pode se relacionar à dimensão afetiva proposta por Callow (2008). Percebemos que os colaboradores não faziam inferências à composição da imagem, o que evidenciou uma falta de conhecimentos sobre a dimensão composicional do *Show me framework* e da GDV, aspecto esse já observado no questionário inicial. Somente Alexandra observou a presença de um caminhão no texto multimodal e chamou a atenção dos outros colaboradores para a imagem, referindo-se à metafunção representacional por apenas descrever o que fazia o caminhão. No concernente à dimensão crítica proposta por Callow (2008), Luke (2012) e Cassany e Castellà (2010), os colaboradores William, Alexandra e Jorge (protagonista) trouxeram à discussão a temática da greve dos caminhoneiros e da paralização dos professores e seus impactos na sociedade. Ou seja, fizeram comentários sobre um possível contexto sócio-histórico para a imagem do caminhão e discutiram sobre as relações de poder inerentes a ela, além de compararem com a greve dos professores estaduais ocorrida em 2016 no Ceará. Em seguida, o colaborador William verbalizou que um texto multimodal como esse poderia acionar os conhecimentos prévios dos alunos durante as aulas. Essa constatação de William se relaciona diretamente a um dos aspectos da leitura multimodal proposta por Callow (2008).

Jorge, colaborador e protagonista, nesse momento da formação, ficou surpreso ao saber que investigar as ideologias, os discursos e os contextos fazia parte do escopo da Linguística Aplicada. É interessante observar essa “surpresa” como um começo do processo de aprendizagem (VIGOTSKY, 2007), o que favoreceu ao processo de desenvolvimento por meio da reflexão, constatada na terceira etapa da constituição do *corpus* discursivo durante a última autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2016), que será detalhada na seção posterior desta tese.

Voltando o nosso olhar para a Clínica da Atividade, sobre esse texto multimodal, apresentado no slide da FDC, podemos considerá-lo como parte do trabalho prescrito docente (LOUSADA, 2004, CLOT *et al.*, 2000), pois ele estava situado em uma atividade do livro didático de Português e orientava o professor a indagar o aluno sobre a compreensão leitora dos elementos escritos, negligenciando totalmente a gama de significados oriundos da imagem, além de pedir para o aluno identificar os efeitos de humor nas frases. Sobre o trabalho prescrito destacamos que:

[...] é justamente a necessidade de ter uma classe “que funcione” que faz com que os professores, no exercício de seu trabalho, partam das prescrições, elaboradas de maneira geral, para todos, mas adaptem-nas a seu contexto particular de ensino (LOUSADA; BARRICELLI, 2011, p. 229 – grifos das autoras).

A atividade do livro didático é uma prescrição, mas que pode ser “adaptada” pelo professor a fim de desenvolver práticas de letramento multimodal crítico (PINHEIRO, 2016). Nessa formação, enfatizamos muito as possibilidades didáticas para um trabalho realizado à luz da multimodalidade. A “adaptação” das atividades dos livros didáticos se configura como uma necessidade para a escola, para os alunos e para o próprio professor como agente de letramento. Dessa forma, “ver” com outros olhos o livro didático como prescrição ajuda os professores a planejar e construir novas possibilidades de trabalho docente a ser realizado em sala de aula.

A colaboradora Alexandra disse que aquele texto multimodal se assemelhava ao gênero multimodal “meme” e que ela como docente de Português gostava muito de desenvolver atividades de produção e leitura de memes em sala de aula. Aproveitamos para comentar sobre a pesquisa de mestrado de Arruda (2017) sobre memes no ensino de Inglês como língua estrangeira em prol do desenvolvimento do letramento multimodal. Percebemos que essa informação despertou o interesse de Alexandra e Jorge. Alexandra compartilhou uma prática de letramento multimodal, mais especificamente uma atividade de produção multimodal com seus estudantes do 2º ano do Ensino Médio. A atividade consistia na construção coletiva de um calendário da turma feito a partir de memes cujas imagens eram dos próprios alunos, os quais autorizavam previamente que fossem tiradas fotos e depois fossem colocadas uma legenda escrita.

Com base nesse exemplo de atividade, percebemos que Alexandra socializou um “trabalho realizado” (CLOT *et al.*, 2000) como possibilidade de desenvolvimento do letramento multimodal por meio da relação entre palavras e imagens e suas *affordances*, o que pode ser relacionado aos preceitos teóricos de Lemke (2010), Heberle (2010) e Serafini

(2014). Lembramos que esses autores argumentam que cada modo semiótico tem “possibilidade” ou “capacidade” de passar significados, no entanto quando interagem entre si a gama de significados se amplia como uma “orquestração” de sentidos. Alexandra, apesar de não empregar a nomenclatura da multimodalidade, compartilhou de forma simples e bem-humorada com os demais colaboradores um trabalho realizado e uma prática de letramento multimodal mesmo sem muito conhecimento na área. A referida prática docente nos remete a Tardif (2010) quando o autor aborda os saberes experienciais, isto é, Alexandra aprendeu na prática de sala de aula a trabalhar com memes com seus alunos. Essa percepção também nos leva a concordar com Gimenez (2005) quando a autora menciona a importância de considerarmos os saberes práticos dos docentes na FDC e de valorizarmos essa troca de conhecimentos entre os docentes mais experientes (no caso Alexandra com 10 anos de docência) e os menos experientes (Ana, protagonista, com 3 anos de docência e recém-formada em Letras). Acreditamos que, como formadores(as), devemos ouvir acerca das práticas docentes dos colaboradores e valorizar essas informações, conforme Celani (2010).

Aproveitando ainda esse texto multimodal, discorremos sobre as formas de desenvolver ou instigar a dimensão crítica (CALLOW, 2008; JESUS, 2017; HOOKS, 2013) com os estudantes, empregando principalmente os livros didáticos adotados pela escola. Nesse momento, veio à tona um debate sobre o Projeto de Lei 246/2019⁸⁴ “Escola sem partido” que assegura aos estudantes o direito de gravar e filmar as aulas com o intuito de “melhorar” a aprendizagem e de viabilizar o “direito” dos pais de “acompanhar” o processo pedagógico e principalmente a atuação dos professores em sala de aula. Infelizmente, no primeiro semestre de 2019, havia esse sentimento de medo e de injustiça, pois esse projeto “incentivava” processos administrativos e judiciais contra docentes e até demissões de professores considerados “doutrinadores”. Esse sentimento negativo pode ser percebido pela fala da colaboradora Alexandra que reproduziu um enunciado de um aluno: “Ai agora é doutrinação mesmo? É aula de esquerdismo [*ironicamente*] [...] Parece que trazer fatos e dados é doutrinar”. A fala da colaboradora comprova a preocupação e o temor de serem chamados de “doutrinadores”.

O receio dos colaboradores, de início, foi um “entrave” para trabalharmos a dimensão crítica de Callow (2008). Ao percebermos essa situação sugerimos maneiras “sutis” de driblar a ameaça de acusação de “doutrinação” e fomentamos práticas de letramento multimodal crítico ao longo dos encontros da formação. Com base no nosso posicionamento

⁸⁴ 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).

como formadora, Jorge, colaborador-protagonista, disse: “A gente tem que se munir de argumentos para poder se sair bem”. O enunciado de Jorge mostra uma forma de contornar essa situação. Como formadora, enfatizamos que nós professores devemos fazer com o que os alunos pensem, reflitam, concordem ou discordem independentemente de apologia político-partidária (TAGATA, 2017; JANKS, 2012). Alexandra reagiu, diante desta colocação, sugerindo a leitura do livro “Letramentos de Reexistência” de Ana Lúcia Silva Souza⁸⁵, que está disponível na biblioteca (chamada de “Setor de Multimeios”) da escola colaboradora. William, por sua vez, acrescentou que a criticidade lhe reportava uma associação com a escola literária do realismo em virtude da postura de denúncia, nesse momento introduzimos um pouco do que seria o letramento literário.

Outra questão relevante discutida pelos colaboradores foi a diferença entre os conceitos de letramento e alfabetização. Levamos para os colaboradores as definições de letramento a partir de Soares (1998), Kleiman (2008) e Street (2014). Ou seja, letramento como práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, pelas quais estão envolvidas relações de poder e ideologias de classes sociais, gêneros sociais, etnias, contextos sociais dentre outros. Nesse momento, Jorge disse que já ouvira a gíria “ser letrado” como “ser exibido e amostrado”. Os demais colaboradores consideraram engraçada a gíria, mas Ana (protagonista) e Cindy, muito atentas, anotavam em seus cadernos as definições de letramento. A colaboradora Katniss Everdeen, nessa parte da FDC, pediu maiores explicações sobre o conceito de letramento a fim de “confrontar” com a resposta que ela havia escrito no questionário inicial, evidenciando um processo de reflexão e de possível desenvolvimento, já que o processo de desenvolvimento está sempre em movimento (avança, retrocede para depois avançar de novo, conforme Vigotsky (2007)).

Ainda a respeito do primeiro encontro, o conteúdo sobre multiletramentos e letramentos múltiplos provocou a discussão sobre as formas de se adquirir conhecimento sobre culturas, pois o conceito de multiletramentos advindo do *New London Group* (2006[1996]) abrange a necessidade de práticas de letramento nas escolas que fomentem os diversos contextos sociolinguísticos, a multiplicidade cultural e discursiva nas sociedades globalizadas. Assim, Perla e Jorge, colaboradores-protagonistas, professores de Espanhol e Inglês, respectivamente, defendiam que era preciso viajar para outros países para se apropriar de aspectos culturais. Jorge inclusive para fortalecer seu argumento exemplificou costumes da Inglaterra. Entretanto, diante desse ponto de vista, apresentamos um dos achados teóricos de

⁸⁵ SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento da reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

Lopes (2017) sobre trabalhar a cultura (ou aspectos civilizacionais conforme o autor) por professores iniciantes em sala de aula, os quais lançavam mão de artefatos instrumentalizados como músicas, vídeos, áudios, gestos, além de jornais, filmes e reportagens digitais ou impressas. Mais uma vez percebemos a reação de surpresa dos protagonistas Jorge e Perla com uma pesquisa desse cunho que “desmistifica” a obrigatoriedade de se viajar para países estrangeiros para se desenvolver práticas de letramento que envolvam a diversidade cultural. Essas “surpresas” são muito benéficas e dão indícios de que está havendo uma inicialização do processo de reflexão crítica sobre a prática docente conforme Celani (2010). Na subseção seguinte, apresentamos o segundo encontro da FDC e mais “descobertas” teóricas dos colaboradores e dos protagonistas desta pesquisa.

5.2.2 Segundo encontro (16/04/2019)

No segundo encontro, começamos com uma “recapitulação” do conteúdo ministrado no encontro anterior. Em seguida, apresentamos a definição de letramento multimodal crítico com base nos preceitos teóricos de Walsh (2010), Cope e Kalantzis (2000), Luke (2012), depois explicamos a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), mais especificamente a metafunção representacional. De início, os colaboradores e protagonistas estavam mais quietos e muito atentos ao conteúdo.

Quando apresentávamos o conceito de letramento multimodal crítico, o colaborador William discorreu sobre o modo semiótico escrito que, segundo ele, “até a referência do vocábulo, da palavra né: se você coloca em itálico em negrito, o tamanho da fonte. Não é só a propriedade da escritura, mas o que ela pode acrescentar nesse sentido, né:” (WILLIAM). Apesar de William se deter mais no modo escrito, aproveitamos para comentar que a tipografia utilizada não deve ser vista e analisada como um elemento decorativo, mas também como um recurso para passar significados específicos conforme Jewitt (2005).

Ao longo da formação, fomos percebendo que os colaboradores perguntavam sobre textos multimodais já conhecidos e que circulam na sociedade. Por isso, percebemos que os colaboradores compreendiam melhor quando associávamos a teoria a imagens já conhecidas por eles, o que converge com Cani e Coscarelli (2016) sobre a educação na contemporaneidade. Assim, os docentes entenderam que o tipo de letra utilizado tem intenção e significados dentro de um texto multimodal. De forma complementar, o protagonista Jorge exemplificou que, no Facebook, ao escrevermos a palavra “Parabéns” e “Felicidades”, o próprio sistema da rede social de maneira automática faz com que estas duas palavras sejam

escritas com uma cor diferente e uma imagem em movimento de balões e mãozinhas, respectivamente. O exemplo do colaborador-protagonista Jorge se encaixa nos preceitos teóricos de Cani e Coscarelli (2016) e Jewitt (2005), as quais advogam que é importante que as atividades com textos multimodais possibilitem que os aprendizes (no caso, os colaboradores e os protagonistas) enxerguem as possibilidades (*affordances*) que palavras, imagens e outros recursos digitais possuem na construção de significados de um texto.

Jorge, colaborador-protagonista, com base no exemplo do jornal, sentiu-se à vontade para citar o exemplo das telenovelas como texto multimodal, o que dá indícios de estar ocorrendo um processo de pedagogia mais crítico-reflexivo sobre o papel das imagens, inclusive a reconfiguração dos elementos imagéticos ao longo do tempo conforme Almeida, D. (2011) e Kress (2005). Nas palavras do docente, o exemplo da fotonovela:

Isso que tu tá falando tem a ver com aquela época mais antiga que >ninguém é dessa época das fotonovelas?< [...] Tinha a representação, a pessoa representava para ser fotografado naquelas emoções e colocava num balãozinho o que eles estavam dialogando, o modelo e a história. Mas a foto não era aleatória, era uma foto do ator representando, uma foto da feição né:: (JORGE).

Katniss Everdeen complementou que a fotonovela se tratava de um gênero textual mais antigo. Depois desses exemplos, continuamos a explanação sobre o conceito de letramento multimodal de Walsh (2010), pelo qual o colaborador-protagonista Jorge teve dúvidas sobre o *hyperlinking*, que se encontra no processo de navegação e leitura de textos impressos e digitais. Antes que eu respondesse, William refletiu sobre o *hyperlinking* existente na obra literária de Lima Barreto que a “conecta” a outras obras. De forma análoga, Katniss Everdeen exemplificou a nota de rodapé como *hyperlinking* e possibilidade de dar vários caminhos para a leitura, o que se relaciona ao que Catto (2013) enuncia a respeito de a leitura ser um processo ativo, dinâmico, flexível e interativo. A opinião da colaboradora Katniss Everdeen vai ao encontro com o que defende Jewitt (2005) acerca dos pontos de acesso e multiplicidade de caminhos que a leitura pode ter. A nota de rodapé citada pela colaboradora evidencia que ela está se apropriando do conteúdo ministrado.

Vale salientar que os próprios colaboradores iam interagindo entre si e tirando as dúvidas uns dos outros, às vezes não dava tempo de respondermos a alguma pergunta. Percebemos isso como um aspecto muito positivo da formação e que nos remete à responsividade (BAKHTIN, 2003), pela qual vislumbramos que nossos enunciados respondem a outros como um ciclo, que transcendia os enunciados proferidos naquele encontro.

Nesse encontro, Jorge, colaborador-protagonista, apresentou algumas dúvidas, o que demonstrou o seu esforço em assimilar os conteúdos e refletir sobre as teorias apresentadas. Dentre essas dúvidas, Jorge não entendeu o preceito teórico de Cope e Kalantzis (2000) de que o letramento crítico envolve a compreensão leitora a partir de diferentes visões de mundo e do contexto cultural em que os leitores estão engajados. Então, explicamos que o letramento crítico abrange a leitura de mundo (FREIRE, ([1970] 2014) e a compreensão das intencionalidades do produtor do texto multimodal (LUKE, 2012; ROJO, 2009; NEWFIELD, 2011). Citamos um exemplo da compreensão leitora do quadro Guernica com alunos do 3º ano do Ensino Médio extraído de Pinheiro (2016). Jorge pareceu compreender e mencionou um exemplo de prática docente dele (trabalho realizado, segundo Clot (2006)) com a música *Hallelujah* de Leonard Cohen. Isso nos fez pensar que a formação docente continuada serviu também para refletir sobre (e compartilhar) o trabalho docente realizado (CLOT, 2006; AMIGUES, 2004).

Quando iniciamos a discussão sobre a metafunção representacional da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), Katniss Everdeen citou o exemplo da propaganda de produtos cosméticos como representação conceitual. Segundo a colaboradora Katniss Everdeen, seria classificada como conceitual, pois “tá trazendo uma definição pra mulher se aceitar, cada uma tem o seu jeito, empoderamento”, o que condiz com a definição da GDV de destacar a identidade do participante representado ou de seus atributos a fim de passar a ideia de pertencimento a um grupo ou segmento social. O exemplo da colaboradora evidencia um exemplo do cotidiano que, de certa forma, ajudou a compreender um pouco a metafunção representacional conceitual.

À medida que íamos apresentando as categorias classificatórias da metafunção representacional da GDV, íamos instigando a participação oral dos colaboradores por meio da análise das imagens extraídas dos LDs nas representações narrativas e conceituais. Dessa forma, íamos construindo possibilidades de prática docente a serem realizados em sala de aula seja como atividade oral ou como produção escrita por meio das imagens. Assim, estávamos refletindo sobre as prescrições (em especial as atividades dos livros didáticos) e como elas poderiam ser adaptadas aos objetivos pedagógicos dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012; ROJO, 2012). A referida reflexão condiz com o pensamento de Amigues (2004) quando o autor expõe os professores como planejadores, que devem (re)pensar as situações futuras de sala de aula em função das atividades realizadas e das prescrições. Souza-e-Silva (2003) complementa que as prescrições permitem que se “organize” o contexto de aprendizagem dos discentes.

Durante o encontro, era notório que as colaboradoras Ana, Katniss Everdeen, Cindy e Perla copiavam os conceitos (mesmo dizendo que iríamos enviar o material por e-mail) e algumas explicações. Isso comprova o interesse das docentes pelo tema da FDC. Já os colaboradores Katniss Everdeen, William e Jorge faziam mais perguntas sobre os processos narrativos e conceituais da GDV. Era interessante como Jorge fazia perguntas sobre a análise de outras imagens (alheias às expostas nos slides) como de obras de arte.

Jorge, colaborador-protagonista, continuou elaborando questionamentos e expressando dúvidas. Dentre estas, destacamos a seguinte pergunta:

O fato dele estar olhando é um vetor pro leitor? Então, vocês já devem ter visto no RioMar Kennedy um no estacionamento que tem um totem. É um rapaz bem moreno que ele diz assim: você VAI mesmo estacionar aqui? Aí bota o totem exatamente no estacionamento ali do:: idoso né. Seria uma ação não-transacional? (JORGE).

O enunciado oral do Jorge deve ser valorizado, pois representa um início de aquisição de conhecimentos. Na figura 21, mostramos a imagem mencionada por Jorge e presente no *shopping* antes citado pelo docente:

Figura 21 – Advertência no estacionamento



Fonte: Internet.⁸⁶

⁸⁶ Disponível em:

https://www.google.com/search?q=totem+do+riomar+kennedy&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwibztTLsHjAhW1G7kGHXKpAgkQ_AUIEigC&biw=1366&bih=608#imgrc=XhBPt5KfDI6OtM: Acesso em 19 jul. 2019.

Respondemos que o colaborador-protagonista Jorge estava correto em sua análise, porque realmente o “totem” apresenta uma ação não-transacional pela GDV e que o vetor do olhar do participante representado tentava “inibir” o uso indevido das vagas de carro no estacionamento, fortalecido pelo fato de se tratar de uma imagem naturalística. Jorge, com a minha resposta, ficou feliz de ter dado um exemplo do cotidiano dele condizente com a categoria da GDV e de estar correto em sua análise. Então, Jorge sorriu para Cindy e disse “Eu sou demais né::[...] A gente dá esses pitacos, mas esses pitacos servem para melhorar a compreensão” (JORGE). Concordamos com Jorge, pois os “pitacos” de fato ajudaram na compreensão dos demais colaboradores. Por isso, Cindy, Ana, Perla e Katniss Everdeen, de imediato, copiaram em seus cadernos o exemplo do “totem” proferido pelo Jorge.

Foi possível perceber que as imagens do livro didático expostas nos slides da FDC instigaram o resgate e a socialização de outras imagens do dia a dia dos professores e que fazem parte das práticas sociais deles. Isso facilitou o processo de aprendizagem, principalmente para Jorge colaborador-protagonista. Recordamos que a definição de letramento como prática social de Street (2014) e a forma de desenvolvimento de práticas de letramento (MAGALHÃES, 2012; VÓVIO; SOUZA, 2005) devem ser alicerçadas nos exemplos cotidianos dos aprendizes, no caso dos docentes em formação, repercutindo de forma satisfatória no processo de aquisição de conhecimentos e reflexão de práticas docentes. Especificamente sobre Jorge, percebemos que já estava sendo um avanço, pois ele passou a dedicar mais a análise de imagens e não apenas de palavras. Outros exemplos dados por Jorge foram: uma tirinha do Garfield como processo narrativo mental e as fotonovelas antigas como processos narrativos verbais com base na GDV de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006). Dessa forma, nós estávamos “acionando” o acervo imagético do protagonista Jorge, que trazia outros exemplos para uma melhor compreensão da Gramática do Design Visual, além de dar mais subsídios teóricos e práticos para os demais participantes da formação.

Após esse momento de exemplos de imagens cotidianas, Jorge, Katniss Everdeen e William afirmaram que estavam preocupados com as nomenclaturas das metafunções da GDV. Nós os tranquilizamos em relação a isso, afirmando que o mais importante seria perceber a sintaxe visual e sua estreita relação com os contextos socioculturais (SILVA, 2010; FELTEN, 2008; KRESS, 2001) e que iríamos estudar, no próximo encontro, um quadro-síntese da GDV elaborado por Almeida (2009). Nesse momento, aproveitamos para destacar as palavras da última autora sobre a relevância e a necessidade de fomentarmos uma “conscientização” de que as imagens são “códigos de significados” e que não são “neutros”

em meio ao contexto social, político e cultural. Usufruindo desse pensamento, abrimos espaço para a análise do 3º encontro, esmiuçado na subseção seguinte.

5.2.3 Terceiro encontro (23/04/2019)

No terceiro encontro, revisamos rapidamente o conteúdo visto nos encontros anteriores, por isso o colaborador-protagonista Jorge, mais uma vez, verbalizou a sua preocupação com a nomenclatura da GDV, o que, por mais uma vez, demandou que os tranquilizássemos em relação a isso. Em seguida, discutimos sobre as metafunções composicional e interativa da GDV.

Quando começamos a apresentar a metafunção composicional, Alexandra mencionou o exemplo de uma imagem que a mesma havia postado no Facebook e que gerou uma certa polêmica. A colaboradora começou a analisar essa imagem à luz dos preceitos da GDV, em específico da metafunção composicional. Essa atitude da colaboradora nos pareceu muito benéfica para dar mais exemplos para os demais colaboradores. Além disso, a colaboradora refletiu sobre a função da imagem, seu contexto e sua intertextualidade com o cenário político vigente em 2019. Assim, percebemos que Alexandra empregou intuitivamente os preceitos de Janks (2012) sobre os pontos de vista ou os interesses do autor que nem sempre coincidem com os do leitor, além de a imagem poder trazer uma relação de poder.

Alexandra também verbalizou que a formação estava ajudando-a a pensar “como é que eu posso trabalhar melhor, de como explorar outros sentidos com os alunos” (ALEXANDRA). Ou seja, a formação estava permitindo que esta colaboradora revisse o trabalho realizado para assim melhorar suas práticas docentes, entendendo melhor o livro didático como prescrição (AMIGUES, 2004), adaptando-o aos seus objetivos pedagógicos como docente. Dessa forma, Alexandra ficou feliz em saber que sua linha de raciocínio e seu planejamento de aula estavam se tornando coerentes e condizentes com os estudos da multimodalidade.

Aproveitamos para comentar sobre a imagem de um anúncio publicitário da cerveja Itaipava que estávamos analisando junto a outro pesquisador à luz da GDV. Como houve um interesse por parte dos colaboradores em ver e analisar a imagem do anúncio mencionado, abrimos o arquivo do artigo de Barros e Pinheiro (2019) e mostramos a imagem para o grupo em formação. O anúncio publicitário em questão se encontra na figura 22:

Figura 22 - “Verão” Itaipava



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fomos analisando o anúncio publicitário de forma conjunta, a partir dos preceitos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006). Alexandra ficou surpresa ao constatar que a mulher (participante representada) estava exposta como “produto” a ser consumido em especial por conta dos mililitros dos seios, os quais estavam sendo comparados de forma subliminar aos mililitros da lata e da garrafa de cerveja. Os colaboradores Alexandra, Jorge, Cindy, Perla, Ana e Maria teceram vários comentários sobre a imagem da “Verão” Itaipava à luz da metafunção composicional da GDV. Jorge comentou sobre a cor do biquíni da participante representada que intencionalmente era da mesma cor da marca Itaipava, além do branco para destacar os mililitros a serem “escolhidos” pelos consumidores. Alexandra destacou que o elemento de saliência seria o corpo feminino segurando os produtos a serem, teoricamente, comercializados (garrafa e lata). Assim, percebemos que os colaboradores estavam se apropriando das categorias da GDV, mas principalmente da atribuição de significados das cores.

Como Jorge é fumante e os demais colaboradores desaprovam o tabagismo dele, a análise do anúncio da cerveja Itaipava instigou a discussão sobre as propagandas antigas de cigarro, que faziam uma associação à prática de “esportes radicais”, conforme informações da colaboradora Alexandra. Jorge rebateu o exemplo da colaboradora com o argumento de que

há uma “permissividade ao álcool e um ataque ao tabaco” (JORGE). O colaborador-protagonista comparou as consequências negativas de usar abusivamente do álcool e do cigarro e concluiu que o álcool é mais danoso. Perla complementou que anos atrás a imagem dos fumantes era de pessoas “chiques”, ou seja, a colaboradora-protagonista verbalizou que a imagem perpassa essa questão cultural, o que vai ao encontro de Kress (2005). Ainda sobre o exemplo “Verão” Itaipava, Jorge disse: “Foi excelente o exemplo que você trouxe [...] ficou assim cem por cento como diria o ministro Magri. ENTendível, né” (JORGE). Foi a partir dessa fala do protagonista Jorge, que decidimos acrescentar aos slides a imagem “Verão” Itaipava, já que eles conseguiram identificar na imagem os elementos dado-novo, ideal-real, centro-margem da Gramática do Design Visual, além de terem percebido a “metáfora visual” defendida por Heberle (2010).

Nesse momento, o colaborador-protagonista Jorge, ao se referir à GDV, verbalizou “pra mim é fascinante aonde eles chegam”, em seguida relatou que, diante de uma imagem, após o início da FDC, ele passou a se questionar se estava fazendo a análise correta ou não das imagens do seu cotidiano. Nós o tranquilizamos e orientamos que ele aproveitasse para refletir sobre as práticas de letramento (trabalhos prescrito, realizado e real de Clot, (2006)) em sala de aula. Então, o docente afirmou:

Hoje, por exemplo, só um segundo, eu comecei Present Continuous, ao invés de começar aquela coisa chata definição, formulazinha bonitinha, eu comecei na prática escrevendo alguns trechos de frases. “Yes, of course” pedindo para eles observarem onde era que tava coincidência, onde não era coincidência, quantos verbos. Aquela coisa. Isso aqui é a prática do que eu vou fazer agora. Ficou legal. Eu fiz isso pensando no que vc quer mostrar para gente (JORGE).

Apesar de Jorge haver relatado um trabalho realizado a partir de elementos textuais-escritos, é possível perceber que há uma postura responsável e responsiva por parte do docente. Essa postura se deve à preocupação e ao empenho que ele demonstra ter para “transformar” a sua prática docente e responsiva em virtude de ser uma “resposta” à formação continuada, à autoconfrontação simples feita antes da FDC e a outros elementos da sua vida profissional como signos, conforme Bakhtin (2014). Para o teórico, o sujeito se posiciona ativamente em relação a determinado discurso após compreendê-lo e essa compreensão é sempre “ativamente responsiva”. A atitude responsiva ativa se realiza quando o indivíduo, ao compreender o significado do discurso (neste caso, a teoria sobre multimodalidade), ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. Dessa forma, pensamos que as práticas docentes advêm de ações fundamentadas no ato responsável

(BAKHTIN, 2010) que podem contribuir para o desenvolvimento ou aprimoramento de atitudes responsivas ativas (BAKHTIN, 2014) acerca da teoria estudada na FDC.

Avançando no conteúdo da FDC, ao analisarmos a metafunção interativa da GDV, sobre o contato, explicamos aos docentes que a capa do livro didático de Português (Figura 16) tinha a letra “P” “recheada” de contatos de demanda por conta do olhar que os personagens representados lançavam para o leitor-observador. A respeito desse aspecto Alexandra discorreu:

Eu to vendo que o livro anterior a esse que a gente usa teve uma professora que não está mais na escola é temporária, é aquela temporária nossa amiga (*rir*). É que ela dizia assim que “ah como esse livro é bom, como a capa dele é colorida”. A escolha dela, a opção dela tinha a ver com essa história do colorido da capa. Aí a gente olhava assim e dizia “é sério isso?”. Agora eu me sinto envergonhada por ter feito isso (*rir*), eu juro que eu critiquei a moça escolher o livro de capa colorida. Eu JUro que eu nunca reparei nesse P com esses olhinhos (ALEXANDRA).

É importante analisarmos esse enunciado da colaboradora Alexandra, docente de Português, pois a mesma nunca havia analisado a capa do livro didático que funcionava como prescrição da sua atuação profissional. Esse “não-ver” os “olhinhos” pode evidenciar que antes a docente não dominava os conhecimentos sobre multimodalidade (o que também foi percebido no questionário inicial) e não costumava efetivar muitas práticas de letramento multimodal (WALSH, 2010) com seu próprio material de trabalho. Dessa maneira, a formação pôde promover novas formas de “ler/ver”, o que corrobora o conceito de “*viewing*” de Callow (2013), permitindo uma compreensão mais profunda de como a imagem constrói significados, inclusive na capa de um livro.

Acerca dos planos aberto, médio e fechado, que indicam distanciamento social, a partir da GDV, a colaboradora Alexandra concluiu que no plano aberto é possível ter mais subsídios para analisar o contexto e exemplificou uma atividade do livro didático do 1º ano (trabalho realizado de acordo com Clot (2006)) que trabalhava a questão da arte e da representatividade fotográfica. A atividade do livro didático, ou seja, a prescrição do relato de trabalho realizado pela Alexandra se encontra na figura 23:

Figura 23 – “Planos” em fotografias



Fonte: Amaral *et al.* 1 (2016, p. 14)

Essa imagem não estava nos slides, mas pensamos ser conveniente compartilhar aqui nesta tese para que o leitor entenda melhor a prática docente relatada e a prescrição do LD. Na atividade proposta no livro “Novas palavras”, os autores Amaral *et al.* (2016) expuseram que “as fotos registram a mesma cena, mas não são iguais. Para você, qual delas registra a cena com mais clareza e fidelidade? Qual a registra com menos fidelidade? Explique” (AMARAL *et al.*, 2016, p. 15). Dessa forma, os planos expostos na imagem e explorados na atividade, apesar de a questão do LD não indagar sobre um possível distanciamento social. Nas palavras da colaboradora, temos como ela refletiu sobre os planos (*shots*) com seus alunos:

Tem uma atividade que é pros meninos escolherem qual é a fotografia que para eles representa mais a realidade e qual que tá mais distante da realidade. E aí ele vai colocando uma sequência de fotos de um plano mais aberto com um passarinho no meio da folhagem num sei o que e tal::, até um plano TÃO fechado mas TÃO fechado que fica até meio desfocado. E aí para ver o que que chama mais atenção na imagem, onde que você consegue perceber a totalidade da cena, o que que chama mais atenção e o que que tá mais em foco. Aí eu tava lembrando disso aí (ALEXANDRA).

Pelo enunciado da colaboradora Alexandra, percebemos que a docente associou o conteúdo da GDV, especificamente no concernente à metafunção interativa, e analisou o uso dos planos aberto, médio e fechado na atividade do livro didático. Isso indica uma postura

mais consciente sobre o conteúdo e como ele poderia ser desenvolvido em sala de aula. Jorge, sobre os planos, disse: “Resumindo: o plano fechado é uma foto três por quatro”. De maneira objetiva, o docente mostrou que compreendeu as categorias e deixou mais claro para os demais colaboradores. Aproveitamos para antecipar um pouco sobre a imagem naturalística, já que o pássaro representado na atividade tinha essa característica, o que passava mais veracidade para o leitor. No decorrer dessas explicações, era notório que Ana, Perla e Cindy escreviam sobre as definições e os exemplos que dávamos. Vale ressaltar que todos os colaboradores presentes se mostravam muito atentos às explicações.

Com base na participação dos colaboradores nesse encontro, enalteçemos a importância de uma formação dialógica (BAKHTIN, 2014) em que possamos, por meio da relação entre os sujeitos, nos julgar do ponto de vista dos outros. Isto é, pelo enunciado de um colaborador, outro(s) colaborador(es) podem refletir, repensar seus saberes e suas práticas docentes. Dando continuidade a essa vertente teórico-metodológica, na subseção seguinte, apresentamos o quarto encontro da FDC.

5.2.4 Quarto encontro (30/04/2019)

Começamos o encontro com uma revisão do conteúdo dos encontros anteriores, focando nas três metafunções da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006). Ao longo da explicação, Jorge, Cindy e Alexandra trouxeram alguns exemplos da GDV, principalmente do anúncio publicitário da “Verão” Itaipava do encontro anterior. Nesse momento inicial, Katniss Everdeen teve dúvida em relação à saliência máxima e mínima, mas os próprios colaboradores Jorge e Alexandra responderam a pergunta. Essa explicitação do Jorge e da Alexandra serviu para mostrar que o conteúdo da GDV parecia estar ficando mais claro para eles.

Em seguida, explicamos a raiz teórica do *Show me framework* de Callow (2008) e dedicamos mais atenção, neste encontro, à dimensão afetiva. Na referida dimensão, ao explicarmos o engajamento afetivo (CALLOW, 2008; 2012), Alexandra deu um exemplo de trabalho realizado (CLOT *et al.*, 2000) da equipe de Múltiplos Meios no Projeto “Superação⁸⁷” na escola colaboradora envolvendo filmes. O mencionado trabalho realizado está exposto a seguir:

⁸⁷ O projeto “Superação” ocorre anualmente com o intuito de “revitalizar” a escola por meio de melhorias não apenas na infraestrutura institucional (pintura de paredes, criação de hortas e jardins etc.) como nas relações interpessoais do ambiente escolar.

Semana passada e:: os meninos tavam assistindo lá uns filmes que o pessoal dos multimeios tavam trazendo por conta do Superação. Então, o segundo ficou- como eles tavam trabalhando a temática da questão de drogas. E aí o segundo ano assistiu a++ >Diário de um adolescente<. Era notório, Nítida a CAra deles o impacto que as cenas do filme, as cenas lá do Dicaprio lá se drogando na crise de abstinência, nas cenas mais pesadas mesmo. Era nítida a sensação deles de vivência, o olhar deles, a expressão deles, a necessidade que eles tinham lá de comentar ao final do filme nem que fosse um comentário tipo assim “o cara só passou por isso porque vacilou”, que é o que eles escutam também quando estão né:: em CAra, respeitar o limite, não é porque nunca fez isso e aquilo outro. Então assim, esse impacto pra eles foi muito forte. Eu percebi que mexeu muito com eles, mexeu comigo também. Aí, passei a semana todinha arrasada. Mexe, balança aquilo que afetivamente a gente não consegue passar por uma imagem dessa sem ficar caramba +++ o que é isso daqui? E as campanhas publicitárias também têm esse apelo quando você vai de doação, de compra mesmo, de estimular o consumo. Quando eu tô trabalhando essa questão com os meninos é:: de funções da linguagem, eu vejo aquela propaganda antiga do batom Garoto, do compre batom (ALEXANDRA).

A partir dessa vivência, podemos perceber que a cognição é alicerçada principalmente com o engajamento em atividades sociais e por meio da interação social (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), a qual ocorreu de forma diferenciada no Projeto Superação, que “modificou” a rotina educacional dos docentes e dos discentes. Além disso, a colaboradora Alexandra fez uma relação com as imagens estáticas e dinâmicas dos anúncios publicitários, o que pode indicar que a formação continuada estava servindo para mobilizar reflexões necessárias para a construção identitária dos profissionais (SANTOS; RAMOS, 2015).

Acerca da dimensão afetiva, Jorge discorreu:

E tu sabia- tu sabe muito bem disso que em sala de aula por mais barulhenta eles PAraram e prestam atenção. É como se ela tivesse tirado o foco, não quero aprender inglês, eu sei a matéria, mas eu quero saber o que você tá falando aí. Essa coisa da tua vida. E diz assim “olha ele não pensa o que a gente pensa que ele é, ele é gente como a gente, ele é igual” (JORGE).

O enunciado do colaborador-protagonista Jorge nos remete à Pedagogia Crítica de Freire ([1970] 2014), que se opõe à chamada educação bancária, em que o professor é superior ao estudante que apenas “recebe” os conhecimentos “transferidos” pelo docente sem qualquer questionamento. A dimensão afetiva de Callow (2008) e a pedagogia engajada de hooks (2013) rompem com esse distanciamento entre professor e alunos, além de dar “voz” e “vez” aos discentes. Nesse sentido, a afetividade pode dar abertura para a dimensão crítica, visto que o próprio Callow (2008) não estabelece um isolamento entre as três dimensões.

Sobre a dimensão afetiva, Jorge perguntou se o “*Warming up*” do livro didático de inglês fomentava a afetividade, respondemos que essa seção funcionava mais como uma introdução ou “aquecimento” para o tema a ser trabalhado na prescrição da atividade. No entanto, dissemos que ele poderia adaptar o “*Warming up*” e desenvolver não apenas a

dimensão afetiva como as outras duas dimensões, a composicional e a crítica. Essa adaptação feita pelo professor pode dar novos contornos ao gênero profissional por meio da “renormalização” (LOUSADA, 2004) que ocorre após cada aula. É possível que uma atividade do LD antes desenvolvida de uma forma mude por interferência da interação com os alunos e com outros profissionais (inclusive através desta formação continuada).

Nesse encontro, a nossa intenção era fazê-los se sentirem como seus alunos a fim de experienciarem o *Show me framework* (CALLOW, 2008) no que tange à dimensão afetiva. Por isso, passamos um vídeo da música “Família⁸⁸” da banda brasileira Titãs. Os colaboradores reagiram de forma positiva à prática de letramento multimodal, pois sorriam muito e Alexandra disse que sentiu vontade de dançar, enquanto Cindy e William se mexiam em suas cadeiras, quase como uma dança. Depois disso, cada um comentou sobre o que significava “família” para eles e revelaram situações subjetivas como lembranças e anseios. Após esses relatos, a colaboradora Katniss Everdeen verbalizou: “Aí eu lembrei do que o [xxx] disse. A gente aqui tá sempre junto, a gente briga, a gente discorda e a gente acha graça, a gente gosta de vir pra cá. A gente se perdoa”. Essa fala mostra a construção do vínculo afetivo familiar que transcendia a consaguinidade, ou seja, para a colaboradora, os professores de Linguagens e Códigos formavam um “arranjo familiar⁸⁹”. Opinião similiar teve Alexandra que considera os amigos a sua verdadeira família.

É válido ressaltar que desenvolver práticas de letramento multimodal crítico dando ênfase à dimensão afetiva (CALLOW, 2008) fez com que a colaboradora Maria, que pouco falava, nesse dia, comentasse sobre a sua família e seu vínculo afetivo com seus pais e seus três irmãos. Jorge já trouxe uma interpretação de família voltada à religião espírita. Todos fizeram comentários e se mostram empolgados sobre o tema proposto, no entanto a colaboradora-protagonista Perla se voltou para a compreensão leitora da música, que mencionava os “estresses” de uma relação familiar e a superação dos conflitos. Refletindo sobre as práticas docentes (trabalho prescrito, realizado e real de Clot (2006)), Alexandra falou que trabalharia, em sala de aula, a diversidade dos arranjos familiares na atualidade e o gênero feminino, em especial como as mulheres se inserem nesses novos arranjos familiares. Depois disso, os colaboradores William, Alexandra e Perla analisaram o contexto de produção da música, o que se relaciona com os preceitos teóricos de Jesus (2017) e Menezes de Souza

⁸⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NME3I2MvpnM>. Acesso em: 15 abr. 2019.

⁸⁹ Devido à flexibilidade e à dinamicidade da era contemporânea, não se fala mais em um único modelo de família (patriarcal e conservador). Hoje, pensar na categoria social “família” significa refletir sobre os vários “arranjos familiares”, os quais envolvem os seguintes arranjos: monoparental, homoafetiva, pluriparental, anaparental, família sem filhos ou com filhos adotivos, dentre outros arranjos. Essa discussão ganhou espaço nos âmbitos sociológico e jurídico.

(2011). Na mesma linha de pensamento, a colaboradora Katniss Everdeen afirmou que exploraria mais o aspecto crítico com seus alunos, o que corrobora com Bagno (2012) sobre a importância de o professor orientar os discentes a buscarem as verdadeiras fontes de informação, desenvolvendo um olhar mais crítico e criterioso em suas leituras. Sobre a relação entre a dimensão afetiva e a crítica, a colaboradora-protagonista Perla verbalizou:

Eu acho assim você colocou a música e essa parte aí de observar as figuras desse videozinho e tudo e depois já colocar a letra para gente analisar aí já provocou aqui, né, em nós que somos professores e o aluno fica com essa vontade. Até pra você conhecer mais o aluno, pra você se aproximar do aluno, entender o contexto dele e tudo mais, dele se expor realmente. Aí depois vem essas questões mais críticas (PERLA).

Perla refletiu sobre a atividade em que eles participaram como formandos e comparou suas impressões com o possível sentimento dos seus alunos em atividade realizada com esse aporte teórico. Dessa forma, a FDC parece estar conduzindo os docentes a um caminho didático-pedagógico em prol dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; STREET, 2012). Como o propósito da FDC era instigar um olhar a partir da multimodalidade para os livros didáticos adotados na escola, selecionamos o seguinte texto multimodal do livro de Espanhol que trata dos variados arranjos familiares, conforme figura 24:

Figura 24 – Arranjos familiares

2. Observa las fotos de la familia de algunas personas famosas y luego contesta en tu cuaderno:



1. El cantante Rick Martín y sus hijos mellizos Valentino y Matteo, en 2013.

2. El cantante Elton John, su marido David Furnish y sus hijos Elijah y Zachary, en 2015.

3. Los actores Will Smith y Jada Pinkett Smith y sus hijos Jaden, Willow y Trey, en 2013.

4. La presentadora Ellen Degeneres y su esposa Portia de Rossi, en 2016.

Fonte: Coimbra e Chaves 1 (2016, p. 117).

O colaborador-protagonista Jorge reagiu de imediato com a frase “A gente pode trabalhar isso em sala de aula?”. Jorge falou sobre o seu medo de ser acusado de “doutrinação” ao trabalhar com um texto multimodal como esse que trata de arranjos familiares, envolvendo a união entre pessoas do mesmo sexo. A minha sugestão, na posição de formadora, foi de dar ênfase ao respeito à diversidade em um sentido mais amplo. Alexandra, na mesma vertente teórica, argumentou a partir da sua experiência docente (TARDIF, 2010) que “a realidade da família brasileira não é pai, mãe e filho, é mãe solteira, ou pai, ou avó, ou tia que cuida do menino ou o menino que é criado pelas irmãs [...] os alunos também sabem disso”. William complementou que há uma “necessidade jurídica de reconhecimento” e que era papel do professor levar essa reflexão para a sala de aula. Os enunciados orais de Alexandra e William nos remetem a Jesus (2017) que advoga pela importante função dos docentes de promoverem práticas de letramento de “acolhimento aos desiguais”. Para o autor, a educação deve se voltar com veemência para o “letramento para a diversidade”.

Feitas essas reflexões, o próprio Jorge observou que os personagens representados nas imagens eram artistas famosos. Em seguida, o colaborador William comentou que “às vezes, eles [*os alunos*] enxergam, na gente, um pai ou uma mãe que eles não tiveram [...] SÓ o Fato de o menino ter me escolhido para ser o padrinho de batismo dele isso foi FORTE demais”. Jorge também mencionou uma situação similar em que um estudante pediu para ser adotado por ele. Esses relatos evidenciam que a afetividade deve estar presente não apenas nas práticas de letramento multimodal crítico (CALLOW, 2008) em sala de aula, mas também na própria relação professor-aluno (FREIRE, 1992; FREIRE; MACEDO, 2015).

Ao analisarem as imagens, os colaboradores, de forma espontânea, principalmente Jorge, foram percebendo aspectos como ângulos, vetores, cores e planos, inerentes à dimensão composicional de Callow (2008; 2005). Com base nessa atitude dos colaborados, destacamos que todos os colaboradores concordaram que a afetividade trouxe essa reflexão crítica e, como o próprio Callow (2008) menciona, a certeza de que as três dimensões (afetiva, composicional e crítica) se entrecruzam e dependem uma da outra. É revelante o fato de os colaboradores chegarem a essa conclusão, pois, para Barbosa (2017), o *Show me framework* de Callow (2008) traz sugestões de atividades (prescrição segundo Amigues (2004)) que podem servir para preparar ou planejar um ambiente educacional voltado para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico, especialmente nas atividades de leitura e produção de textos multimodais. Todavia, desenvolver práticas de letramento com ênfase na dimensão crítica de Callow (2008) ainda despertavam o sentimento de receio por parte dos

docentes colaboradores em virtude de serem rotulados e/ou processados como “doutrinadores”, conforme explicamos na descrição dos encontros anteriores. Nas palavras de Katniss Everdeen, uma forma de “driblar” esse “risco” está exposta no enunciado seguinte:

Nesse contexto em que a gente tá vivendo né tem que tomar cuidado. Até como a forma de professor de redação, eu e a [xxx] nós somos do 3º ano. Aí eu tentando falar pros meninos sem a afetar o presidente e os que o seguem que isso daí não vai cair no ENEM, que o Bolsonaro não vai permitir as minorias na temática do ENEM, os negros, os índios, a mulher, gênero. ENTÃO, eu falei: olha pessoal, vamos pensar com a cabeça do governo atual, aí um veio e disse então num vamo pensar né, professora (*ri*). Claro que a vontade é de dar gargalhada, mas eu me posiciono com o meu papel. Professora, e feminicídio? Vamos debater a lei e tal, o que tá em vigor ou não tá. Não vai cair, gente! Então, questões assim com esse teor mais polêmico e viés ideológico, ele já falou que não vai cair isso aí não [...] Então, pode-se trabalhar, MAS com cuiDAdo (KATNISS EVERDEEN)⁹⁰.

O “trabalhar com cuidado” que a colaboradora Katniss Everdeen menciona se refere ao desenvolvimento da criticidade de uma forma mais sutil e instigar que os próprios adolescentes busquem outras fontes e percebam as nuances discursivas dos textos. Além disso, ao trabalhar a produção de textos em sala de aula, pensando nas propostas de redação do ENEM, a docente de língua materna procura mostrar para os alunos outras possibilidades de escrita que engendrem “polêmicas”, a fim de que eles logrem êxito no certame. Essa postura da professora mostra a sua consciência crítica do cenário político atual, de como isso afeta até as provas de admissão para as universidades e de que maneira ela deve seguir as prescrições para realizar seu trabalho.

Depois dessa discussão, apresentamos vários textos multimodais extraídos dos LDs, pelos quais fomos instigando os professores a verbalizarem como eles poderiam desenvolver práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula à luz da GDV e do *Show me framework* com foco na dimensão afetiva. Dentre estes textos, destacamos o texto exposto na figura 25:

⁹⁰ Katniss Everdeen autorizou a divulgação desta e de outras falas suas na pesquisa.

Figura 25 – Estrela da vida inteira

A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
 Vinha da boca do povo na língua errada do povo
 Língua certa do povo
 Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil

BANDEIRA, Manuel. Estrela da vida inteira
 Rio de Janeiro: Record, [s.d.], p. 135.



Fonte: Amaral *et al.* 1 (2016, p. 153).

Pela imagem, a colaboradora Alexandra afirmou que refletiria com os alunos se a formatação dessa cidade coincide com a que eles vivem, se eles reconhecem a imagem em alguma época ou algum lugar parecido. Já o colaborador William disse que faria uma reflexão entre o texto escrito e a imagem (cf. CATTO, 2013) com a dimensão afetiva (CALLOW, 2008) para valorizar o regionalismo, a “língua viva falada pelo brasileiro”, preconceito linguístico de um bairro ou “gueto” e também indagar como os estudantes se sentem na comunidade em que moram ou frequentam, se eles sofrem algum tipo de preconceito com o seu próprio falar. Além desses aspectos, os colaboradores, de forma coletiva e espontânea, fizeram uma breve análise da imagem pela GDV percebendo cores, texturas, ângulos, vetores, personagens representados, planos e contextos. Dessa forma, houve uma reflexão sobre a prescrição (atividade do livro didático que só contemplava a análise dos elementos escritos) e acerca de estratégias para organizar o trabalho (CLOT, 2006). Foi um momento muito proveitoso para a FDC e para a construção do empoderamento profissional que gira em torno da formação identitária de agentes de letramento (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014).

Para finalizarmos o encontro e agradecermos a participação dos docentes, expomos, como de costume, um texto multimodal. Neste encontro, o texto de despedida está exposto na figura 26.

Figura 26 – Ninguém solta a mão de ninguém



Fonte: Acervo pessoal.

Uma das reações a esse texto multimodal acabou fomentando a dimensão afetiva conforme o enunciado oral da colaboradora Katniss Everdeen: “Essa imagem aí me evoca muitas emoções. Quando saiu o resultado da eleição, que foi aquele luto [...] Ficou aquele clima de luto, né”. A colaboradora Alexandra interveio com o enunciado: “Na verdade, esse movimento surgiu nos porões da USP quando a ditadura baixava lá, eles pegavam as mãos de todo mundo e gritavam ninguém solta a mão:: de NINGUÉM, que era pra saber qual/quais deles tinha sido levado”. Assim, Alexandra acabou falando um pouco sobre o contexto original de produção do texto multimodal da figura 26 (LUKE, 2012) e sobre o (re)posicionamento desse texto (JANKS, 2012) para um cenário brasileiro mais recente (no caso, o de outubro de 2018). Enfim, o que era para ser apenas um texto multimodal de despedida e agradecimento se tornou mais uma prática de letramento, que nos faz pensar na estreita relação entre o âmbito sociopolítico e a educação (IMBERNÓN, 2016; NÓVOA, 2009; OLIVEIRA, 2007). Diante destas reflexões, na subseção posterior, trazemos os aspectos mais relevantes do 5º encontro da FDC.

5.2.5 Quinto encontro (07/05/2019)

Começamos o quinto encontro com a revisão dos conteúdos anteriores e já adentramos na explanação sobre as dimensões composicional e crítica do *Show me framework* (CALLOW, 2008). Nesse encontro, o ponto forte foram reflexões sobre os livros didáticos adotados e sua relação com a prática docente.

Ao longo da explicação, na dimensão composicional, chegamos, de forma coletiva, a analisar os livros didáticos adotados à luz da GDV e do *Show me framework*, as colaboradoras Alexandra e Katniss Everdeen constataram que o livro didático de Português demandava uma intervenção por parte dos docentes a fim de desenvolver o letramento multimodal crítico. Segundo as duas professoras, o livro de língua portuguesa “Novas palavras” de Amaral *et al.* (2016) foca mais nos temas gramaticais. A opinião das colaboradoras citadas se opõe ao que Ajayi (2012), Hemais (2015) e Paiva (2009) discorrem. Para estes autores, os livros didáticos da contemporaneidade vêm adotando alguns preceitos da multimodalidade como a variedade de recursos semióticos, especialmente os digitais-tecnológicos. Entretanto, concordamos parcialmente com a opinião da Alexandra e da Katniss Everdeen, pois o LD em questão traz muitos textos multimodais, que não são “aproveitados” didaticamente devido explorarem mais os elementos escritos em detrimento dos imagéticos.

Aproveitamos o ensejo para orientar que os colaboradores observassem as intenções pedagógicas dos produtores dos LDs, ou seja, lessem o manual didático do professor (que podem ser consideradas prescrições para o trabalho docente) e as referências bibliográficas, estas últimas podem evidenciar quais os pressupostos teóricos que guiaram as atividades dos livros didáticos. Nesse sentido, Perla falou: “É engraçado que quando a gente vai escolher um livro, a gente NÃO olha lá [...] Aí é bem interessante que aí você vê a linha de raciocínio”. O enunciado oral da colaboradora-protagonista pode nos fazer pensar que foi algo novo e interessante a nossa sugestão.

Sobre a escolha dos livros didáticos, o colaborador-protagonista Jorge mencionou que, em geral, os professores escolhem o livro didático pensando na “facilidade” que o livro pode proporcionar ao professor. Perla acrescentou que, na escola particular, o livro didático é imposto e que na escola pública os docentes podem “escolher” qual livro adotar. Sob a mesma perspectiva, o colaborador William disse que a escolha é limitada e que há poucas opções de escolha de LDs. Nas palavras de William: “A gente vai procurando o MELHOR dentre os piores”. Jorge complementou que “às vezes a culpa né nem nossa, às vezes é numa manhã e a

editora chega e a gente vai só passando [*fazendo o movimento das mãos como se folheasse o livro*]”. Ou seja, para o colaborador-protagonista Jorge, o prazo para avaliação e escolha dos livros didáticos é reduzido, enquanto que, para William, são poucas as opções de escolha de livros didáticos. As opiniões dos colaboradores Jorge e William atrelada à falta de uma formação (seja inicial ou continuada) específica de avaliação de materiais didáticos (em especial dos LDs) contribui de forma negativa para a escolha de livros, pelos quais os professores possam vir a se “arrepender” da escolha por, no mínimo, três anos, tempo mínimo que o PNLD determina para a permanência do LD na escola. O motivo de afirmarmos o “tempo mínimo” de uso do LD na escola se deve ao fato de, na nossa experiência docente, lecionarmos em instituições que não tinham a quantidade de livros para a totalidade dos alunos e, por essa razão, continuaram adotando o livro didático do PNLD anterior por mais tempo.

Diante dessas colocações dos colaboradores, ficamos preocupadas, pois, trazendo as considerações teóricas de Coracini (1999) e Cunningsworth (1995) sobre a importância e a necessidade do livro didático para a prática docente, os LDs têm todo um arsenal didático-pedagógico que ajuda a docentes inclusive com menos experiência como Ana e Maria para adquirirem “autoconfiança profissional”. No entanto, refletindo as palavras de Vilaça (2009), não existe um livro didático “perfeito”, em geral os LDs trazem possibilidades e limitações demandando uma ação de adaptação por parte dos professores. No caso da multimodalidade, a preocupação como formadora ganhou contornos de alento e esperança, visto que os professores estavam vendo o livro com um olhar mais crítico e com o viés teórico da multimodalidade, o que pode propiciar ações de adaptação dos LDs e até “melhoria” ou “redesenho” do trabalho realizado e diminuir o sentimento de fracasso (CLOT *et al.*, 2000). Além dessa percepção, acreditamos que os professores, especialmente os que possuem mais tempo de docência, acompanharam como alunos e como docentes “os progressos e os retrocessos” dos LDs no Brasil, algo que foi detalhado por Carmagnani (1999). Então, pode ter sido um progresso ter o LD distribuído gratuitamente na rede pública e os professores terem o “direito” de escolhê-los. Entretanto, não podemos fechar os olhos para o lado negativo dessa realidade.

Voltando à análise deste encontro focado na dimensão composicional, ao apresentarmos as perguntas do *Show me framework* de Callow (2008) para os colaboradores, Alexandra teve dúvida na pergunta “Eles fazem você se sentir de um determinado modo?”. A dúvida da colaboradora em questão nos possibilitou reforçar que as três dimensões estão plenamente integradas (CALLOW, 2008; BARBOSA, 2017) para desenvolvimento do

letramento multimodal crítico dos estudantes. Segundo a colaboradora Alexandra, essa pergunta seria específica da dimensão afetiva, daí explicamos também que o(s) produtor(es) dos textos multimodais têm intenções sociocomunicativas e, de forma proposital, instigam algum sentimento ou reação do leitor-observador (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006; CALLOW, 2008; SERAFINI, 2014).

Para facilitar o entendimento da Alexandra e para atender a um pedido dos próprios docentes, utilizamos o exemplo do texto “Verão Itaipava” (Figura 22 e pertencente ao material do 3º encontro) e exemplificamos a provável intenção dos produtores do anúncio publicitário em que a mulher (participante representado) estaria como “objeto” a ser consumido em virtude principalmente dos mililitros dos seios da participante, o que causou uma reação de desrespeito para as mulheres e se tornou objeto de desejo para os homens heterossexuais. Esse anúncio usou o aspecto composicional “cor” para passar essa intencionalidade, por esse motivo foi considerada uma das propagandas mais machistas⁹¹ pela Folha UOL do século XXI até o ano de 2015. Citamos outros exemplos de elementos composicionais que perspassam sentidos e fomentam ideologias a partir de Kress (2005).

O colaborador-protagonista Jorge⁹² trouxe, mais uma vez, o exemplo do texto “Verão Itaipava”, em que a mulher bronzeada tem a mesma cor da garrafa de cerveja, o que possibilita uma relação de similitude entre a participante representada e o objeto teoricamente a ser vendido e consumido, o que pode despertar no inconsciente humano (tanto de homens héteros como mulheres homossexuais ou até mesmo “trans”) um “desejo” de consumir os mililitros dos seios femininos. Alexandra complementou com sua opinião e vivência de consumidora de cerveja e frequentadora de barzinhos que pode haver uma falsa ideia de que “se a mulher está numa mesa de bar bebendo ela TAMbém está aí para ser consumida”. A percepção de Alexandra destaca o preconceito de gênero existente na sociedade contemporânea e que deve ser analisado conforme Janks (2012), Marins-Costa (2016), hooks (2013) e Callow (2008).

A colaboradora Alexandra deu como exemplo as imagens do período Barroco que mostram o “bem” versus o “mal” por meio das cores. Nas palavras da colaboradora: “o claro em oposição ao escuro, a proporcionalidade, a perspectiva e a profundidade da imagem”. Alexandra continuou dando o exemplo, infelizmente muito em voga nos anos de 2018 e 2019 no Brasil, de “ideologias vermelhas”, pois “depois dessa polarização política, o vermelho

⁹¹ Vejam as demais propagandas consideradas machistas pelo site Folha UOL. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/35673-propagandas-machistas>. Acesso em: 01. Ago. 2019.

⁹² Lembramos que Jorge já havia manifestado, no 3º encontro, uma produção de significados em relação à metafunção composicional da GDV.

assumiu essa conotação de ser PT. É comunista e tal” (ALEXANDRA). Foi incrível como as colocações de Alexandra atraíam a atenção dos demais colaboradores que concordavam, discordavam (às vezes, no simples balançar da cabeça) ou acrescentavam novas informações. Isso, sem dúvida, deixou o encontro mais rico, dinâmico e proveitoso.

Depois dessas considerações, analisamos especificamente a dimensão composicional e como os docentes poderiam construir práticas de letramento multimodal crítico com o texto extraído do LD de Inglês, exposto na figura 27.

Figura 27 - ;Crazy



Fonte: Franco e Tavares 1 (2016, p. 16).

O colaborador-protagonista Jorge disse que o texto “;Crazy” do livro de Inglês (FRANCO; TAVARES, 2016) pode induzir a uma intertextualidade com o quadro “O grito” Edvard Munch, além de remeter a um vício tecnológico. Jorge e William identificaram as cores e a saliência como elementos da dimensão composicional de Callow (2008). Já Ana, colaboradora-protagonista disse que “olhando aqui pela imagem parece que quando a conexão da internet tá ruim, começa a falhar”. Essa análise da Ana se refere especificamente ao rosto

do participante representado, pelo qual Katniss Everdeen verbalizou que poderia tanto ser de homem como de mulher e que essa “indeterminação” do gênero/sexo do participante pode passar a ideia de que qualquer pessoa poderia ser incluída nessa situação de “adicção” (ou vício) tecnológica. Jorge percebeu que o rosto do(a) participante representado(a) estava em plano fechado (*close up*) conforme a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006). Essas análises cooperam com o desenvolvimento do letramento multimodal crítico (CALLOW, 2008) e com o planejamento futuro e esperado de práticas de letramento por parte dos colaboradores.

Em relação à dimensão afetiva do *Show me framework*, William verbalizou uma situação pessoal:

De ontem pra hoje que eu tô sem celular eu sinto uma abstinência tão grande que eu sinto falta de alguma coisa pra me completar [...] eu sinto, eu tomo susto no bolso, quando você tá desocupado que pega pra elencar alguma notícia, reforçar uma leitura. Há uma falta tamanha. É incrível esse negócio. Praticamente todos nós somos viciados (WILLIAM).

A partir da opinião do colaborador William, outros docentes expuseram situações de “dependência” das tecnologias. Como formadora, chamamos a atenção dos colaboradores para as orientações da atividade que os produtores do livro didático de inglês expõem nos balões I, J, K e L presentes na figura 27. Assim, discutimos sobre essas prescrições do LD que contribuem para desenvolver o letramento multimodal crítico dos leitores estudantes, especialmente as orientações I e L que fazem menção a alguns aspectos da multimodalidade. Nesse sentido, os colaboradores Jorge e William teceram comentários sobre a relação texto e imagem, presente na prescrição L. Sobre as prescrições do livro didático e as práticas de letramento em sala de aula, Katniss Everdeen enfatizou que os estudantes da escola colaboradora “não conseguem interpretar nem uma tirinha”. Essa opinião da colaboradora foi compartilhada pelos demais que, de forma conjunta, perceberam a grande responsabilidade que eles como docentes têm de serem agentes de letramento (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014). Sobre as dificuldades que os estudantes apresentam nas atividades de leitura multimodal, merecem destaque as seguintes colocações:

A gente tá colocando a responsabilidade no Ensino Fundamental, mas a gente não tá pensando o que a gente tá fazendo com o MÉdio? A gente também trabalha muito pouco essa questão de leitura de imagem, de fazer com que o menino observe aquilo ali que tá escrito aquilo que não tá, até na escrita e vir puxando. Geralmente, a gente pula (ALEXANDRA).

Essa questão de que o menino NÃO vem, mas a gente tem que ver também que o PROfessor não é preparado, a gente vem de um vestibular, de uma universidade e eu pelo menos não estudei isso (PERLA).

A fala de Alexandra chama a atenção para uma possível negligência da leitura de imagens por parte dos professores de línguas de um modo geral, enquanto Perla frisa a falta de uma abordagem didático-pedagógica sobre o letramento multimodal crítico na formação inicial. Os dois enunciados orais citados comprovaram o que Silva (2010) sinalizava quando a autora percebeu que os docentes, de forma generalizada, negligenciam as imagens por considerá-las apenas um elemento acessório e por ainda apoiar a sua prática docente na cultura grafocêntrica e de leitura de texto linear. Por isso, Felten (2008) enfatiza a necessidade de que, em sala de aula, sejam analisados a sintaxe das imagens e o “mérito estético” desenvolvido pelos produtores das imagens.

Dando continuidade à FDC, apresentamos o seguinte texto multimodal (figura 28) extraído do livro didático de Espanhol (COIMBRA; CHAVES, 2016), a fim de exemplificar práticas de letramento multimodal crítico com base em Callow (2008).

Figura 28 – *El mundo es político*



Fonte: Coimbra e Chaves 1 (2016, p. 94).

A partir desse texto multimodal, a colaboradora-protagonista Ana falou baixinho que se tratava do “Grande ditador”, um filme que contou com a interpretação de Charles Chaplin no ano de 1940, reconhecendo o participante representado. Em seguida, Ana e Perla

comentaram sobre o contexto social e histórico da imagem do Grande Ditador. Jorge mencionou que o ditador estava como um item de contemplação, pois não “olhava” para o leitor-observador e que o participante representado fazia uma intertextualidade com o nazista alemão Adolf Hitler. O colaborador-protagonista Jorge também analisou as cores, o plano e os ângulos da imagem, o que evidenciou que o docente estava se apropriando dos conceitos da GDV e da dimensão composicional do *Show me framework*. Jorge já adentrando na dimensão crítica de Callow (2008) lembrou as “metáforas” feitas nas músicas, nas peças teatrais e nos livros durante a Ditadura Militar no Brasil para “burlar” o sistema, o que forçava os leitores a lerem “as entrelinhas” (MARINS-COSTA, 2016).

Com essa leve introdução feita pelo docente Jorge sobre a dimensão crítica, explicamos mais detalhadamente essa dimensão a partir de Callow (2008). Mais uma vez o medo de ser rotulado como “professor-doutrinador” veio à tona por meio da fala da colaboradora Alexandra, que apresenta um forte engajamento político:

Eu tava dando aula, aí eu falei alguma coisa assim ideológica, nem me lembro qual foi a expressão que eu disse, aí eu falei a carga ideológica do texto literário. RA paz quando eu falei CARga ideológica, aí eu disse mas gente vamos entender aqui que quando eu falo ideologia eu tô falando do pensamento humano (*rir*). Porque todo pensamento humano é carregado de ideologia, quando eu falei a palavra, aí eu disse AI meu DEus do céu! Isso vai dar uma [...] bem grande [...] Aí já tem aquele menino que tá de cabeça baixa aí você se treme todinha. PRONto é agora que vai sair um celular da bolsa. MEU Deus! [...] É a preocupação de como eles vão interpretar, o negócio tá tão CAça às BRUxas que que qualquer palavra que você diga que esteja no imaginário dele como sendo esquerDISTa, é ideologia, pensamento crítico, gênero (ALEXANDRA).

Refletindo sobre o enunciado oral da Alexandra e sobre outras colocações nos encontros anteriores proferidas por outros colaboradores, acreditamos que a grande dificuldade que os docentes em formação encontraram no *Show me framework* (CALLOW, 2008) foi trabalhar a criticidade sem expôr seu próprio pensamento crítico acerca dos textos. Essa habilidade é realmente muito difícil. A esse respeito, hooks (2013) relata que é interessante que o professor coloque suas experiências e posicionamentos críticos para os estudantes, a fim de aproximar o docente dos estudantes, o que facilita a aprendizagem, algo defendido também por Freire (2014) em sua pedagogia crítica. Entretanto, o receio de ser julgado de forma injusta e punido por desenvolver a dimensão crítica é algo recorrente no discurso oral dos colaboradores desde o primeiro encontro. Percebemos que as dimensões afetiva e composicional de Callow (2008) foram trabalhadas de maneira mais receptiva pelos colaboradores como pode ser percebido pela opinião da colaboradora Cindy sobre a dimensão afetiva em sala de aula:

A importância da afetividade que:: tanto os alunos que gostam quando a gente se aproxima quanto a gente também, que eu lembro que de uma situação que eu tinha TRÊS aulas na MESma turma, que era muito difícil +++ sequenciada, os alunos saturados, tinha sempre um aluno lá que ficava falando assim: OH vontade de morrer. Aí no outro dia, eu disse vou falar com ele. ++Meu filho você fala brincando isso aí, NÃO tia é que. Ele era daqueles alunos que era assim bem:: um pouco introspectivo e também com jeitos homossexuais. Num sei se isso gerava isso, esses problemas né. Aí ele disse: Não tia, é brincadeira, num sei o que, não se preocupe não, tia. Aí eu disse: Não que a sua vida é importante. Aí ele gostou tanto que depois ele me ajudava tanto porque eu chegava às vezes desmotivada na sala. Aí eu dizia: Gente, hoje cês tão a fim de aprender? Aí ele dizia TAMo tia! Aí me dava força também era uma troca. Eu achava ótimo! (CINDY).

Apesar de a fala de Cindy não colocar especificamente uma atividade de leitura em sala de aula empregando o *Show me framework* (CALLOW, 2008), acreditamos que foi muito pertinente a colocação da Cindy, pois a colaboradora sempre se mostrou mais quieta e tímida e, nesse encontro, ela deu “voz” a si mesma na formação ao expôr uma vivência docente (ou saber experiencial na perspectiva de TARDIF, 2010). Notamos que Cindy, em suas palavras, carregava muita emoção, o que tem tudo a ver com a dimensão afetiva em um sentido mais amplo e sensibilizou os demais colaboradores presentes.

Voltando para a dimensão crítica, apesar de haver esse temor de ser considerado “professor-doutrinador”, o colaborador-protagonista Jorge disse que empregou os conceitos da GDV e desenvolveu práticas de letramento instigando a criticidade dos alunos com a “imagem do consumismo” (palavras do Jorge), referindo-se à figura 8 (exemplo de processo simbólico da GDV) do livro didático de inglês (FRANCO; TAVARES 3, 2016, p. 103). O comentário do Jorge mostra a sua aplicação de conhecimentos. Após essa fala do docente, levamos, nesse encontro, o texto multimodal “Favela”, extraído do livro didático de Inglês (FRANCO; TAVARES 1, 2016, p. 16), exposto na figura 29.

Figura 29 – Favela

Fonte: Franco e Tavares 1 (2016, p. 16).

Fizemos a análise da imagem seguindo as perguntas propostas nas dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008) e, de forma paralela, levamos o vídeo clip da música “Favela⁹³” de Alok e Ina Wroldsen e o infográfico “Panorama das favelas⁹⁴”. Acerca da música, pensamos que era conveniente e necessário entregar a letra da música impressa e sua tradução para cada colaborador, a fim de possibilitar uma compreensão textual para todos, inclusive aqueles que não tinham proficiência em Língua Inglesa. Sobre o infográfico “Panorama das favelas”, a minha intenção foi de fazer uma comparação entre a favela Santa Tereza do Rio de Janeiro-RJ e o bairro estigmatizado Pirambu de Fortaleza-CE, o que poderia fomentar discussões inerentes à dimensão crítica.

A colaboradora-protagonista Perla observou a mistura de idiomas na música, daí explicamos novamente sobre as práticas transidiomáticas (MOITA LOPES, 2013), tema esse que despertou o interesse da colaboradora-protagonista desde o primeiro encontro. A colaboradora Alexandra relacionou a letra da música com a imagem da favela de Santa Tereza, fez referência ao sofrimento das crianças na favela e das “oportunidades de vida” que estas teriam a partir da música. Além dessas colocações, Alexandra trouxe a discussão sobre a “prisão cultural” a qual são “submetidos” os habitantes da favela por não terem acesso a outras formas de cultura e citou o funk “proibidão”. Nesse momento, o colaborador-protagonista Jorge falou sobre a história das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs),

⁹³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jEwjBjQ_7Eo . Acesso em: 02 abr. 2019.

⁹⁴ O referido infográfico foi analisado à luz da GDV no artigo escrito por Sousa e Pinheiro (2019) e foi compartilhado por e-mail para os colaboradores.

mencionando suas vivências no Rio de Janeiro e comentando sobre os movimentos artísticos de reciclagem existentes na referida favela. Nas palavras de Jorge, “para o pessoal do asfalto a favela é negativa, para o pessoal da favela ela é positiva”. Jorge ainda discorreu brevemente sobre a história da favela Santa Tereza, promovendo, assim, a socialização de informações e fomentando as dimensões afetiva (quando citou suas experiências) e crítica (ao mostrar o lado “artístico-cultural” da favela) do *Show me framework* (CALLOW, 2008). Perla, de maneira complementar, voltou-se para a dimensão composicional da imagem da favela e ressaltou o uso das cores que podem remeter a essa “beleza” e “acervo cultural” tão particular da favela em questão. Katniss Everdeen, em concordância com Jorge e Perla, comentou sobre a possível intencionalidade dos produtores da imagem e da letra da música de passarem uma imagem positiva da favela de beleza, empoderamento e alegria, contrapondo-se ao estigma negativo vigente, infelizmente. O discurso da docente Katniss Everdeen nos remete aos preceitos de Barbosa (2017) quando a autora conceitua o letramento visual crítico e a habilidade de “ver” (*viewing*), segundo Callow (2013), que gera uma “busca” do leitor-olhante pelos propósitos do(s) criador(es) da imagem.

Ao término dessa prática de letramento na formação, pedimos que os colaboradores apresentassem sugestões de intervenção. Nesse sentido, Alexandra sugeriu que fossem instigadas as vivências dos alunos em sala de aula para desenvolver as dimensões afetiva e crítica de Callow (2008). Aproveitando a sugestão da colaboradora, William exemplificou as favelas Genibaú e Alto do Bode, localizadas na capital cearense, onde muitos estudantes da escola moram e citou uma frase comum aos adolescentes “qualquer dia você pode cair”, evidenciando a periculosidade e a violência presente inclusive no discurso da maioria dos discentes. Por isso, para o colaborador William, é papel do professor mostrar que a educação é um caminho para uma mudança de vida, o que nos faz lembrar do empoderamento social defendido por Freire (1992).

Concluimos o encontro com o compartilhamento de práticas de letramento multimodal crítico (produção e leitura de textos multimodais), utilizando o *Show me framework* em textos advindos da internet como memes (ARRUDA, 2017), charges (BALBINO, 2018), vídeos e materiais autênticos (PINHEIRO, 2016), anúncios publicitários (BARBOSA, 2017) de forma separada ou paralela ao livro didático. A partir dessas sugestões e reflexões, enfatizamos que a formação docente continuada estava servindo para que os colaboradores refletissem sobre o livro didático e as atividades contidas neste como prescrições (DANIELLOU, 2002) para o trabalho docente realizado e real (CLOT *et al.*, 2000) e sobre a relevância do papel docente como agente de letramento (KLEIMAN; DOS

SANTOS, 2014). Na subseção seguinte, apresentamos o sexto e último encontro da formação continuada, em que os docentes aplicaram as teorias estudadas no planejamento de práticas de letramento com os livros didáticos adotados na escola. Por isso, solicitamos que os colaboradores levassem os livros que eles utilizavam em sala de aula para o último encontro exposto a seguir.

5.2.6 Sexto encontro (14/05/2019)

No último encontro da formação, fizemos uma revisão do conteúdo dos cinco encontros anteriores por quase uma hora, enfatizando principalmente a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006) e *Show me framework* (CALLOW, 2008). Nesse momento, tiramos algumas dúvidas dos colaboradores principalmente sobre as metafunções da GDV e, em alguns momentos, Jorge, Katniss Everdeen e Alexandra respondiam voluntariamente às dúvidas dos colaboradores. Entretanto, Jorge ainda dizia que estava preocupado com a nomenclatura das categorias da GDV. Por isso, mais uma vez, o tranquilizamos e reforçamos que ele tentasse compreender a essência pedagógica da GDV de ler e ver a imagens em sala de aula e na vida de um modo geral, sem a obrigatoriedade de memorizar os nomes das categorias das metafunções. Assim, acreditamos que os colaboradores ficaram menos preocupados e houve, de certa forma, uma preparação para atividade que seria de os professores colaboradores, pensando em seus alunos atuais, planejarem uma prática de letramento multimodal crítico à luz das teorias estudadas na formação. Quanto ao *Show me framework* (CALLOW, 2008), os colaboradores não apresentaram dúvidas durante a revisão.

Concluída a revisão, pedimos que os colaboradores formassem equipes para a realização da atividade de planejar uma prática de letramento usando o livro didático empregado por eles em sala de aula e utilizando as teorias estudadas na formação. As equipes constituídas foram: Katniss Everdeen e Maria (ambas lecionam Português); Cindy, Alexandra e Ana (as três lecionam Português, sendo Ana uma das protagonistas das ACs); Jorge e Perla (ambos protagonistas que lecionam respectivamente Inglês e Espanhol). Vale ressaltar que, apesar da formação das equipes, houve compartilhamento de informações entre os colaboradores, um exemplo disso foi a postura do colaborador-protagonista Jorge que ajudou a dupla Katniss Everdeen e Maria na análise de uma imagem, no momento do planejamento da atividade. Infelizmente, o colaborador William chegou atrasado à formação naquele dia e

não apresentou. Foi muito gratificante ver que todas as equipes se dedicaram muito a observar as imagens e como elas estavam sendo exploradas nas prescrições do livro didático.

Depois de trinta minutos, as equipes começaram a se apresentar. A primeira equipe foi Katniss Everdeen e Maria, que escolheu o texto multimodal “Escola pública não é privada” do livro didático de Português do 1º ano (série que ambas lecionam). Na figura 30, apresentamos o texto selecionado pela dupla:

Figura 30 – Escola pública não é privada



Fonte: Amaral *et al.* 1 (2016, p. 281).

Maria disse que começaria a prática de letramento chamando atenção para a frase em destaque “Escola pública não é privada” que está em saliência (termo advindo da GDV de KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006). Sobre a frase em destaque, Katniss Everdeen mencionou o contexto atual de corte de verbas e investimentos na educação implementado em 2019 pelo presidente Jair Bolsonaro. Para Katniss Everdeen, “a escola tá PObre no sentido de material, de investimento”. Por sua fala, identificamos as dimensões afetiva e crítica de Callow (2008). No entanto, a colaboradora disse também que, quando leu as “letras pequenas”, percebeu que os elementos escritos direcionavam mais a compreensão leitora para a conscientização do aluno. Ou seja, a criticidade deve levar em conta que nem sempre os pontos de vista e os interesses do produtor do texto multimodal coincidem com os do leitor (cf. KRESS, 2001; JANKS, 2012; SOUZA, 2011; TAGATA, 2017). Para a dupla de colaboradoras, o título seria o elemento ideal pela GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006). No título, a palavra “privada” poderia passar o significado de um local de se jogar os

dejetos e, ao mesmo tempo significar a oposição de “pública” (termo que também se encontra no título). Essa duplicidade de sentidos pode ter sido uma das intenções do(a) publicitário(a). Na parte de baixo em letras pequenas, está o elemento real, segundo a GDV e a dimensão composicional do *Show me framework*, que pode ser a necessidade de o aluno valorizar e preservar a escola. Para Katniss Everdeen, na dimensão composicional, a ausência de cores “alegres” e a saliência mínima provocam uma sensação de “ambiente educacional ruim”, gerando sentidos e, quiçá reações dos leitores, de preferência dos estudantes e funcionários da escola para cuidarem da escola. Katniss Everdeen disse que perguntaria para os alunos: “Vocês se identificam com essa imagem?”; “O que mais chama a atenção de vocês nessa imagem?”; “De acordo com a imagem, como vocês analisam a relação de PÚBLICO e priVADO?”. Por meio dessas perguntas, percebemos, de forma breve, que a colaboradora tocou nas dimensões afetiva, composicional e crítica.

As colaboradoras Katniss Everdeen e Maria, após analisarem o texto multimodal “Escola pública não é privada”, analisaram a prescrição do livro didático e constataram que este se voltava mais à estrutura morfológica. Na opinião das colaboradoras, a dimensão crítica era negligenciada na questão prescrita pelos autores do livro didático. Por essa razão, a dupla pensou em direcionar a prática de letramento para a produção multimodal, pedindo para os estudantes elaborarem uma propaganda que fosse mais eficiente e que sensibilizasse mais os leitores do que o texto da questão. Nesse sentido, as professoras iriam instigar o uso de palavras e imagens para a construção do texto multimodal, deixando os alunos livres para usufruírem de outros modos semióticos. Tal proposta didática se relaciona a teóricos como Cani; Coscarelli (2016), Rojo (2012); Kress (2001); Kress e van Leeuwen ([1996] 2006); Callow (2008). As colaboradoras ainda propuseram explorar o texto selecionado no Projeto “Superação” da escola para motivar os estudantes a zelarem pelo patrimônio público.

A segunda equipe seria composta pelos colaboradores-protagonistas Perla e Jorge. No entanto, Jorge precisou se ausentar da FDC para dar uma aula na própria escola por determinação da coordenação. Essa postura da coordenação foi criticada pela colaboradora Katniss Everdeen que ressaltou a desvalorização da formação por parte de um funcionário da coordenação. Como formadora, lamentamos a ausência momentânea do Jorge, o qual sempre teve participação ativa na formação e poderia aprender ainda mais nesse momento de compartilhamento de práticas docentes. Nesse ínterim, concordamos com Celani (2010) que enfatiza que o professor é uma “peça” de um sistema muito complexo que é a educação. Nessa “não-liberação” do docente para todo o sexto encontro da formação, lamentamos que a complexidade escolar nem sempre prioriza a formação docente e o interesse do professor de

se desenvolver (VIGOTSKY, 2007). É doloroso perceber que essa situação atinge principalmente professores temporários e substitutos, o que nos faz pensar que as políticas públicas educacionais devem ser revistas e mudadas.

Diante desse contexto socioeducacional, a colaboradora-protagonista Perla apresentou sozinha a prática de letramento multimodal crítico a partir do texto multimodal *Nada ha cambiado*, extraído do livro de Espanhol do 3º ano e exposto na figura 31:

Figura 31 – *Nada ha cambiado*



Fonte: Coimbra e Chaves 3 (2016, p. 22).

Perla preferiu fazer um relato de prática de letramento (trabalho realizado de AMIGUES, 2004; CLOT *et al.*, 2000) em sala de aula com os alunos do 3º ano. A priori, a colaboradora-protagonista relatou que pretendia explicar para os alunos o uso do artigo neutro “lo”. Perla mencionou que, na dimensão composicional, explorou o vetor do participante representado que estava em pé na imagem, seguindo os pressupostos teóricos de Callow (2008) e Kress e van Leeuwen ([1996] 2006). Segundo Perla, ela fez as seguintes perguntas para os alunos a fim de contemplar as metafunções da GDV e a dimensão composicional do *Show me framework*: “Tá apontando pra quem? Tá apontando pro leitor? Onde eles estariam? Por que eles não têm boca, olhos e nariz? As cores da imagem dizem alguma coisa para vocês?”. Na dimensão afetiva e crítica, Perla relatou que indagou: “Quem aqui já teve um amigo imaginário? Sem olhar pro que está escrito, vocês poderiam falar de tecnologia, de redes sociais?”. Assim, Perla começou instigando os alunos a lerem/verem as imagens (BARBOSA, 2017; CALLOW, 2012; 2013) para depois lerem os elementos escritos.

A colaboradora-protagonista Perla verbalizou que as dimensões de Callow (2008) propiciaram memórias afetivas e discussões sobre as redes sociais nas interações sociais da contemporaneidade. Feita a compreensão leitora da charge, a docente passou para a explicação do conteúdo gramatical (uso do artigo neutro “lo”). A colaboradora-protagonista relatou ainda que, nessa experiência docente (trabalho realizado), obteve mais êxito do que simplesmente apresentando o conteúdo gramatical.

A terceira equipe a se apresentar foi composta pelas colaboradoras Cindy, Alexandra e Ana (protagonista), que escolheram um texto multimodal (tirinha) do livro de Português do 2º ano, conforme figura 32:

Figura 32 – Oba!



Fonte: Amaral *et al.* 2 (2016, p. 229).

Alexandra começou explicando que a tirinha estava inserida na explanação do conteúdo de interjeição, ou seja, a prescrição era desenvolver o conhecimento do uso e da função da classe gramatical interjeição, o que mostra a predominância de textos multimodais com imagens na parte gramatical. Em seguida, a colaboradora Alexandra argumentou que “o balãozinho não é um processo mental, apesar de ser uma ovelha”, referindo-se à metafunção representacional da GDV. Cindy complementou que possivelmente fosse uma intenção do produtor do texto “personificar ou humanizar” as ovelhas para fomentar a ideia de que o animal e o homem estão no mesmo patamar, por isso o uso do processo verbal da metafunção representacional da GDV. No primeiro quadrinho, segundo Alexandra, há um “plano aberto para uma apresentação bem geral” com o intuito de permitir que o leitor-observador entenda o contexto da história. No segundo quadrinho, Alexandra analisou que existe um “*close up*, um plano mais fechado” a fim de dar foco ao folheto, que é a mensagem central desse quadro e, por consequência, da tirinha. Nesses enunciados da colaboradora Alexandra, é possível perceber elementos da metafunção interativa da GDV de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006). Em seguida, Alexandra explicou que a “saliência” está na palavra “*fashion*”, pois a cor da

palavra serve para “chamar a atenção num folheto cinza”. Para Alexandra, refletindo sobre os elementos escritos, o segundo quadro explica o questionamento do quadro anterior, em virtude de que talvez não fosse um trabalho fácil tosquiara uma ovelha. A explicação da tirinha feita pela Alexandra e pela Cindy abrangeu a dimensão composicional de Callow (2008).

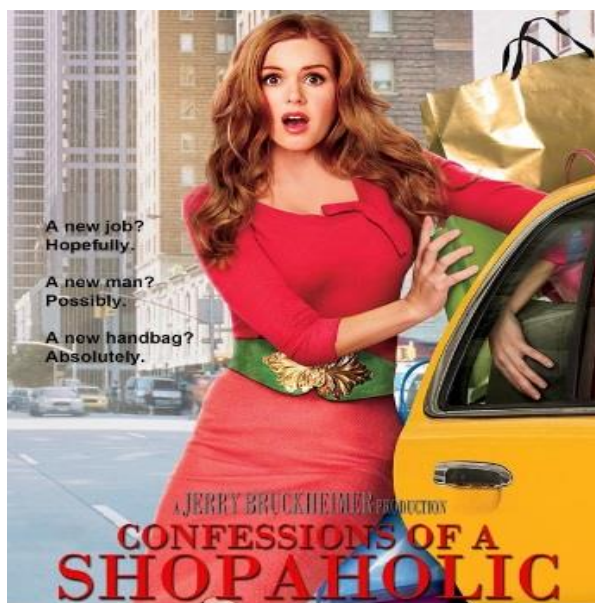
Quanto às outras duas dimensões do *Show me framework* (CALLOW, 2008), a colaboradora-protagonista Ana disse que levantaria discussões sobre a influência da mídia, pela qual, muitas vezes, as pessoas fazem coisas que nem sempre gostam somente para atender aos padrões impostos. Já Alexandra falou que questionaria os alunos sobre “por que a última moda tem que ser na Europa? Por que não pode ser no Conjunto Ceará⁹⁵?”. A fala da Alexandra nos remete à teoria defendida por Jesus (2017) de sensibilização e o acolhimento em prol das diversidades linguísticas, culturais, sociais, étnicas e estéticas e por Callow (2008) de perceber as inclusões e exclusões sociais no texto multimodal.

Cindy trouxe uma análise das intenções dos produtores do LD de Português, que destacaram as palavras “Oba” e “Ué” para realçar as interjeições como classe gramatical que representa emoções, mas que não “casou com a imagem das ovelhas”. Na percepção de Cindy, houve “a força da palavra mesmo para passar emoção”, já que o olhar das ovelhas não passava a emoção ou o desejo de ser tosquiada. Assim, Cindy fez uma breve análise da relação texto-imagem. Alexandra falou ainda que as cores são muito neutras, talvez para representar a monotonia do campo e Ana sugeriu que, antes de adentrar na gramática, trabalharia a compreensão leitora multimodal.

Após ministrar a aula, Jorge retornou à formação e apresentou sua prática de letramento, que abrangia o texto multimodal *Shopaholic* extraído do livro didático do 3º ano e exposto na figura 33:

⁹⁵ Bairro da periferia de Fortaleza-CE.

Figura 33 - Shopaholic



Fonte: Franco e Tavares 3 (2016, p. 116).

Como Jorge disse que estava trabalhando o conteúdo gramatical expressões idiomáticas, começou a prática indagando para os estudantes o significado da expressão “*go window shopping*” (segundo o colaborador-protagonista, seria olhar vitrines sem comprar, que poderia ser traduzido ainda como “guajarino”, expressão usada pelos comerciantes). Dessa forma, instigaria que os alunos comentassem sobre seus costumes de fazer compras por meio das perguntas: “Onde você costuma fazer compras?; Quando?; O quê e com quem você faz compras?”. Tais indagações do Jorge remetem à dimensão afetiva de Callow (2008). Ou ainda, conforme Jorge, poderia “ter primeiro uma questão visual aí, enxergar a história, o enredo do filme, antes de apresentar a atividade passar um trecho do filme”. Assim, uma segunda possibilidade de iniciar a prática de letramento poderia ser por uma cena do filme estadunidense “*Confessions of shopaholic*”, cujo título no Brasil ficou como “Os delírios de consumo de Becky Bloom”. A prática docente de mostrar o filme ou trechos dele coopera com os conceitos de multiletramentos de Rojo (2012) e Kalantzis e Cope (2009) que envolvem o uso recorrente de palavras, imagens, sons e outros recursos.

Jorge afirmou que questionaria aos alunos em sala de aula “Até onde isso é ou não saudável?”, em referência à imagem *Shopaholic* e fazendo menção à dimensão crítica. Com o questionamento feito em sala de aula, os demais colaboradores em formação assumiram o papel de alunos e foram expressando experiências e opiniões sobre o consumismo na sociedade atual. Em seguida, Jorge explorou o uso das cores (especialmente o vermelho, denotando poder conforme Aguiar (2004)), o fato de a imagem ser naturalística, a posição da

participante representada, a imagem do taxi repleto de compras e a ação apresentada na imagem. Jorge perguntou para os colaboradores: “O que vocês acham desse verMElho?”; “O que chama MAIS:: atenção de vocês nessa imagem?”; “E esse olhar da atriz, o que vocês sentem com esse olhAR::?” De maneira simples e, ao mesmo tempo didática, percebíamos a incorporação de conteúdos da GDV de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) e da dimensão composicional do *Show me framework* de Callow (2008). Depois disso, a dimensão crítica de Callow (2008) foi espontaneamente fluindo por intermédio das atividades do livro didático de inglês (prescrições de CLOT *et al.*, 2000) acerca da adicção de consumir (*shopaholic*). Ao final, os colaboradores em formação verbalizaram que essa adicção poderia propiciar compras desnecessárias provenientes da sensação de poder que o cartão proporciona aos consumidores.

Ao final das apresentações, fizemos um momento de agradecimentos e de conclusão da FDC, foi quando os colaboradores verbalizaram suas opiniões sobre a formação em si:

Até a gente mesmo precisa dessa descoberta, redescobrir a sala de aula. Hoje pela manhã conversando com a [XXX], com as meninas, a [XXX] disse o quão foi importante e agradável essa formação, porque na universidade ela não tinha tido essa oportunidade de passar isso de uma forma mais didática e a gente estando entre amigos talvez tenha facilitado MUIto mais (WILLIAM).

As minhas aulas daqui pra frente não vão ser mais as mesmas, eu vou sempre lembrar desse conhecimento, de como tentar aplicá-lo (JORGE).

Que foi baCAAna! Eu tinha muita curiosidade de saber sobre a gramática, nunca tinha parado pra ler, o contato que eu tinha era das defesas lá do mestrado e achava tudo um bicho de sete cabeças né. A nomenclatura, muitos códigos e foi LEgal, foi interativo e hoje a gente apresentou, já conseguiu debater, é um novo olhar mesmo para as imagens né. [...] Muitas imagens a gente passa despercebido na explicação, na atividade (KATNISS EVERDEEN).

A gente não explorava o suficiente e agora abriu um leque maior de possibilidades (CINDY).

Não é esse bicho de sete cabeças, é possível fazer sem deixar de lado a pureza do conteúdo (ALEXANDRA).

Pelos enunciados orais, percebemos que, quando o colaborador William disse “redescobrir a sala de aula” e o fato de, para ele, a formação haver sido “entre amigos”, os princípios metodológicos da pesquisa-ação estiveram presentes não só na pesquisa como na formação em si, uma vez que como pesquisadora havíamos identificado uma necessidade pedagógica para os docentes desta escola, onde já havíamos ensinado. Além disso, colocamos em prática os preceitos de formação de Vieira-Abrahão (2010), Gimenez (2006) e Tardif (2010) de considerar os professores “de profissão” não como “aplicadores de conhecimentos”, mas como “atores competentes e sujeitos de conhecimentos” ricos de saberes experienciais que devem ser valorizados para além do processo de formação continuada. Esse “estar entre amigos” significa não haver distinção entre professor(a)/formador(a) e professores em formação, os quais devem estar juntos no mesmo patamar socioeducativo.

A fala do colaborador-protagonista Jorge trouxe uma perspectiva de “mudança” vista e sentida ao longo dos seis encontros e analisada mais a fundo no capítulo seguinte referente às autoconfrontações. A “mudança” na forma de ministrar aulas por parte do Jorge, para nós, significa “transformação”, preceito pilar da Clínica da Atividade (MORAES, 2014; CLOT, 2017; VIGOTSKY, 2007; BOSSARD, 2012). Essa transformação também foi percebida no enunciado oral da colaboradora Katniss Everdeen quando a mesma disse que adquiriu com a formação “um novo olhar sobre as imagens”. Vale ressaltar que esta docente já tivera contato teórico prévio com a GDV, no entanto o receio das nomenclaturas das categorias das metafunções da referida gramática parece ter sido superado com a FDC. A “multiplicidade de possibilidades” didático-pedagógicas mencionada pela colaboradora Cindy se somou à opinião da Alexandra, que refletiu que é possível continuar a ensinar o conteúdo prescrito da Língua Portuguesa para as turmas do Ensino Médio utilizando os preceitos da multimodalidade (especialmente os de KRESS; VAN LEEUWEN, [1996]2006 e CALLOW, 2008).

Diante dessa possível transformação, o nosso sentimento de gratidão e felicidade culminaram com a entrega de uma mensagem final sobre letramento e com o sorteio de livros, relacionados ao conteúdo da FDC para os colaboradores e protagonistas, a fim de ajudá-los a continuar o processo de desenvolvimento e transformação (CLOT; FAÏTA, 2016; VIGOTSKY, 2007; BROSSARD, 2012) da prática docente. Os colaboradores e protagonistas ficaram muito empolgados com os livros e se comprometeram de compartilhar com outros docentes da escola que não puderam participar desta formação. Ou seja, deixamos uma pequena contribuição material (livros) para que o conhecimento da formação continuasse florescendo na prática docente e nesta escola.

É válido ressaltar que, antes da constituição do *corpus* discursivo desta tese, pensávamos que, se a FDC se pautasse exclusivamente em imagens extraídas dos LD's, a aquisição de conhecimentos seria maior entre os professores colaboradores. Entretanto, percebemos, ao longo da formação, que os colaboradores acionavam o repertório imagético deles (imagens que faziam parte do dia a dia deles ou que eles já conheciam como as obras de arte e os anúncios publicitários), o que nos fez “adaptar” a formação e o material didático direcionado para eles por e-mail. Dessa forma, os professores iam empregando as teorias em imagens sugeridas por eles e em imagens dos livros didáticos também utilizados por eles. O exemplo da imagem “Verão Itaipava” (Figura 22) comprova essa necessidade de os colaboradores empregarem a teoria com imagens do cotidiano e, ao mesmo tempo, de entenderem melhor a GDV por meio do anúncio publicitário referido.

Ao final aplicamos o questionário de sondagem pós-formação e final para os colaboradores. Esta formação docente continuada serviu não apenas para difundir e compartilhar os preceitos da multimodalidade (especialmente a GDV e o *Show me framework*), mas também foi pertinente para que os colaboradores refletissem sobre o trabalho prescrito principalmente intermediado pelo livro didático e acerca dos trabalhos realizado e real que envolvem múltiplas possibilidades de adaptação dos LDs, a fim de empoderá-los como agentes de letramento na escola.

Feitas estas considerações analíticas, retomamos as questões de pesquisa, pela pergunta “Quais os conhecimentos dos professores de línguas materna e estrangeira acerca do letramento multimodal crítico antes e após a formação docente continuada?”. Por esta indagação, percebemos que os colaboradores e protagonistas, antes da FDC, tinham um conhecimento pautado nas experiências de sala de aula construídas ao longo da carreira docente de cada um (TARDIF, 2010). Deixamos claro que esse conhecimento mais prático é muito importante e deve ser valorizado, mas não pode ser a única fonte de saber dos professores. Então, a prevalência do conhecimento experiencial, sem muito aprofundamento das teorias da linguística aplicada inclusive, impedia os professores de se enxergarem como agentes de letramento (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014) e de perceberem que as atividades de leitura e escrita que eles desenvolviam com os livros didáticos e outros materiais didáticos poderiam ser aperfeiçoados para práticas de letramento mais direcionadas aos estudantes e suas realidades socioeducacionais. Após a FDC, tanto colaboradores como protagonistas passaram a identificar práticas de letramento que eles já desenvolviam antes da FDC, mas que se atreladas às teorias da multimodalidade, especialmente a GDV e o *Show me framework*, eles poderiam usufruir mais dos textos, principalmente quando estes tivessem imagens a fim de desenvolver as dimensões afetiva, composicional e crítica. Dessa forma, a formação continuada com viés crítico-reflexivo (não apenas esta que foi implementada na escola colaboradora) foi e é peça fundamental para aproximar a universidade da escola e vice-versa, bem como serviu (e serve) para melhorar a qualidade de ensino na escola pública, conforme defende Gimenez (2006). Também acreditamos que, quando os colaboradores e protagonistas tiveram uma FDC focada nas práticas docentes e com a utilização dos livros didáticos adotados por eles, os docentes se sentiram, de certa forma, mais valorizados, o que pode ter contribuído para instigar a sede de novos saberes e práticas.

Pela segunda questão de pesquisa: “Como os professores de línguas usam os livros didáticos adotados na escola para desenvolver o letramento multimodal crítico em sala de aula depois da formação docente continuada?”, constatamos que os livros didáticos eram

antes da FDC subutilizados pelos colaboradores e protagonistas. Em outras palavras, pelos questionários e pela própria formação continuada, compreendemos que estes docentes não percebiam a riqueza dos livros didáticos que eles tinham literalmente em mãos no que tange aos modos semióticos presentes (AJAYI, 2012; HEMAIS, 2015) e como os textos multimodais dos livros didáticos favoreciam o desenvolvimento do letramento multimodal crítico dos estudantes do Ensino Médio. Dessa forma, depois da FDC, os colaboradores e protagonistas passaram a utilizar o livro de forma mais apoiada nas teorias, o que os possibilitou terem mais segurança em sala de aula ao conduzirem as práticas de letramento. Além desse aspecto, as imagens dos livros didáticos, muitas vezes, eram negligenciadas, entretanto, após a FDC, passaram a ser exploradas na sala de aula pelos docentes, os quais viram que as imagens poderiam proporcionar não apenas o aprimoramento das dimensões afetiva, composicional e crítica dos discentes, mas também levar um pouco de “ludicidade” à aula, já que trabalhar imagem era algo “diferente” para alunos e professores. Possivelmente esse teor lúdico foi, de certa maneira, um “resgate” do que perdemos no avançar dos anos de estudo, visto que, quando éramos crianças, tínhamos mais acesso a livros infantis ilustrados.

Pela terceira pergunta de pesquisa: “Após a formação docente continuada como os professores empregaram os conhecimentos adquiridos em sua prática docente?”, observamos, especialmente no sexto encontro da formação e nos questionários final e pós-formação, que os colaboradores e protagonistas adaptaram as teorias da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006) e do *Show me framework* (CALLOW, 2008) ao planejamento feito por eles, aos alunos para os quais eles lecionavam e ao próprio estilo profissional (CLOT; FAÏTA, 2016; SOUZA-E-SILVA, 2003) de cada um. Assim, percebemos que os colaboradores não utilizaram todas as categorias da GDV, tampouco as nomenclaturas desta gramática nas práticas relatadas oralmente durante a FDC e descritas nos questionários. Também conseguimos notar que as dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008) foram seguidas por eles quase como um “roteiro” (quiçá um dia estas dimensões possam ser de fato incorporadas ao gênero profissional), pois estes professores passaram a se esforçar e até fazer adaptações ao livro didático para instigar as dimensões supracitas em sala de aula junto aos alunos. Enfim, as constatações advindas desta pesquisa não se esgotam nesta seção, pois a análise das autoconfrontações (tema da próxima seção) trará novas reflexões, que nos fará perceber mais indícios e significados para atender aos objetivos desta tese.

6 ANÁLISE DAS AUTOCONFRONTAÇÕES

“Mas eu gostei, é estranho, mas é interessante. Eu acho que é legal a gente se ver, porque às vezes a gente passa tanto tempo dando aula, ‘Como será que os meninos me enxergam?’, ‘Será que eu to dando, será que eu to conseguindo realmente falar o que eu to pensando?’, e eu vendo aqui, eu vi que o conteúdo que eu passei pra eles era o que tinha planejado. É estranho, mas eu gostei”.

(ANA - na primeira autoconfrontação simples)

Nessa seção, analisamos as falas dos docentes e suas percepções sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico nas práticas pedagógicas considerando os objetivos específicos: a) Analisar os conhecimentos dos professores de línguas materna e estrangeira sobre letramento multimodal crítico subjacentes à sua atividade docente em sala de aula antes e depois da formação docente continuada; b) Descrever os usos que os professores de línguas fazem dos livros didáticos com o letramento multimodal crítico em suas aulas após a formação docente continuada; c) Relacionar a inserção dos preceitos teóricos da multimodalidade à atividade dos professores após a formação continuada. Com base nesses objetivos, essa seção dá continuidade à descrição e à discussão dos dados sobre a autoconfrontação e faz uma relação com a descrição da FDC e a análise dos questionários de sondagem, expostos na seção anterior.

Ressaltamos que, a cada seção de autoconfrontação, tivemos o cuidado de esclarecer o objetivo principal da AC de promover o desenvolvimento e a reflexão sobre a prática docente (CLOT; FAÏTA, 2016) no sentido de tranquilizar os docentes que, em nenhum momento, nossa investigação teria o cunho de julgamento da atuação dos mesmos em sala de aula. Essa postura nossa, apesar de às vezes parecer um pouco redundante, adveio da insegurança e do receio que os protagonistas sentiam no início da pesquisa especialmente com a situação de terem suas aulas filmadas. Enfim, esclarecido esse aspecto, explicamos que a presente seção está centrada nas autoconfrontações simples realizadas antes e depois da FDC com os três protagonistas (uma professora de Espanhol, Perla; uma professora de Português, Ana; um professor de Inglês, Jorge). A análise das autoconfrontações estão divididas nas seguintes categorias teóricas: multimodalidade; letramento multimodal crítico; livro didático; gênero e estilo profissionais; formação docente continuada e desenvolvimento. Dito isso, a seguir, começamos a análise com a ACS da professora Perla antes da FDC.

6.1 Autoconfrontação simples com a professora de Espanhol antes da FDC

A ACS da professora Perla, realizada na tarde do dia 26 de março de 2019, foi feita a partir da seleção de nove cenas da aula filmada do dia 12 de março com uma turma do 1º ano do Ensino Médio. As cenas giram em torno: do uso dos preceitos teóricos da multimodalidade; das práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula; da utilização do livro didático *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), especificamente das páginas 12, 13, 14 e 15; do gênero e do estilo profissionais; da prática docente; da língua estrangeira; e do desenvolvimento. Esclarecemos que a temática “Espanhol como língua estrangeira” foi um assunto recorrente por parte da protagonista, por essa razão dedicamos uma subseção para esse tema, já que se mostrou emergente dentro do discurso da professora como uma preocupação, inquietação e responsabilidade. Dessa forma, iniciamos pela multimodalidade presente na ACS da protagonista Perla na subseção a seguir.

6.1.1 Multimodalidade

Consideramos multimodalidade como o campo de estudos que analisa como os modos semióticos constroem significados nos processos de comunicação, envolvendo fatores socioculturais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; DIONÍSIO, VASCONCELOS E SOUZA, 2014). Dessa forma, na ACS antes da FDC, tentamos captar como a protagonista Perla empregava a multimodalidade em suas aulas, assim selecionamos alguns enunciados orais em que a professora menciona os modos semióticos utilizados por ela, conforme exposto no quadro 16.

Quadro 16 – Multimodalidade na ACS da Perla antes da FDC

| Uso dos preceitos da multimodalidade |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, a professora Perla vê a cena em que ela pede repetidas vezes por silêncio à turma para aplicar o exercício de leitura em língua estrangeira. Posteriormente, a professora inicia a leitura do texto, pede que um aluno leia em voz alta para a turma, ainda que com a interferência de outros alunos. Em seguida, a professora inicia a resolução de exercícios sobre o texto junto com os alunos.</p> <p>13 – Perla: Então. Assim:: essa:: a cena 02 assim, eu costumo sempre:: é trabalhar, eu gosto muito assim, do início, principalmente dos primeiros anos, eu gosto muito de trabalhar essa parte dos países, né, porque muitas ve- é:: às vezes assim, o professor, alguns colegas, né, “Ah, eu não gosto de trabalhar o alfabeto:”, “Eu gosto de trabalhar o “<i>saludos y despedidas</i>”, que eles também perguntam muito, né, “Mas, CALma:: vamo trabalhar os países”, porque mais na frente, lá no segundo, terceiro ano, a gente encontra alunos, né, falando assim “Ah:: professora, na Argentina fala o que?”, “Professora, a Argentina fica perto da Espanha?”, “Professora, e o México, fala o que?”. Então eu gosto sempre de trabalhar a localização desses países: , um pouquinho, né, a questão da interdisciplinaridade, né, que a gente sabe que tá muito presente, né, no ENEM também:: e:: aí pega:: às vezes eles começam a encontrar no mapa:: eles vão lá procurar assim:: então eles têm a oportunidade realmente de:: saber, e essa questão também, né, que:: eu gosto muito também de trazer pra eles a questão de Latino-América, né, de que nós somos esp- , de que nós somos ameriCANos::, de que nós estamos, nós somos</p> |

Latino-Americanos, não é?! [...] E eu gostei bastante porque ele traz uma música: com os países, eu já trazia uma outra música extra pra eles, pra gente trabalhar um pouco isso. E aí eu gostei dessa parte do livro porque ele traz a música, né, como uma temática mais motivacional, depois ele traz a questão é: de compreensão leitora, né, nesse sentido, né, de realmente pra aqueles, como eu posso dizer, pra que eles possam construir essa consciência, né?! Né, da questão que realmente assim, que quem fala espanhol: “Ah, estão vizinhos aqui ao Brasil”, né, a importância de falar espanhol, de estudar espanhol, né, acho que é isso. [...]

18 – Pesquisadora: É sobre o livro didático::

19 – Perla: Pronto::

20 – Pesquisadora: E planejamento::

21 – Perla: Pronto. Então assim, eu, eu planejo sempre nesse sentido assim de é: sempre eu gosto de partir de um texto, né, onde tem:: um texto assim, né, uma tirinha:: mesmo quando:: mesmo quando eu não posso usar no livro mas, por exemplo, as minhas próximas aulas aqui:: né, minha próxima aula agora vai ser sobre++ é: sobre os *pronombres personales*, né, o verbo ser:: e eu gosto sempre de trazer um texto. Então eu vou trazer agora uma tirinha da Mafalda, pra:: a gente meio lê, discute “Quem é a Mafalda:?” , eu gosto sempre dessa:: Aí depois a gente VAI: vai né, pra, pra gramática. Aí, por exemplo, eu vou dizer, eu vou explicar pra eles que a segunda pessoa++ do singular é “tu”, mas que na Argentina, por exemplo, né, nos países, né, rio-platenses, lá eles utilizam o “vos”, aí nesse início eu vou explicar bem o que é esse *vos* e essa coisa toda, MAS, é, é: eu já dou uma, né, “Olha, eles trocam::”, né, aí eu já digo mais ou menos:: então, quando eles:: né?! [Perla gesticula com as mãos, como indicasse uma movimentação de algo futuro, no caso, o avanço dos alunos.] Ali, eu já:: por exemplo, vou levar a tirinha da Mafalda, né, já vão se familiarizar:: e aí vê quem é a Mafalda:: mais na frente eu passo um filmezinho:: ou então no caso, a gente só tem cinquenta minutos, eu vou passar:: só uns trechos e aí eles já fazem a atividade, então eu sempre gosto de puxar a partir de alguma coisa que a gente usa realmente, né, é: eu já costumo fazer isso com o curso de línguas, né, e, e aqui: a gente sempre parte do texto:: de realmente ver a gramática no uso mesmo, pra não ficar aquela coisa decoreba:: de decorar e colocar na prova:: e que ele reconheça realmente, “Ah, quando ele for ver o verbo ser dentro do texto: os *pronombres personales*::”, ele vai realmente: identificar “Ah, isso aqui é::”, pra não ficar aquela coisa:: deco- porque quando fica, né, cê sabe, quando fica muito decoreba, ele não reconhece em lugar nenhum, né, eu acho que é isso também, né, não é válido.

22 – Pesquisadora: Hunrum. Você mencionou tirinhas:: você gosta de trabalhar com textos com imagens:: como é que você faz geralmente?

23 – Perla: Gosto. Gosto. Gosto bastante, eu gosto de trabalhar com, é: com tirinhas:: com++ obras de arte:: eu sempre gosto de fazer com os trabalhos, é: com os principais pintores: com as obras:: as obras artísticas:: até peço pra eles reproduzirem essas obras: e a gente descobre VÁrios artistas: [Perla sorri], né, na sala: e: eu gosto sempre de:: eu gosto de trabalhar muito é: que é bem difícil, a gente sabe também, que o espanhol não vai por exemplo, considerando o ENEM, ele não tá só presente na prova de espanhol, né, ele vai tá presente também em outras disciplinas, eu até costumo dizer pros alunos:: que eles não podem menosprezar a minha aula [a professora aponta as duas mãos para si] mesmo eles tendo que escolher uma língua estrangeira, e aí eu sempre digo, principalmente pro terceiro ano, e um exemplo:: eu uso até um exemplo que foi, esses últimos ENEM’s de agora, que caiu na prova de inGLÊS um texto sobre a Frida Kahlo++ aí eu digo, “Olha aí a imporTÂncia de prestar atenção na aula de espanhol?!” [...]

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Percebemos que a protagonista utilizou um mapa exposto na figura 34 (que por estar no livro didático podemos classificá-lo como parte do trabalho prescrito) em sua aula com uma intencionalidade didática de promover uma “interdisciplinaridade” condizente com Veloso (2014) e instigar um sentimento de “latinidade” por parte dos estudantes. No entanto, observando a aula da protagonista (o trabalho realizado de CLOT *et al.*, 2000), pudemos notar que a docente pouco explorou o modo imagético. Já, em sua fala na ACS, o real da atividade emerge de forma mais clara quando Perla diz que sua intenção era de sensibilizar os alunos a perceberem que o Brasil faz parte da América Latina e que está quase que totalmente rodeado por países hispanofalantes, o que dá mais relevância ao estudo de Língua Espanhola no Ensino Médio. É válido salientar que a docente vê que o mapa (como imagem) é importante

para essa conscientização por parte dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, mas não verbaliza na ACS formas de se desenvolver a leitura de imagens. Esse posicionamento da Perla vai ao encontro de um dos preceitos da multimodalidade conforme Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014) de articular significados sociais, individuais e afetivos, apesar de carecer de um aprofundamento sobre estratégias de leitura dos elementos imagéticos. Na figura 34, apresentamos o mapa utilizado por Perla em seu trabalho realizado:

Figura 34 – Países hispanohablantes



Fonte: Coimbra e Chaves 1 (2016, p. 12).

Outro modo semiótico mencionado por Perla foi o sonoro por meio da música “300 kilos” do grupo espanhol de rock *Los Coyotes* como algo que, a seu ver, serviria como “temática motivacional” por se relacionar a uma modalidade sensorial, no caso auditiva, e se estiver escrita no livro, a uma modalidade visual-textual conforme Kress (2001). Entretanto, não percebemos que a docente visualizou e/ou empregou a relação entre os modos semióticos na orquestração de sentidos de acordo com Bateman (2014).

Um aspecto positivo na fala da protagonista foi o fato de a mesma gostar de usar tirinhas em suas aulas, o que mostra seu empenho, mesmo sem um conhecimento específico em relação à leitura de imagens (aspecto percebido no questionário de sondagem inicial). No

enunciado 21, Perla deixou claro que preferia começar pela leitura da tirinha para, em seguida, introduzir temas gramaticais, burlando a memorização de regras e priorizando a “gramática em uso”. Essa não deixa de ser uma prática de letramento multimodal conforme Walsh (2010) e Catto (2013), apesar de parecer um pouco superficial por se restringir aos elementos escritos. Assim, Perla identificou, sem uma formação específica e empiricamente, as *affordances* da imagem, em especial no uso de tirinhas da personagem argentina Mafalda. Dessa forma, Perla também desenvolve o seu estilo profissional (CLOT; FAÏTA, 2016), imprimindo o seu modo particular de metamorfosear o “resumo protopsicológico” da atuação docente, que em geral separa a compreensão leitora da explicação gramatical.

Também consideramos importante a prática de Perla de explicar quem é a personagem Mafalda das tirinhas que estão presentes em várias disciplinas, não apenas nas questões em espanhol. Essa prática docente está em concordância com os preceitos de Silva (2010), Jewitt (2005) e Almeida, D. (2011) de que para lermos uma imagem, devemos antes nos aproximarmos de aspectos sobre cultura, contexto e autoria. No enunciado 23, Perla comentou que desenvolve práticas de leitura e produção de textos com imagens (especialmente tirinhas e obras de arte). Quanto às obras de arte, Perla complementa que “até peço pra eles reproduzirem essas obras: e a gente descobre VÁRIOS artistas”. Por esse enunciado, é possível perceber outro preceito enaltecido por Cani e Coscarelli (2016) de, na atuação docente, o professor incentivar a colaboração dos alunos e estimular a criatividade destes nas tarefas propostas que envolvem leitura e produção de textos multimodais. É interessante frisar que Perla utiliza quase todos os verbos em Presente do Indicativo, o que denota uma ação recorrente e atual da sua prática docente.

Pelo quadro 16, foi possível constatar que Perla já fazia uso dos preceitos da multimodalidade por meio do emprego de tirinhas e obras de arte, por exemplo, embora sem aprofundamento teórico-metodológico. Pelo discurso da protagonista enxergamos que existe abertura para a aquisição de novas práticas e de criar um estilo profissional próprio. Contudo, algo que nos chamou atenção foi quando Perla verbalizou “eles não podem menosprezar a minha aula”, que pode estar relacionada à atual situação do ensino de ELE como facultativo, enquanto o ensino de inglês e português é obrigatório nas escolas de Ensino Médio. Provavelmente, essa realidade, cujo viés é político, atinge aos docentes de Espanhol e influencia na relação entre professor e alunos, que podem vir a “menosprezar” ou “desprestigiar” a Língua Espanhola. A seguir, abordamos o letramento multimodal crítico presente na ACS da docente Perla.

6.1.2 Letramento multimodal crítico

Sabendo que o letramento multimodal crítico abrange as práticas sociais (STREET, 2014) de leitura e escrita multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006), analisando discursos e ideologias (JANKS, 2012) a fim de promover o empoderamento social (FREIRE, [1970] 2014) e o engajamento afetivo (CALLOW, 2012), pelos quais os sujeitos podem desenvolver uma postura crítica (HOOKS, 2013) diante dos textos multimodais (PINHEIRO, 2016). Para discorrer acerca da percepção da protagonista Perla sobre suas práticas de letramento multimodal crítico antes da FDC, selecionamos três fragmentos da ACS, organizados nos quadros 17, 18 e 19. Nos referidos quadros, apresentamos práticas de letramento multimodal crítico, leitura crítica e “leitura em voz alta”.

Quadro 17 – Práticas de letramento multimodal crítico percebidas na ACS da Perla antes da FDC

| Práticas de letramento multimodal crítico conforme Perla |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Perla, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com sua atividade em sala de aula, na qual a mesma continua a resolução de exercícios de compreensão leitora com os alunos, instigando-os a responderem. A professora trata com os alunos a questão da cultura dos países latinos, utilizando o livro didático.</p> <p>35 – Pesquisadora: É:: a gente percebeu, assim, que você foi trabalhando essa questão de cultura:: e tal: você considera importante trabalhar esse conhecimento sociocultural com os alunos do primeiro ano:?</p> <p>36 – Perla: Sim, sim. Eu acho: bem importante, assim, penSANdo também, eu gosto muito de fazer essa comparação com:: com o ensino que eu tive de língua estrangeira, né, com o de agora assim, o que eu quero fazer, o que eu acho importante. E::: eu parto muito da premissa assim, de:: do que é que o aluno vai lembrar mais na frente, né, porque eu lembro que:: a gente escuta muito, é:: e eu também sou uma das que digo isso, assim, é:: “Que é que eu aprendi de inglês na minha vida?”, espanhol eu só tive no terceiro ano, né, mas assim: “O que é que eu aprendi de inglês?”, mas aí a gente tem também, assim, algumas pessoas querem colocar a culpa: no professor, né, de fato a gente que é professor sabe que:: [Perla simula com as mãos um gesto de batida, socos, representando a forte pressão que existe sobre os professores.] acaba a carga toda nas nossas costas, né, mas assim, a culpa não é só do professor, né, tem todo um conjunto: mas assim, “O que é que eu posso fazer, enquanto professor, pra amenizar isso?”, então eu procuro ter essa consciência, e como eu acredito que aprender uma língua estrangeira não é só aprender a decodificar palavras, né, tem todo um contexto: especialmente no espanhol, que são mais de vinte países que têm o idioma como língua oficial, é:: eu penso que seja importante, sempre que possível: né, apresentar aí essa parte cultural, eu gosto muito de fazer isso, tanto no curso de idiomas, né, como aqui no Ensino Médio, e eles gostam bastante disso, isso faz com que eles se interessem:: é:: é:: pela disciplina, né, e assim, pelos corredores: “Ah, professora isso, aquilo::”, comentam quando assistem uma série: um filme: alguma coisa que aborde assim alguns temas culturais:: “Aí, eu vi isso aqui!”, “Ai, eu sei quem é Frida Kahlo.”, “Ai, isso aqui da aula de espanhol.”, “Ai, isso aqui eu lembrei da senhora:”, “Ai, num sei o que.”, então, eu gosto sempre de fazer essa::</p> <p>37 – Pesquisadora: Interessante. É:: aí é uma prática de compreensão leitora, são os primeiros minutos, né, até o vigésimo: vigésimo quinto minuto, mais ou menos, na aula, foi um ambiente de compreensão leitora, utilizando o livro didático, então eu te pergunto. Você vê dificuldade: ou facilidade: em trabalhar a compreensão leitora dos alunos usando o livro didático:?</p> <p>38 – Perla: Eu vejo muita, MUIta dificuldade, não porque em relação ao livro didático. Porque o livro didático é uma facilidade, assim, porque eles estão sempre com o livro, né, os meninos sempre trazem o livro, Graças a Deus, né, mas assim, a dificuldade que eu vejo da leitura em si, eles não têm leitura, né, na língua materna, então é difícil você realmente construir, né, querer construir assim uma leiTUra na língua estrangeira, então eu acho bem dificultoso, né, em outras séries, que os textos são maiores, ou em alguns momentos que aqui nesse</p> |

livro os textos são maiores é BEM difícil assim, eu pensar em estratégias que em cada ano: em cada turma: uma estratégia diferente, porque depende da turma, de como aquela turma:: tem turma que realmente quer ler o texto: quer que eu leia, né, ou então cada um ler um pouquinho, né, a gente consegue fazer isso, mas tem turma que não dá, não dá realmente, não tem como. Às vezes eu tento uma tradução:: pego um trecho de um texto e vamo tentar fazer uma tradução:: a gente vai lá e pega o dicionário da biblioteca:: né, GUARda os celulares, né, porque se não, eles já querem fazer aquela tradução que a gente já sabe:: pra que ele realmente consiga sugar alguma coisa dentro do texto [...].

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Pelo enunciado 36, Perla faz menção ao ensino que ela teve e compara com as aulas que ela ministra. Essa comparação nos fez lembrar de Tardif (2010) quando o autor trata que a formação docente inicial muitas vezes começa antes mesmo de o(a) graduando(a) ingressar em uma licenciatura, pois este pode ter tido um referencial empírico como exemplo de docência. Assim, um professor que apresentou uma determinada postura didático-pedagógica pode servir de modelo ou de incentivo para um profissional em formação antes mesmo da formação tradicional da universidade. Dessa forma, Perla apresenta essa preocupação de deixar algo que faça o aluno “se lembrar” ou mesmo refletir. Na fala da protagonista, identificamos algumas indagações que a fazem refletir tais como: “Que é que eu aprendi de inglês na minha vida?” e “O que é que eu posso fazer, enquanto professor, pra amenizar isso?”. Os referidos questionamentos podem evidenciar algo mais íntimo conforme propõe o quadro metodológico da AC (VIEIRA; FAÏTA, 2003), o que pode favorecer a uma transformação no agir docente. Estas perguntas que Perla faz para ela mesma mostra sua inquietação e, ao mesmo tempo, seu desejo de melhorar e/ou ressignificar a sua prática docente, não querendo se deter apenas aos conhecimentos teóricos, mas almejando impactar de maneira positiva a vida dos seus alunos e a sua própria atuação profissional.

Essas indagações da professora mostram também sua tentativa de ser agente de letramento (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014). Concomitantemente a isso, não pode passar despercebido quando Perla menciona a pressão que sofrem os docentes pela “não-aprendizagem” dos estudantes quando a mesma verbaliza, no enunciado 36 do quadro 17, que “acaba a carga toda nas nossas costas”. Em seguida, Perla ameniza a “culpabilização” do professorado com a frase “[...] mas assim, a culpa não é só do professor, né, tem todo um conjunto”. Essa colocação de Perla foi muito contundente num contexto de redução de verbas para a educação e de cortes nas bolsas de pesquisa (ocorridos nos anos de 2019 e 2020). Enfim, quando Perla verbaliza que há um conjunto ou um contexto mais amplo que influencia no ensino e, por consequência, na aprendizagem ameniza um pouco a “responsabilidade” centrada no professor.

É muito interessante quando Perla responde a sua própria pergunta de como ela poderia amenizar as dificuldades de aprendizagem ou a desmotivação dos alunos,

apresentando o conhecimento cultural como possibilitador de empoderar os estudantes. O aspecto cultural que embasa os estudos do letramento crítico no que tange à leitura de mundo de Freire ([1970]2014), o que se configura como um aspecto favorável a ser desenvolvido em uma formação docente continuada (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; CELANI, 2010). A professora cita o exemplo da pintora mexicana Frida Kahlo, que explorava, nas obras de arte, questões de identidade, pós-colonialismo, classes sociais e raça na sociedade mexicana em meados da primeira metade do século passado no México. Esse exemplo coaduna indiretamente com os preceitos do letramento visual/multimodal crítico de Janks (2012) e Newfield (2011). Em outras palavras, parece-nos que Perla já adota posturas pedagógicas em sala de aula que condizem o desenvolvimento da criticidade, bem como é perceptível pelo enunciado 36 de que a professora possui essa prática docente e de que tal conduta a deixa satisfeita com sua atuação profissional, especialmente se algum aluno comenta sobre um filme ou algo que o fez lembrar de algum aspecto cultural visto na aula de Espanhol.

No enunciado 38 (quadro 17), Perla relata que sente muita dificuldade em desenvolver práticas de letramento em sala de aula, no entanto a docente elogia o livro didático e o coloca como um recurso facilitador da sua prática docente. Entretanto, pela frase “[...] a dificuldade que eu vejo da leitura em si, eles não têm leitura, né, na língua materna, então é difícil você realmente construir, né, querer construir assim uma leitura na língua estrangeira”, podemos constatar que Perla identifica uma dificuldade de leitura em língua materna que impacta negativamente nas práticas de leitura em ELE. Pela fala da docente, percebemos que a compreensão leitora das línguas seja materna ou estrangeira estão interligadas, principalmente se almejamos desenvolver práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula tendo como suporte teórico Kress; van Leeuwen ([1996] 2006), Callow (2008) e Cassany e Castellà (2010). Por outro lado, ainda analisando essa última fala da Perla, acreditamos que é muito forte para um professor afirmar que os alunos não têm leitura. Vem-nos à mente que talvez estes alunos do 1º ano do Ensino Médio não conseguiram desenvolver bem a competência leitora, especialmente a crítica, algo que pode ainda ser revertido por meio de uma ação conjunta entre os professores de Linguagens e códigos. Esse aspecto reforça ainda mais a necessidade de uma FDC.

O enunciado 38 também revela que Perla se esforça para desenvolver a competência leitora dos estudantes (até aqui percebemos que mais voltado para os elementos escritos), quando a protagonista verbaliza que tenta várias estratégias como: pedir que os estudantes leiam; ela, como professora, ler partes do texto; usar o dicionário; e empregar a tradução. É também notório quando Perla não quer que os estudantes usem o celular, em

detrimento do dicionário. Assim, ela parece querer que os alunos se esforcem para construir os significados pela compreensão da totalidade do texto e para algumas palavras desconhecidas a utilização do dicionário. Nessa sequência, Perla apresenta exemplos de trabalho realizado (CLOT, 2006) na forma de desenvolver práticas de letramento, no entanto o real da atividade pode ser essa dificuldade encontrada para aprimorar a competência leitora de seus alunos. À luz das teorias da Clínica da Atividade, podemos perceber que a adaptação do trabalho de acordo com o grau de dificuldade de cada turma mostra uma preocupação da docente com a aprendizagem dos alunos e sua constante ressignificação da prescrição do livro didático e do seu próprio planejamento de aula. Assim, a ACS está desnudando as entrelinhas do trabalho docente, revendo dificuldades e possibilidades (LOPES, 2017; FARIAS, 2016).

A seguir, no quadro 18, trazemos novos enunciados advindos da ACS, mais voltados para a leitura crítica.

Quadro 18 – Leitura crítica identificada na ACS da Perla antes da FDC

| Leitura crítica segundo Perla |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, Perla se vê retomando a atividade de leitura com os alunos, utilizando o livro didático como suporte para tratar de alguns assuntos referentes à cultura hispânica que já foram abordados na aula anterior.</p> <p>68 – Pesquisadora: Interessante. É:: deixa eu te perguntar uma coisa, sobre a criticidade:: Como é que você procura trabalhar a criticidade, essa leitura crítica do aluno:: em relação aos textos:: ?</p> <p>69 – Perla: Eu gosto sempre de:: é:: a gente a partir da leitura, né, ou da leitura ou do olhar, né, dependendo do tipo de texto, fazer um- refletir, né, de eles dizer o que pensam, o que sentem:: às vezes quando é uma obra de arte, daí eu apresento, dou alguns miNUtos++ pra que eles anotem:: ou “O que é que aquilo me trouxe?”, né, o que é que o auTOR daquela obra quis retratar, pra ver se coincide, ou se né, e também digo que, no caso da obra, o que eles sentem não está errado, né, e, e, assim, com relação a texto de maneira geral, às vezes eu trago uma tirinha, às vezes um texto de, né, de jornal:: enfim, de um texto literário:: eu gosto sempre de também colocar eles realmente assim, pensar:: né, “O que é que isso aqui quer dizer::?”, provocar realmente, pra não ficar só naquela “Ah, leu:: pronto né?!” e também naquelas perguntas:: bem óbvias, né, realmente fazer com que eles pensem, construam assim realmente um pensamento crítico, porque tem o assunto, que a gente tem que trabalhar aquele assunto, né, dentro daquele texto na língua estrangeira, né?!</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No início do enunciado 69 (quadro 18), Perla, ao dizer “eu gosto sempre de::é::a gente a partir da leitura, né”, mostrou que há uma frequência por meio da palavra “sempre” e uma satisfação com o uso do verbo “gostar” no Presente do Indicativo em fomentar práticas de leitura crítica. Esse aspecto é muito pertinente para um momento pré-formação continuada, podendo evidenciar uma abertura para as teorias que lhe serão apresentadas na FDC. Quando Perla verbaliza “dependendo do tipo de texto”, podemos perceber uma preocupação em analisar as possibilidades didático-pedagógicas que o texto pode propiciar em sala de aula.

É possível perceber algumas nuances da dimensão afetiva de Callow (2008) no enunciado 69 de Perla, em que a professora fala “de eles dizer o que pensam, o que sentem”.

Conforme o questionário inicial, Perla não teve nenhum contato prévio com as teorias da multimodalidade e do letramento, mas a AC, de acordo com Clot e Faïta (2016) pôde revelar um saber experiencial (TARDIF, 2010) da professora em questão.

No fragmento do enunciado 69, Perla verbaliza que “às vezes quando é uma obra de arte, daí eu apresento, dou alguns miNUTos++ pra que eles anotem:: ou ‘O que é que aquilo me trouxe?’, né, o que é que o auTOR daquela obra quis retratar”. Nesse excerto, podemos analisar que quando se trata de um texto imagético como uma obra de arte, a protagonista emprega, mesmo sem ter conhecimento aprofundado os preceitos de Barbosa (2017), Newfield (2011) e Callow (2012), visto que a professora instiga em seus alunos a interpretação das intenções, desejos e propósitos do autor da imagem, assim como incentiva que os estudantes analisem suas próprias respostas e interpretações por meio da fala “pra ver se coincide, ou se né, e também digo que, no caso da obra, o que eles sentem não está errado, né” (enunciado 69).

No trecho “realmente fazer com que eles pensem, construam assim realmente um pensamento crítico”, Perla utiliza elementos do letramento crítico, procurando superar a mera decodificação das palavras. Encontramos, nessa colocação da protagonista, aspectos condizentes às teorias defendidas por Marins-Costa (2016), Luke (2012), Jesus (2017), hooks (2013), além da dimensão crítica de Callow (2008), que permitem um protagonismo do alunato e um empoderamento social. Partindo da definição de Pinheiro (2016), acreditamos que Perla já apresenta alguns elementos de que desenvolve práticas de letramento multimodal crítico, apesar de ela ainda não ter uma consciência mais profunda de como explorar melhor os modos semióticos em sua aula. No quadro 19, apresentamos outro aspecto interessante nas práticas de letramento desenvolvida por Perla, a “leitura em voz alta”.

Quadro 19 – “Leitura em voz alta” antes da FDC

| Estratégia “leitura em voz alta” na aula da professora Perla |
|---|
| <p>Sequência de atividade: A professora Perla continua pedindo pelo silêncio da turma para aplicar o exercício de leitura em língua estrangeira. Posteriormente, a professora inicia a leitura do texto, pede que um aluno leia em voz alta para a turma, ainda que com a interferência de outros alunos. Em seguida, a professora inicia a resolução de exercícios sobre o texto junto com os alunos.</p> <p>16 – Pesquisadora: Por falar nessa decodificação de palavras:: né, eu vi que você pediu para os alunos lerem em voz alta:: você costuma pedir pra que eles participem dessa forma:: lendo o texto:: em voz alta::?</p> <p>17 – Perla: Eu costume. É:: até porque também foi meio que uma construção, né, porque antes, no início, eu estou há dez anos em sala de aula, e no início era bem, era bem difícil porque eles diziam que não sabiam ler e é bem diferente a sala de aula, né, estamos em dois mil e dezenove, é bem diferente da sala de aula em dois mil e oito: dois mil e nove. Assim, as pessoas se assustavam quando eu dizia “<i>Un rato, por favor.</i>”, era capaz das pessoas subirem assim “Ai, professora, pelo amor de Deus, onde?”, né, e hoje não, já sabem, com a <i>internet</i>, um jogo: “Professora, o que é isso, e tal, aquilo?”, então eles já querem ler, e aí de tanto eles “Ai, eu posso ler?”, aí eu já peço, se tem alguém “Ai, eu não sei ler direito”, “Não, mas tente!”, né, porque eu acho que já é uma</p> |

maneira, né, de eles sentirem também, é:: que eles sabem, que eles podem, né, ser participantes da aula também. E aí os outros já vão “Ai, como ele vai ler?”, daí da outra vez eu vejo que um aluno, que jamais pediria pra ler, uma hora ele quer ler e tudo, e aí isso também “Ai, professora, e aí como é que eu faço? Eu quero falar melhor::”, e aí eu falo muito também dos cursos de idiomas:: né, principalmente por ministrar na Escola Pública eu falo muito do, das oportunidades que ele têm, né, o aluno-público, né, sempre quando tem as inscrições eu divulgo na sala de aula, né, e aí eu vejo um interesse maior, sabe?! Nesse sentido, então assim, eu vejo que a minha responsabilidade aqui não é só com o ENEM, né, que seria o nosso objetivo aqui no Ensino Médio maior, mas, tanto de trazer essa consciência, essa conscientização da importância que o espanhol tem, né, como também de despertar esse aluno pra que ele queira aprender a língua, não só o espanhol, também não sou egoísta com relação a isso, eu gosto de línguas estrangeiras, então pra que ele se sinta:: ele sinta essa necessidade “Não, aprender uma língua é importante!”, não só uma língua, não só o inglês, porque a gente ainda vê muito essa, né, essa:: como é que eu posso dizer? Essa ideia de que só o inglês é mais importante:: de que “Não, eu só quero fazer o inglês e pronto.”, né, é aquela mais falada:: mais utilizada: é a língua universal e pronto, né, a gente sabe que não é bem assim, “Ah, eu gosto muito de espanhol, professora, mas a minha vó, minha mãe diz que eu não posso, que e-, que espanhol é besteira.”, né, e aí a gente tem que, às vezes esse aluno não tem assim, um referencial em casa nesse sentido, então a gente vai ter que trabalhar e cumprir esse papel. E aí, é:: eu paro muito, eu converso muito com eles, né, e se preciso for até muitas vezes com o pai, a mãe, né, fazendo essa mediação.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

A leitura em voz alta, segundo Perla, é uma prática construída ao longo de dez anos, mas, no início, era difícil conforme a passagem do enunciado 17 do quadro 19: “É:: até porque também foi meio que uma construção, né, porque antes, no início, eu estou há dez anos em sala de aula, e no início era bem, era bem difícil porque eles diziam que não sabiam ler”. Para a professora de Espanhol, a leitura em voz alta era um desafio em virtude de os alunos argumentarem que não tinham desenvolvido as competências linguísticas necessárias (leitora e oral, já que precisariam pronunciar as palavras em ELE) para a atividade proposta pela docente. Além disso, recapitulando um pouco sobre a história do ensino de ELE, recordamos que a famosa “Lei do Espanhol” (Lei 11.161) foi promulgada em 2005 e legitimava a obrigatoriedade do ensino de Espanhol nas escolas públicas e privadas do Ensino Médio. Na época, a mencionada lei foi um grande avanço para o ensino ELE no Brasil, esse contexto sócio-histórico pode ter influenciado nessa dificuldade inicial enfrentada pela docente, visto que era ainda uma “novidade” na rede pública o ensino de Espanhol.

Anos depois da Lei do Espanhol entrar em vigor, Perla, no enunciado 17, relata que a leitura em voz alta é uma estratégia de desenvolvimento da competência leitora utilizada frequentemente por ela em sala de aula para sensibilizar os alunos para a importância de se estudar língua estrangeira e encorajá-los a superar as dificuldades conforme o excerto seguinte: “ ‘Ai, eu não sei ler direito’, ‘Não, mas tente!’, né, porque eu acho que já é uma maneira, né, de eles sentirem também, é:: que eles sabem, que eles podem, né, ser participantes da aula também”. É interessante observar que, em vários momentos, Perla reproduz a fala de seus alunos, tentando reproduzir os trabalhos realizados por ela (CLOT, 2006; AMIGUES, 2004) e a reação dos alunos, ou seja, ações vivenciadas realmente por ela que a fizeram “construir” novas práticas e “rever” as prescrições como planejamentos,

LDBEN, PCN's dentre outras. Pela fala da docente, é possível perceber indícios do trabalho real (CLOT, 2006; LOPES, 2017; FARIAS, 2016), pois ela mostra suas intenções pedagógicas (no caso, promover uma maior importância para o ensino e para a aprendizagem de ELE), suas limitações (o fato de os alunos e seus familiares darem mais importância ao ensino de Inglês no Ensino Médio e em cursos livres em virtude de ser a “língua universal”).

No enunciado 17 (quadro 19), Perla justifica que atualmente a leitura em voz alta é mais aceita devido ao uso de aplicativos de aprendizagem de línguas estrangeiras da internet e também de jogos que facilitam a aquisição de outros idiomas. Perla, nessa ACS, revelou que atua também como professora de Espanhol no Centro Cearense de Idiomas⁹⁶ (CCI) e, por essa razão, incentiva seus alunos a investirem em cursos de línguas, não apenas em Espanhol. O referido incentivo pode ser visualizado pelo excerto seguinte: “aí eu falo muito também dos cursos de idiomas:: [...] é:: eu paro muito, eu converso muito com eles, né, e se preciso for até muitas vezes com o pai, a mãe, né, fazendo essa mediação”. É notório, pelo enunciado 17, o esforço que a protagonista faz para, diante de uma conjuntura sociopolítica-educacional de facultatividade do ensino de ELE, conforme explicitado antes, sensibilizar que os estudantes tenham interesse em estudar Espanhol e, quiçá, aprofundar seus conhecimentos em cursos livres.

Ainda no enunciado 17, destacamos o fragmento da fala da professora quando a mesma diz “eu vejo que a minha responsabilidade aqui não é só com o ENEM, né, que seria o nosso objetivo aqui no Ensino Médio maior, mas, tanto de trazer essa consciência [...] da importância que o espanhol”. Por esta colocação, percebemos que há um empoderamento profissional e uma postura crítica que ela tenta levar para seus alunos. Além disso, é possível perceber que o ENEM se coloca como um elemento prescritor do trabalho docente quando se torna o “objetivo maior” da disciplina. Vale acrescentar que, nas aulas observadas dos três protagonistas, há essa presença forte no discurso docente de que as aulas devem abordar questões do ENEM ou no padrão discursivo deste certame. Isso nos faz refletir que o ENEM se coloca como uma forte e desafiadora prescrição não somente para Perla como para os demais colaboradores que participaram da formação. Estes professores de línguas, inúmeras vezes, na FDC, trouxeram exemplos do ENEM ou buscavam argumentos para desenvolver práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula a partir da necessidade de aprovação dos estudantes na prova do ENEM.

⁹⁶ Cursos de Inglês e Espanhol oferecidos gratuitamente pela Secretaria da Educação do Ceará para os estudantes matriculados na rede estadual de ensino. Recentemente, soubemos que começou uma turma piloto de francês.

Na subseção seguinte, anunciamos análise da ACS da Perla sobre o livro didático adotado pela escola e empregado por ela em sala de aula.

6.1.3 Livro didático

Reforçamos, nesta tese, que o livro didático nos aparece como uma das principais prescrições ao trabalho docente (CORACINI, 1999; AMIGUES, 2004), além de comportar vários gêneros multimodais (MARCUSCHI, 2014; AJAYI, 2012; HEMAIS, 2015). Na ACS anterior à FDC, Perla discorreu sobre os usos que fazia com o livro didático *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), conforme exposto no quadro 20.

Quadro 20 – Usos do livro didático na ACS da Perla antes da FDC

| Usos do livro didático pela professora Perla |
|--|
| <p>Sequência da atividade: A professora Perla continua pedindo pelo silêncio da turma para aplicar o exercício de leitura em língua estrangeira. Posteriormente, a professora inicia a leitura do texto, pede que um aluno leia em voz alta para a turma, ainda que com a interferência de outros alunos. Em seguida, a professora inicia a resolução de exercícios sobre o texto junto com os alunos.</p> <p>14 – Pesquisadora: E sobre o livro didático, o que é que você acha desse livro::? Como é que você faz o planejamento dessas aulas com esse livro::?</p> <p>15 – Perla: É::++ eu acho:: assim, né, não existe assim nenhum:: não existe nenhum livro assim perfeito, mas assim, na época em que a gente teve que trocar de livro, assim, tinha a opção de trocar, eu acabei escolhendo ele, né, e as outras professoras da escola também escolheram, porque ele tinha bastante essa questão dos textos, da compreensão leitora:: né, então foi o que eu mais++ é:: foi o que mais me chamou atenção assim, dessa:: ele faz essa construção nas unidades, né, se você bem observar, ele começa:: nessa unidade um, que é o que a gente:: da aula que você assistiu, ele primeiro tem aqui um, uma introdução, do que a gente chama em espanhol de <i>precalientamiento</i> ele vai deixando o aluno a par: aqui mostra o mapa:: né, e, e, vai fazendo algumas perguntinhas:: [Perla vai folheando o livro e gesticulando com as mãos, embasando assim sua fala.] fazendo alguma coisa, aí quando o aluno já tá partindo pro texto, no caso dessa unidade foi a música, e antes dele ir propriamente pro texto, ele já faz ali algumas perguntas, né, de construção, pra que o aluno chegue naquele texto, ele já tenha um conhecimento prévio, e aí logo após ele já vai pra compreensão leitora: de maneira mais, né pra que ele possa entender e ler o texto de maneira mais crítica, né, e dali, realmente ficar alguma coisa nele, e não SÓ, né, a questão do espanhol em si, tem a questão , né, de::+++ a questão da língua mesmo, né, de decodificar palavras, a questão mais de consciência, de tudo mais.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No enunciado 15 do quadro 20, Perla ressalta que “não existe nenhum livro assim perfeito”, o que corrobora a teoria de Vilaça (2009), já que os LDs carregam consigo possibilidades e limitações, requerendo uma adaptação dos professores. Tal adaptação que já foi mencionada por Perla de acordo com o “nível” de competência leitora dos estudantes. Assim, podemos inferir que o livro didático como prescrição (DANIELLOU, 2002; ARAÚJO, 2017; AMIGUES, 2004) faz parte das práticas docentes dos professores, mas não se configura como o único material de trabalho, tampouco a única prescrição. Pelo excerto “mas assim, na época em que a gente teve que trocar de livro, assim, tinha a opção de trocar,

eu acabei escolhendo ele, né, e as outras professoras da escola também escolheram”, Perla deu a entender que já havia utilizado o *Cercanía Joven* do PNLD anterior e que gostava deste livro didático, uma vez que permaneceu com ele, mesmo tendo a opção de mudar e escolher outro livro didático. Apesar de pensarmos que Perla já estava pedagogicamente acostumada a este livro didático, a professora verbalizou o principal motivo de tê-lo escolhido mais uma vez pela fala “porque ele tinha bastante essa questão dos textos, da compreensão leitora:: né”. Ou seja, as atividades de compreensão leitora a influenciaram de forma positiva a guiar sua prática docente por meio deste livro didático, que, de acordo com análise prévia exposta na seção teórica da presente tese, está rico de textos multimodais que contemplam as dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008), além de fomentar muitas possibilidades de práticas de letramento multimodal crítico (AJAYI, 2012).

Acerca do livro didático, Perla sinalizou que a construção das unidades foi o que mais chamou a atenção e a docente explicou que “ele começa:: nessa unidade [...] uma introdução, do que a gente chama em espanhol de *precalientamiento*, ele vai deixando o aluno a par: aqui mostra o mapa:: né, e, e, vai fazendo algumas perguntinhas::”. Por esta frase, Perla foi descrevendo a estrutura da unidade do livro didático e, ao mesmo tempo, explicitou o seu trabalho realizado (LOUSADA, 2006) na aula filmada, atendendo aos princípios da AC (BRASILEIRO, 2011). É relevante sublinhar que essa “introdução” com “perguntinhas” se assemelha à proposta do *Show me framework* de Callow (2008) e também instiga o engajamento afetivo de Callow (2012) e o *viewing* de Callow (2013), a fim de incentivar os alunos a construir sentidos a partir dos mais variados textos multimodais (no caso desta ACS, o mapa da América). Vale acrescentar que, nesta ACS, a professora estava acompanhando as cenas com o livro didático, o que facilitou ainda mais a descrição do trabalho realizado e o “desabrochar” do trabalho real.

Apesar dessa percepção da Perla, é interessante esclarecer que, na aula filmada, Perla não explorou muito o mapa da América como texto multimodal, mas no seu discurso, em especial no enunciado 15, percebemos que existe uma preocupação em construir significados por meio da leitura ou da compreensão da importância daquele mapa estar no LD e denotar uma latinidade para os estudantes brasileiros, conforme enunciado 36 do quadro 17. Isto é, o trabalho real (LOUSADA, 2004; AMIGUES, 2004) se mostra nas intencionalidades que vislumbram uma prática de letramento multimodal crítico, mas, lamentavelmente, podem não ter sido alcançadas em sala de aula.

Em seguida, observamos que, ao falar do livro didático, Perla acabou descrevendo a sua própria prática docente, revelando o trabalho realizado em paralelo com a prescrição

(atividades do livro didático). Essa constatação pode ser vista no momento em que a docente explicita o texto multimodal “música” e de como o livro didático induz práticas de leitura crítica (CASSANY; CASTELLÀ, 2010). Mais uma vez, Perla explica a estrutura do livro de direcionar perguntas que façam com que “o aluno chegue naquele texto, ele já tenha um conhecimento prévio, e aí logo após ele já vai pra compreensão leitora: de maneira mais [...] crítica, né”. Assim, as indagações prévias do LD possibilitam que os estudantes interajam de maneira preliminar com a temática abordada e ascendam, posteriormente, a um nível mais de leitura mais crítica, percebendo desigualdades de gênero, raça, etnia, classes sociais etc. (ALMEIDA, D., 2011; LUKE, 2012; JANKS, 2012; MARINS-COSTA, 2012; JESUS, 2017).

Outro ponto que nos atraiu atenção nas falas da Perla foi a repetição de suas intenções como professora e educadora de “realmente ficar alguma coisa nele, e não SÓ, né, a questão do espanhol em si, tem a questão, né, de::+++ a questão da língua mesmo, né, de decodificar palavras, a questão mais de consciência, de tudo mais”. Dessa forma, o trabalho real se insinua positivamente no enunciado 15 de Perla, quando a docente almeja uma consciência linguística no sentido mais amplo por parte de seus alunos. O trecho “ficar alguma coisa nele” pode trazer indícios de uma pretensão pedagógica de um empoderamento social (FREIRE, [1970] 2014) e um engajamento afetivo (CALLOW, 2012) por parte dos discentes. Além disso, a superação da mera “decodificação das palavras” verbalizada pela professora, em ACS, evidencia um dos preceitos basilares do conceito de letramento (COSCARELLI; KERSCH, 2016; GOULART, 2014; ROJO, 2009; STREET, 2014; WALSH, 2010; SOARES, 1998). Nesse sentido, acreditamos que formações continuadas com enfoque crítico-reflexivo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; GIMENEZ, 2016) poderiam dar uma base teórico-metodológica mais consciente e produtiva para a professora que poderia associar os novos conhecimentos às prescrições, principalmente às tarefas do livro didático, aproximando ainda mais o trabalho realizado do real.

Na subseção seguinte, discorreremos sobre o gênero e o estilo profissional presentes nos enunciados orais da professora de Espanhol antes da FDC.

6.1.4 Gênero e estilo profissionais

Seguindo os preceitos de Moraes (2013), Clot e Faïta (2016), Souza-e-Silva (2003) e Bakhtin (2003), o gênero profissional é um conjunto de ações, práticas, pensamentos e condutas que funcionam como uma espécie de “roteiro” que servem para orientar de maneira eficaz as atividades/práticas de uma categoria profissional, no caso os professores.

Vale destacar que o gênero profissional é dinâmico e flexível (CLOT; FAÏTA, 2016; BAKHTIN, 2003), apesar de se configurar como um “resumo protopsicológico”, visto que os trabalhadores esperam e (re)conhecem como atividades almeçadas em meio ao *locus* laboral. Já o estilo profissional é a “metamorfose” ou a “reconfiguração” do gênero de acordo com as características subjetivas de cada trabalhador(a) que impõe a sua própria marca no fazer profissional, seja por adaptação às demandas da escola, da profissão ou dos alunos. Dito isto, o gênero e o estilo profissionais expressados pela professora de espanhol podem ser percebidos no quadro 21 apresentado a seguir:

Quadro 21 – Estilo profissional na ACS da Perla antes da FDC

| Estilo profissional da docente Perla |
|---|
| <p>Sequência da atividade: Perla inicia a aplicação de um exercício de leitura em língua espanhola pedindo silêncio aos alunos.</p> <p>03 – Perla: É:: não: basicamente assim a:: questão com os alunos, né?! Que é bem difícil o início, né, essa turma é bem++ bem conturbada assim. É:: e:: e essa questão assim que eu acho que não só eu, mas os outros professores, a gente fica muito batendo na tecla de que, principalmente pro Ensino Médio, a gente fica muito:: “Psiu, vamo prestar atenção::”, né, naquela horazinha de que, mais do que dando aula, a gente até conversa muito na sala dos professores, né, que é um problema assim, uma aula é pra ser cinquenta minutos, então, principalmente nessa aula, que já foi depois do intervalo, já tem uma dificuldade de voltar pra sala e++ uma coisa assim que é simples+ sentar:, abrir o livro: de iniciar a aula::, né, mas é:: é bem trabalhoso. [...]</p> <p>06 – Pesquisadora: Então me veio a:: assim: me veio pergunta. Se você costuma passar mensagens motivacionais na lousa: pros alunos::</p> <p>07 – Perla: Pronto. Assim, eu de vez em quando, né, eu costumava colocar++ algumas mensagens assim, nos anos anteriores, né, mas era uma coisa assim bem++ bem esporádica mesmo. Mas aí eu percebo, eu comecei a: a ir realmente agora, né, em dois mil e dezenove, eu resolvi toda semana escrever uma frase+ e:: geralmente assim, uma frase motivacional, uma frase QUE realmente eles possam assim, “Não, eu to vivendo isso aqui e tudo mais”. E aí, uma vez ou outra eu não coloco, e aí eu, porque eu nunca comento assim a frase, eu deixo lá. Dou o <i>Buenos días, Buenas tardes</i>, e coloco a frase: mas eu não falo nada. Aí um ou outro: “Professora, o que é que significa?”, “Professora, legal::”. Algumas vezes eu disse “Não, eu não vou colocar”, e aí, os alunos sentem falta, e aí foi a ideia que eu disse “Não, toda semana eu vou trazer uma frase diferente::”, eu vejo que, né, faz a diferença assim, eles sempre acham legal, e aí eles POSTam no <i>instagram</i> alguma coisa:: alguma frase: com alguma foto:. É bem legal.</p> <p>08 – Pesquisadora: E assim, em geral, você costuma começar a aula: falando da aula: fazendo esse retrospecto da aula anterior: é:: (...)</p> <p>09 – Perla: Assim, depende. Porque assim, eu até ano passado, eu trabalhava muito com a aula, na outra escola que eu trabalhava, era aula geminada, então: é eu conseguia, na verdade, me adaptando, né, e realmente aqueles cinquenta minutos de aula. E aí é muito difícil eu conseguir concluir alguma coisa nesses cinquenta minutos, na verdade não são cinquenta minutos, se é uma primeira aula, ou como essa, que foi depois do intervalo, a gente não consegue, infelizmente, a gente não consegue acabar uma aula dentro de meia-hora, né, porque “Ah, daqui que eles entrem::” “Daqui que cheguem::”, fica aquele negócio, você sabe. Então assim, é:: fica bem difícil. Realmente eu agora, em dois mil e dezenove, desde que eu cheguei aqui no [xxx], eu estou me adaptando assim, me readaptando a essa realidade dos cinquenta minutos da língua estrangeira, né, que a maioria das escolas em Fortaleza, eu acho que são pouquíssimas, pelo menos no espanhol:: eu acho que só o do Hélder Câmara mesmo, que:: lá ainda:: realmente, pelo menos o inglês e o espanhol, eles são duas horas-aulas, né, em cada turma. Então assim, dava realmente pra você fazer uma coisa mais completa:: então acaba que eu tenho que:: né, retomar:: mas assim, eu costumo sempre começar a aula não logo na linha, porque realmente já tinha passado muito, né, muitos minutos e toda aquela, aquele alvoroço após o intervalo, mas assim eu gosto sempre de: é:: conversar um pouco com eles assim, é:: “Como é que foi o final de semana::?”, “Como é que foi a semana::?”, então: meio que tá ali, pelo menos ali uns dois minutos: três minutos:, né, pra que eu não fique só como professora, eu gosto muito também dessa proximidade com os alunos.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No excerto extraído do enunciado 03 (quadro 21), Perla verbaliza a frase “Psiu, vamo prestar atenção:”, que nos parece pertencer ao gênero profissional dos professores de um modo geral, visto que, ainda como resquício da educação bancária (FREIRE, [1970]2014), uma sala de aula barulhenta demais pode passar a “impressão” de que o professor não tem “domínio” sobre seus alunos. Ressaltamos que discordamos completamente dessa “regra” da sala silenciosa como componente de uma “boa” aula, até porque as conversas podem estar vinculadas às tarefas prescritas pelo livro didático (ou não) e podem fazer parte de uma atividade de compreensão leitora crítica, envolvendo a exposição de pensamentos e sentimentos de forma oral. No entanto, voltando para o pedido de silêncio de Perla e analisando o contexto da aula filmada, acreditamos que se tratava do início da aula (que era o quarto tempo da manhã e após o “recreio” dos estudantes) e que a docente esperava que, ao adentrar na sala, eles fizessem silêncio como pode ser percebido no fragmento “uma coisa assim que é simples+ sentar:, abrir o livro: de iniciar a aula::, né, mas é:: é bem trabalhoso. [...]”. Por isso, a professora de Espanhol verbaliza “Que é bem difícil o início, né, essa turma é bem++ bem conturbada assim”. Ou seja, a conversa paralela dos estudantes se mostrava como uma dificuldade para Perla e para outros docentes que relatavam a mesma dificuldade na sala dos professores. Quando Perla disse “é bem++ conturbada”, ela destacou que era uma conduta frequente desta turma de alunos e deu bastante ênfase ao adjetivo “conturbada”.

Outro aspecto que se encaixou no gênero profissional foi a prática de, ao entrar na sala de aula, o(a) professor(a) cumprimentar os alunos, como um dos primeiros sinais de interação verbal entre docente e discentes durante a aula. Assim, Perla afirmou no enunciado 07 que costumava cumprimentar os estudantes em Espanhol da seguinte forma: “Dou o *Buenos días, Buenas tardes*”. Feita essa saudação inicial, Perla relatou: “coloco a frase: mas eu não falo nada. Aí um ou outro:: ‘Professora, o que é que significa?’ , ‘Professora, legal::’ ”. Com essa frase, é possível notar que a professora adotava essa prática de escrever uma frase motivacional na lousa (no dia da filmagem, a frase motivacional foi “*Sonríe para la vida y no solo para las fotos*”) e não comentava sobre essa mesma frase. Além disso, mais uma vez, a professora reproduziu as falas dos alunos como um possível indicador de trabalho realizado (LOUSADA, 2006) e, ao mesmo tempo, essa postura nos pareceu um estilo profissional (AMIGUES, 2004; CLOT; FAÏTA, 2016; BAKHTIN, 2003), já que a docente modificou esse início de aula, imprimindo a sua marca. Essa mesma prática docente de escrever uma frase motivacional nos levou a relacionar como uma forma menos tradicional de fomentar uma rápida (ou não, já que o indivíduo pode ficar horas ou até dias pensando nessa frase) e individual prática de letramento multimodal crítico, uma vez que o estudante que tiver

interesse tentaria se aprofundar na compreensão textual daquele enunciado, podendo inclusive refletir criticamente (HOOKS, 2013) e/ou se engajar afetivamente (CALLOW, 2012).

Ainda acerca da forma de iniciar as suas aulas, ademais de escrever uma frase na lousa, Perla comentou no enunciado 09 que não gostava de começar a aula imediatamente à sua entrada na sala. Em geral, Perla preferia iniciar a aula, após a saudação e a frase motivacional, interagindo verbalmente com os estudantes por meio de indagações como: “Como é que foi o final de semana:?: Como é que foi a semana:?:”. Dessa maneira, a professora de Espanhol passava cerca de dois a três minutos, com a justificativa de que “eu não fique só como professora, eu gosto muito também dessa proximidade com os alunos”. Tal proximidade que já foi percebida no enunciado 17 do quadro 19, em que a docente relatou conversar inclusive com os familiares dos estudantes a fim de ajudá-los. Essa proximidade com os estudantes nos remeteu às “Pedagogias do Oprimido e da Esperança” de Freire ([1970]2014, 1992) e a “Pedagogia engajada” de hooks (2013). Essa característica do estilo profissional de Perla nos mostrou que havia uma significativa abertura para os novos conteúdos que foram compartilhados na FDC da segunda etapa da pesquisa e esmiuçados anteriormente nessa tese.

O referido estilo profissional foi uma construção, pois, pelo enunciado 07, Perla deixou claro que esporadicamente ela escrevia na lousa uma frase motivacional, entretanto, em 2019, ela passou a adotar essa prática docente em todas as aulas e com todas as turmas. Essa postura foi decorrente de ela haver percebido que, quando ela não tomava essa atitude, os estudantes sentiam falta. Dessa forma, a protagonista deixou evidente que havia uma construção do seu *métier* e do gênero profissional ao longo dos anos de docência, denotando ainda um conhecimento experiencial construído (TARDIF, 2010). O trabalho real (CLOT; FAÏTA, 2016) pôde ser visto na intenção da professora de causar essa reflexão de pensar sobre o que “eu to vivendo isso aqui e tudo mais”. Destacamos que as “entrelinhas” que permeiam o trabalho real envolvem as intenções e as frustrações de uma determinada atividade docente. Nesse sentido, ressaltamos a constatação da professora sobre o seu estilo profissional: “eu vejo que, né, faz a diferença assim, eles sempre acham legal, e aí eles POSTam no *instagram* alguma coisa: alguma frase: com alguma foto:. É bem legal”. Há, portanto, conforme o enunciado oral da Perla, um resultado satisfatório dessa prática docente, especialmente quando eles constroem novos significados ao texto a partir do momento em que associam os elementos escritos aos imagéticos, desenvolvendo a criatividade (COSCARELLI; KERSCH, 2016; SERAFINI, 2014).

Além de os estudantes conversarem muito em sala de aula, outro fator complicador da atividade/prática docente foi o fato de a aula ter apenas cinquenta minutos, pois, segundo a professora em ACS, ela levava muito tempo pedindo silêncio e esperando que eles se preparassem para a aula de Espanhol. Nas palavras da docente, no enunciado 09, temos: “E aí é muito difícil eu conseguir concluir alguma coisa nesses cinquenta minutos, na verdade não são cinquenta minutos, se é uma primeira aula, ou como essa, que foi depois do intervalo, a gente não consegue, infelizmente”. Percebemos que a palavra “difícil” esteve presente tanto no enunciado 03 como no 09, ambas as ocorrências referindo-se às dificuldades existentes na prática docente, bem como podemos ver que a mencionada “dificuldade” se insere na instância do trabalho real somente percebido, de forma tão explícita, por meio da autoconfrontação simples.

Acrescentamos que, em nenhum momento da aula em si (trabalho realizado), a docente verbalizou essa dificuldade. Perla disse ainda dava a entender que dos cinquenta minutos, ela conseguia de fato “aproveitar” para desenvolver o conteúdo planejado trinta minutos, o que passou a ser outro fator complicador da sua prática docente, conforme excerto do enunciado 09 seguinte: “a gente não consegue acabar uma aula dentro de meia-hora, né, porque “ ‘Ah, daqui que eles entrem:’, ‘Daqui que cheguem:’, fica aquele negócio”. Sobre essa dificuldade, Perla compara a sua realidade docente (uma hora-aula de 50 minutos por semana) com a de outras escolas, cuja carga horária do ELE é de duas horas-aula por semana, ou seja, o dobro do tempo. Isso, para Perla, a possibilitaria desempenhar melhor sua prática docente, pois “dava realmente pra você fazer uma coisa mais completa:” (fragmento do enunciado 09 de Perla), referindo-se à prática docente de retomar ou revisar brevemente o conteúdo da aula anterior.

Como um dos objetivos desta tese é analisar as práticas docentes com foco nos usos que os protagonistas fazem dos livros didáticos e dos conhecimentos da multimodalidade em suas aulas “após” a FDC, faz-se necessário conhecer o “antes” para entender o que houve realmente de “transformação” a partir da construção discursiva dos professores em ACS. Esclarecido esse ponto, anunciamos o quadro 22 em que mostramos a percepção que a docente faz da sua prática docente antes da FDC.

Quadro 22 – Percepção da prática docente na ACS da Perla antes da FDC

| Percepção da prática docente de acordo com Perla |
|---|
|---|

| |
|--|
| Sequência da atividade: Perla, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com sua atividade em sala de aula no momento em que a mesma pede o silêncio da turma, ela estala os dedos para chamar a atenção dos alunos, pede que eles se concentrem pois o fim da aula está próximo. |
|--|

73 – Perla: E bem a minha cara:: [Perla ri] tá sempre preocupada ali:: né, se tão prestando atenção:: sempre fico incomodada, né, se tão prestando atenção, se tão conversando:: porque:: é aquilo que eu estava falando, né, aquela preocupação realmente de assim, toda a turma, né, está em sintonia realmente com o que eu tô:: ou então pelo menos oitenta por cento, noventa por cento, né, está em sintonia com o que eu tô:: né, querendo que eles absorvam, e:: é bem difícil:: é bem difícil:: principalmente em turmas assim, né, mas é isso, a gente vai fazendo o que pode, algumas turmas acabam sendo MENos difícil, outras né?! Outras eu saio bem chateada:: porque:: eu comecei de outra forma, né, e às vezes assim, é todo um trabalho, às vezes eu:: isso gera é:: sentimento de amor e ódio:: tem turmas que você “Ai, ODEio aquela turma, não aGUENto aquela turma”, mas assim, graças a DEUS, eu, eu tenho assim é:: é:: uma vontade assim de me trabalhar, né, de fazer uma:: eu digo até que EU faço uma terapia em mim mesma eu tento olhar pra eles de uma outra forma:: me colocar no lugar deles e aí eu sempre penso em alguma estratégia, né, e++ pra realmente assim fazer realmente com que eles consiGAM assistir a aula:: tirar alguma coisa dali, né então, vez ou outra eu faço, eu, principalmente com os primeiros anos:: tem uma aula que é na segunda-feira, né, aí eu “Poxa, aqui nessa turma foi legal.”, aí na outra que é mais trabalhosa, “Não, não deu certo.”, eu tenho que pensar em outras, pra quando chegar na outra turma, que é pior que ESsa, já ter né, uma outra abordagem, e aí acaba que eu não dou a mesma aula, é o mesmo assunto, mas, né, e às vezes eu até começo, começo nunca:: e eu não consigo também, começar do mesmo jeitinho e terminar do mesmo jeitinho. Às vezes eu começo do fim:: daí eu vou pro início, considerando o que tinha feito na primeira aula da semana, então eu sempre dou um jeito de dar uma mudada:: às vezes até motivo de como eles se comunicam “Ai, passou isso aqui nessa turma e não passou na outra”, às vezes eu coisinha extra que eu trago, mas é porque pra aquela turma, eu senti que era importante, pra outra:: não, né. Mas é engraçado como eles se comunicam “Ai, você fez isso tal e tal e não fez na nossa?”, e é uma avaliação, por exemplo, é:: muitas vezes eu sinto que numa turma eu tenho que passar de uma forma, na outra eu vejo que não, não vai dar pra avaliar:: então:: eu já passo meio diferente, né:: e aí a gente vai tentando:+++ né, ajustar.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

A cena confrontada mostrou Perla, mais uma vez, pedindo silêncio, estalando os dedos e alertando que o fim da aula se aproxima. A referida conduta pedagógica de pedir silêncio é muito frequente nas aulas de Perla, daí a própria protagonista afirmar que é “bem a minha cara:: [Perla ri] tá sempre preocupada ali:: né, se tão prestando atenção::”. Analisamos essa atitude como parte do gênero profissional (BAKHTIN, 2003), o que nos chamou atenção foi o fato de que quando Perla não obtinha o silêncio dos seus alunos ela apresentava as seguintes reações, extraídas do enunciado 73: “sempre fico incomodada, né [...] se tão conversando::”; “eu saio bem chateada::”; “é um sentimento de amor e ódio:: tem turmas que você ‘Ai, ODEio aquela turma, não aGUENto aquela turma’ ”. Assim, percebemos que Perla apresentava sentimentos negativos quando os alunos demonstravam não estar prestando atenção, denotando sua frustração ao não atingir a atenção da maioria dos alunos. Isso não impedia a realização do trabalho da Perla, mas a incomodava muito. Tal sentimento foi percebido pelo excerto do enunciado 73, que destacou a preocupação e a consequente dificuldade encontrada no seu trabalho a fim de atender às prescrições: “preocupação realmente de assim, toda a turma, né, está em sintonia realmente com o que eu tô:: ou então pelo menos oitenta por cento, noventa por cento, né, está em sintonia com o que eu tô:: né, querendo que eles absorvam”.

Arelada à dificuldade de ver seus alunos conversando muito durante a aula de Espanhol, havia ainda a busca de alternativas e estratégias pedagógicas a fim de amenizar essa

situação como pôde ser percebido pelo fragmento do enunciado 73: “eu tento olhar pra eles de uma outra forma:: me colocar no lugar deles e aí eu sempre penso em alguma estratégia [...] que eles consiGAM assistir a aula:: tirar alguma coisa dali”. É possível perceber nesse “olhar” para os alunos por parte da Perla a alteridade (BAKHTIN, 2003), quando ela tenta se colocar no lugar deles e isso a faz refletir sobre estratégias que possam gerar protagonismo e empoderamento social para os discentes. Portanto, havia também um esforço em ressignificar o saber experiencial (TARDIF, 2010). Dessa forma, Perla adotava abordagens pedagógicas distintas para trabalhar o mesmo conteúdo, na mesma série, na mesma escola, com o mesmo livro didático, o que engendra um tratamento diferenciado para cada turma e uma ressignificação ou adaptação da prescrição. Essa constatação pôde ser confirmada pelo segmento da fala de Perla no enunciado 73: “ ‘Não, não deu certo’, eu tenho que pensar em outras, pra quando chegar na outra turma, que é pior que ESsa, já ter né, uma outra abordagem, e aí acaba que eu não dou a mesma aula, é o mesmo assunto, mas [...] eu não consigo também, começar do mesmo jeitinho e terminar do mesmo jeitinho”. Assim, Perla acrescentou que, em suas adaptações do planejamento de aula feito previamente (mais uma prescrição), ela levava algum conteúdo ou atividade “extra”, “porque pra aquela turma, eu senti que era importante, pra outra:: não, né”. Sobre essa postura docente, Perla afirmou que os próprios estudantes percebiam e comentavam entre si acerca dessas “adaptações”.

Merece destaque o enunciado 73 em que Perla verbalizou um interesse pessoal: “vontade assim de me trabalhar, né, de fazer uma:: eu digo até que EU faço uma terapia em mim mesma”. Essa colocação da docente se mostrou como algo favorável para a implementação do quadro metodológico da AC que, apesar de não ter esse cunho terapêutico, prioriza promover momentos de reflexão, com possibilidade de desenvolvimento e transformação (VYGOTSKY, 2008; BRASILEIRO, 2011; CLOT; FAÏTA, 2016; BROSSARD, 2012).

Não podemos analisar as práticas docentes sem mencionar os sentimentos e as opiniões que Perla constrói sobre a língua que leciona, no caso o Espanhol. Diante dessa constatação, apresentamos, no quadro 23, um trecho da ACS em que Perla deixa aflorar impressões mais subjetivas sobre o ELE na atualidade.

Quadro 23 – “Espanhol é muito fácil” para Perla na ACS antes da FDC

Formas como Perla lida com a frase “Espanhol é muito fácil.”

Sequência da atividade: Em ACS, a professora Perla vê a cena em que ela continua pedindo pelo silêncio da turma para aplicar o exercício de leitura em língua estrangeira. Posteriormente, a professora inicia a leitura do texto, pede que um aluno leia em voz alta para a turma, ainda que com a interferência de outros alunos. Em

seguida, a professora inicia a resolução de exercícios sobre o texto junto com os alunos.

13 – Perla: [...] A gente, infelizmente, nós, brasileiros, não, não temos muito essa consciência, né, da nossa latinidade, e aí eu acho BEM importante trazer isso pra eles, né, ah, ah:: porque a partir daí a gente começa a desconstruir essa história de que “O espanhol é muito fácil::, que “Eu não preciso aprender espanhol::”, né, a gente não tem, infelizmente, isso tá incrustado no brasileiro, né, há muitos anos de que++ “Eu não preciso de espanhol pra nada::”, né, “Que ele não é importante”, e é a língua, né, a gente tá inserido na América do Sul, a maioria dos países que falam espanhol esTÃO onde? Nas Américas. E aí, por ter esse sentimento, né, é+++ esse, esse gostar muito, assim, da América do Sul, né, a gente tem muita coisa em comum, nós brasileiros com nossos vizinhos, né?! A pobreza e a beleza, então eu gosto sempre de deixar eles assim a par. E o interessante é que:: a maioria dos livros não traz muito essa parte, traz muito só assim, a questão de país e capital.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Sobre a importância do ensino e da aprendizagem de ELE, percebemos que Perla fez duas generalizações ao dizer, no enunciado 13 (quadro 24), que: “nós, brasileiros, não, não temos muito essa consciência, né, da nossa latinidade” (a respeito do sentimento de pertencimento à América Latina, composta em sua maior parte por países hispanofalantes); “isso tá incrustado no brasileiro, né, há muitos anos de que++ ‘Eu não preciso de espanhol pra nada::’ ” (acerca da pouca importância dada ao Espanhol como língua estrangeira). Pensamos que talvez, em estados que fazem fronteira com países hispanofalantes, essa realidade possa ser diferente e haja uma maior valorização do ELE nos contextos social, econômico, político e educacional. É possível que essas generalizações proferidas por Perla sejam reflexos dos seus sentimentos sobre ELE no contexto educacional brasileiro como também uma forma de enfatizar a gravidade da facultatividade do Espanhol, conforme já fora percebido em outros enunciados orais dessa mesma ACS.

É notório que Perla sofre com a atual situação de facultatividade do ELE nas escolas de Ensino Médio, como pode ser identificado pelas frases reproduzidas pela protagonista nos excertos do enunciado 13: “O espanhol é muito fácil”; “Eu não preciso aprender espanhol::”; “Eu não preciso de espanhol pra nada::”; “Que ele não é importante”. Possivelmente, Perla ouvia essas frases negativas por parte de alguns alunos ou de pessoas com quem tinha contato. Sentimos que, enquanto falava, Perla mudava o seu semblante, mostrando um misto de tristeza, raiva e preocupação. Perla defende, ferrenhamente, a língua que leciona, argumentando principalmente que “a gente tem muita coisa em comum, nós brasileiros com nossos vizinhos, né?! A pobreza e a beleza, então eu gosto sempre de deixar eles assim a par”. É louvável o empenho da docente de defender o ELE e tentar passar essa ideia para seus alunos, o que pode remeter uma reflexão crítica (LUKE, 2012; LUKE; FREEBODY, 1997). A latinidade principal argumento utilizado por Perla para defender o ensino e a aprendizagem de ELE, está prescrito, de maneira sutil, nas tarefas propostas no livro didático *Cercanía Joven*. Como docente de Espanhol que sou, eu me compadeço do

sentimento da professora e acredito que nós temos, de fato, motivos para nos preocuparmos com (e lutamos contra) a realidade do ensino de ELE no contexto socioeducacional vigente brasileiro.

Na subseção seguinte, abordamos acerca da percepção da Perla sobre formação docente continuada.

6.1.5 Formação docente continuada

Perla, tanto nos questionários como nesta autoconfrontação simples, não mencionou nenhuma vez se chegou a fazer (ou pelo menos iniciou) alguma formação após a conclusão do curso de Letras. Isso nos permitiu compreender que a formação continuada pertencente a esta investigação pode ter sido a primeira experiência formativa para a protagonista desde que começou a lecionar no ano de 2009. Dessa forma, iremos nos concentrar na análise da opinião da Perla sobre formação continuada após os seis encontros propostos. Na subseção seguinte, abordamos acerca dos impactos iniciais do quadro metodológico da AC sob a percepção da Perla.

6.1.6 Desenvolvimento

Para analisarmos o desenvolvimento (VIGOTSKY, 2007; BROSSARD, 2012) ocorrido durante a autoconfrontação, devemos ter ciência de que o distanciamento associado ao excedente de visão pode promover uma compreensão responsiva e dialógica (BAKHTIN, 2003) das ações filmadas outrora e confrontadas no presente. Segundo Farias (2016), quando o(a) protagonista reage à atividade filmada e a reconstrói discursivamente, essa atividade já pode ser um princípio de desenvolvimento, visto que o(a) protagonista tem a oportunidade de reorganizar sua compreensão da experiência. Assim, o sujeito se distancia e “estranha” aquela atividade, mas depois a ressignifica durante a AC ou até posteriormente por meio do processo de reflexão. No quadro 24, apresentamos o que pensa Perla sobre o quadro da AC.

Quadro 24 – Reação à ACS segundo Perla antes da FDC

| Significados da AC para Perla |
|--|
| Sequência da atividade: A pesquisadora, concluindo a ACS, indaga sobre a opinião e os sentimentos de Perla em relação à sua participação na AC. |
| 81 – Perla: É estranho, né, a gente se vê, né, porque+++ eu não sei nem assim, definir exatamente, porque é muito estranho, faz a gente ver o outro, e:: a gente realmente assim:: se olhar:: é bem estranho porque a gente, |

eu sou pelo menos muito, é:: eu sou uma pessoa que me importo muito:: assim, eu pensei que fosse ser pior:: o meu olhar, né, o me ver no vídeo, eu até pensei que fosse ser pior, mas assim, é:: muitas coisas assim eu acho que eu tenho que melhorar:: né, é:: bem muitos aspectos, inclusive também:: em relação a FAla, né, vou ter que usar microfone [Perla ri] senão eu vou acabar com a minha voz, né, nesse momento aí eu tava mais doente, né, assim atingiu a faringite, e eu tenho que:: porque como eu gosto dessa coisa de ter:: de querer que todo mundo participe e tudo, né, às vezes eu acabo aumentando muito o tom de voz, aí baixa:: eu não tenho a voz:: muito alta assim, e aí:: eu sinto que isso tá, né:: são as coisas que eu tenho que melhorar:: é::+++ e assim, também, foi importante assim pra ver como é que é, né, como é que:: porque assim, a gente fala, a gente vê assim:: a visão do professor são os alunos, né, e a gente nunca tem essa:: porque já aconteceu, realmente, acontecia muito, mas é porque eu fazia muito em curso de línguas, né, que a gente fala, né, no espanhol mesmo:: pra ver como é tá o meu espanhol, como eu estou falando:: né, mas assim, na sala de aula, eu nunca tinha feito assim de gravar pelo menos um áudio de uma aula:: né, e:: então assim é estranho, é muito estranho assim, se ver no vídeo, né, e, e:: mas eu gostei bastante, porque a gente já pode ter um parâmetro, né, pra ter algumas mudanças:: eu espero que a formação venha pra:: acrescentar, pra que possa melhorar essas práticas aí, pra somar com o que eu acredito:: né, acho que é isso.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Conseguimos identificar indícios da exotopia (AMORIM, 2012; BAKHTIN, 2003) por meio do “estranhamento” e da “posição exterior” de se ver, não apenas no sentido físico, que Perla verbalizou no enunciado 81: “porque é muito estranho, faz a gente ver o outro, e:: a gente realmente assim:: se olhar::”. É uma visão externa, Perla se via como se fosse outra pessoa, era um novo ângulo de visão para a protagonista, que pôde fazer com que ela sentisse esse “estranhamento” que se vinculava muito ao “distanciamento” de ver uma imagem de si mesma, tentando se afastar do seu próprio eu, mas que, ao mesmo tempo, era o seu “eu”. Por isso, só no enunciado 81, sobre suas impressões acerca do quadro metodológico da AC, Perla verbalizou o vocábulo “estranho” quatro vezes. Percebemos que essa experiência foi inédita para Perla, pois, nas palavras da professora, “eu nunca tinha feito assim de gravar pelo menos um áudio de uma aula:: né”.

Pelo excedente de visão, permeado pela ACS, somente o outro pode direcionar o acabamento necessário para o sujeito (no caso, Perla, a protagonista) poderia ter (BAKHTIN, 2003). Então, por este quadro metodológico da AC, Perla se converteu, pelo menos momentaneamente, no “outro” e pôde se ver por completo. Foi interessante constatar que Perla ao se colocar como “outro”, ela se colocou no lugar dos alunos. Ou seja, é como se ser o “outro” fosse adquirir a visão que os alunos constroem da aula dela. Para comprovar essa linha de raciocínio, exemplificamos o excerto do enunciado 81 da docente: “a visão do professor são os alunos, né, e a gente nunca tem essa::”. Dessa forma, para a professora de Espanhol, a AC pôde ter lhe induzido a tentar ver a si mesma como se ela fosse os seus alunos. Essa experiência, a priori, para a docente, causou-lhe receio conforme a passagem “eu pensei que fosse ser pior:: o meu olhar, né, o me ver no vídeo”. O “ser pior” pode indicar o medo do desconhecido, no caso estar em ACS e ver a si mesma a partir de outro ponto de vista e em atividade laboral.

Concomitante a esse sentimento negativo, surge o pilar da AC, o possível desenvolvimento (VIGOTSKY, 2007), a posterior transformação conforme passagem seguinte: “muitas coisas assim eu acho que eu tenho que melhorar:: né”. Esse pensamento de permitir-se melhorar a atuação docente pode ser percebido também na passagem “mas eu gostei bastante, porque a gente já pode ter um parâmetro, né, pra ter algumas mudanças:”. Essas mudanças podem dar indícios de um início do processo de desenvolvimento (CLOT; FAÏTA, 2016; VIGOTSKY, 2007; BROSSARD, 2012).

O referido excedente de visão a fez refletir e quiçá tomar consciência sobre dois pontos a serem “melhorados”, segundo a própria Perla: a) “em relação à FAla, né, vou ter que usar microfone [...] senão eu vou acabar com a minha voz, né”. A professora acreditava que possuía um tom de voz baixo e que necessitava cuidar disso com uma medida preventiva de usar um microfone. A docente esclareceu ainda que neste dia estava com faringite, o que a fez pensar em priorizar a sua saúde. Lembramos que a busca pelo bem-estar e pela saúde do(a) trabalhador(a) no meio profissional é uma das premissas da Ergonomia da atividade francesa; b) “pra ver como é tá o meu espanhol, como eu estou falando:: né”. Nessa constatação, Perla se referiu à sua pronúncia em ELE, já que, conforme informações da docente, ela falava mais em Espanhol com aulas de cursos livres do que em aulas no Ensino Médio. Em meio a essa perspectiva de desenvolvimento, Perla finalizou a ACS com a seguinte fala entusiasmada: “eu espero que a formação venha pra:: acrescentar, pra que possa melhorar essas práticas aí, pra somar com o que eu acredito:”. Esse enunciado oral deixa evidente o interesse e a abertura da professora para novos conhecimentos advindos da FDC.

Resumindo o panorama anterior à FDC, a partir da análise desta ACS, percebemos que Perla, por não ter muito conhecimento sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico, acabava usufruindo aquém às prescrições do livro didático *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016). É válido explicar que Perla ainda não tinha consciência de que poderia explorar mais as prescrições do LD de Espanhol (muito rico em aplicações das teorias da multimodalidade e em tarefas que fomentam práticas de letramento multimodal crítico) e desenvolver mais em sala de aula as dimensões afetiva, composicional e crítica dos textos multimodais, em atividades de leitura, com os seus alunos. A docente apresentava uma boa intencionalidade (prescrição de CLOT; FAÏTA, 2016) em instigar um engajamento afetivo (CALLOW, 2012) e um posicionamento crítico (FREIRE, [1970] 2014; HOOKS, 2013), mas a dimensão composicional dos textos, especialmente das imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006), se mostrava negligenciada pela docente, possivelmente pela falta de uma formação inicial e continuada específica sobre essas teorias (SILVA, 2010). Diante

dessa carência teórica, a docente empregava outras atividades que usufruíam da multimodalidade com o uso de músicas em suas aulas. É importante perceber que a docente se detinha predominantemente aos elementos escritos, o que pôde ser visto na prática docente (trabalho realizado de CLOT; FAÏTA, 2016) de escrever uma frase motivacional na lousa, que pode se relacionar à tentativa de explorar as dimensões afetiva e crítica de Callow (2008). Acreditamos que, após a FDC, a segunda ACS de Perla poderá trazer elementos de uma autorreflexão sobre as suas práticas docentes que envolvem a multimodalidade, conforme pode ser averiguado na seção a seguir.

6.2 Autoconfrontação simples com a professora de Espanhol após a FDC

A segunda ACS da professora Perla foi realizada na manhã do dia 11 de junho de 2019 a partir de um filme composto por seis cenas, as quais foram selecionadas da aula do dia 28 de maio do mesmo ano com a mesma turma do 1º ano do Ensino Médio da primeira ACS. As referidas cenas versaram sobre: o uso dos preceitos teóricos da multimodalidade; as práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula; a utilização do livro didático *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), precisamente das páginas 28 e 29; o gênero e o estilo profissionais; a formação docente continuada; e o desenvolvimento. É pertinente esclarecer que, a partir dos enunciados orais dos protagonistas, elencamos as temáticas discorridas e direcionamos para os objetivos da pesquisa. Diante do exposto, começamos pela multimodalidade presente na ACS da protagonista Perla depois da FDC na subseção a seguir.

6.2.1 Multimodalidade

Nessa subseção, detalhamos a percepção da Perla sobre como ela empregou os preceitos da multimodalidade em suas aulas de Espanhol após a formação continuada que participou. Para isso, no quadro 25, apresentamos uma passagem da ACS após a FDC, em que Perla comparou a sua prática docente antes e depois da formação, além de expor a descrição do seu trabalho realizado a partir do texto multimodal *Visa para un sueño* (figura 35) do livro didático adotado pela escola no ensino de ELE.

Quadro 25 – Multimodalidade e leitura de imagens na ACS da Perla depois da FDC

| Os usos da multimodalidade e a leitura de imagens na aula de Espanhol |
|---|
| <p>Sequência da atividade: A professora protagonista começa uma atividade de compreensão leitora com os alunos a partir de uma imagem presente no livro didático.</p> |
| <p>12 – Perla: Essa parte aqui é interessante, né, porque é algo bem inesperado, né, eu jamais imaginei que eles iam, é:: olhando pra aquela imagem:: que eles iriam pensar que aquilo era uma carteira de trabalho, né, [Perla ri.] Tanto até que eu começo a rir, porque:: e faz sentido, né, porque se a gente for considerar o conhecimento de mundo:: né o conhecimento prévio deles, né, então assim, eles não têm muita vivência com viagens, né, principalmente viagens internacionais, NÃO, não faz parte da realidade deles, faz muito mais parte da realidade deles a questão do trabalho, né, eles veem muito mais isso dos pais:: né, então:: foi engr- foi engraçado isso, né, eles pensarem que aquilo seria uma carteira de trabalho. E:: algo também que eu gostaria de comentar, foi que dePOis da formação:: foi que eu me atentei mais à questão da imagem::</p> <p>Assim, você vê que, assim, a princípio parece uma imagem boba, eu confesso que eu nem:: nem mencionaria nada da imagem, mas foi interessante fazer essa relação:: me ajudou muito, né, é, é+++ eu lembro que teve um momento que: eu fiz a, a relação da imagem:: com o título, né, da música+ isso ficou bem interessante assim pro entendimento:: pra eles entenderem o que era o visto:: e tudo isso, em outro eu confesso que antes++ eu não ligava muito, eu achava que a imagem tava ali à toa mesmo, né, e, e eu lembro que outro, né, na outra aula que a gente gravou, também era de uma música:: e que lá também tinha uma imagem:: mas em que nenhum momento:: eu usei a imagem, né, somente a música, trabalhei com a interpretação da música, mas a imagem:: eu tava me lembrando disso, né, que como nessa, uma imagem tão simples:: que tem só uns passaportes, né, e tudo:: e aí eu consegui fazer uma relação, que antes:: eu nem me tocava assim++ de usar, né, a imagem.</p> |
| <p>13 – Pesquisadora: E como você se sentiu com essa, é:: com essa sua nova forma de trabalhar a leitura de imagens?</p> |
| <p>14 – Perla: Assim, eu acho que é mais dinâmico, é uma coisa simples:: que não precisa de muitos recursos, eu posso usar o próprio livro e que a partir disso eu posso tornar a aula mais interessante, né, mais:: eu posso aproveitar aquela imagem pro entendimento, né, que a imagem não está ali à toa, como EU pensava, né, “Seria só algo pra ilustrar, né::”, e ela não estaria à toa.</p> |
| <p>15 – Pesquisadora: Certo. E você acha que os alunos reagiram de que forma com essa abordagem de leitura de imagens?</p> |
| <p>16 – Perla: Eu acho que ajudou no entendimento, né, porque em algumas turmas eu fiz também a seguinte experiência, eu ANtes de começar, que ali eu já comecei logo, né, e no outro momento eu observei o seguinte, em outra aula, eu pedi pra eles fizessem aquela atividade como interpretação de texto:: eu dei ali:: dez, quinze minutos e disse que eles iriam começar fazendo e é incrível como eles não entendem nada, só eles fazendo++ e no momento que a gente começa a explicar:: vai fazer aquela introdução:: da imagem, né, aquela, aquele: aquela introdução:: que vai tratar a música:: relacionando a imagem:: com o título da música, né, recapitulando alguns, é:: o vocabulário mesmo, né, os nomes dos documentos, que era o que estávamos estudando:: no capítulo, e eles já:: parece assim que clareia muita coisa assim, aí eles já começam mesmo+ a responder, a, a, a+ e o importante também nisso é que eles se sentem é:: eu noto que eles ficam mais participativos:: que eles se interessam mais:: quando eu peço “Vamo olhar pra imagem::”, é diferente se você pedir “Vamo LER isso aqui::”, mas aí só naquilo de olhar a imagem, eles já se sentem, né, motivados pra ler:: depois da imagem, talvez seja assim algo pra confirmar, né, e aí eu achei que foi bem interessante. É:: puxar a leitura, que é algo tão difícil, né, a partir da imagem. É isso.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No enunciado 12 do quadro 26, Perla, ao iniciar a prática docente, pediu que os estudantes analisassem a imagem do livro didático *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 28), exposta na figura 35. A primeira impressão que os alunos verbalizaram foi de que a imagem era uma carteira de trabalho, o que pareceu “interessante” e “bem inesperado” para Perla, que considerou a situação engraçada e até riu em sala de aula. Para a docente, essa compreensão inicial dos estudantes se deveu ao “conhecimento prévio deles”, já que, nas palavras da professora, “eles não têm muita vivência com viagens [...] internacionais, NÃO, não faz parte da realidade deles”. Segundo Perla, os estudantes do Ensino Médio,

possivelmente por influência de seus familiares estão mais preocupados com a “questão do trabalho”. A seguir, na figura 35, apresentamos o texto multimodal empregado pela docente.

Figura 35 – Visa para un sueño

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



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.

Fonte: Coimbra e Chaves 1 (2016, p. 28).

No enunciado 16, Perla comentou que, em outra turma de 1º ano do Ensino Médio, ela fez uma espécie de “teste”, começou a prática de letramento pela leitura do texto escrito e percebeu que os estudantes tiveram mais dificuldade, por isso constatou: “é incrível como eles não entendem nada”. No entanto, quando a docente iniciou a prática de letramento pela leitura da imagem para depois seguir a compreensão leitora das palavras o resultado foi, nas palavras de Perla: “parece assim que clareia muita coisa assim, aí eles já começam mesmo+ a responder”; “eles ficam mais participativos:”; “eles se interessam mais:”; “eles já se sentem [...] motivados pra ler:”. Pelos fragmentos supracitados, percebemos que Perla

comentou apenas sobre resultados satisfatórios acerca da leitura de imagens em sala de aula. Para a professora de ELE, o comando “Vamo olhar pra imagem:” (no lugar de “Vamo LER isso aqui:”) permite uma interatividade maior entre os leitores-alunos e o texto multimodal, o que acaba facilitando o processo de leitura, considerado muito difícil pela docente. As estratégias empregadas por Perla foram: ler e compreender inicialmente a imagem; relacionar a imagem ao título da música; revisar as palavras que compunham a letra da música (principalmente o nome de alguns documentos em Espanhol, exposto no início da unidade didática).

Pelos enunciados 12 e 16 do quadro 25, foi possível notar que Perla estava empregando as principais teorias apresentadas na FDC, segunda etapa desta pesquisa, tais como: o *Show me framework* (CALLOW, 2008) no que tange ao direcionamento da leitura da imagem, explorando a dimensão afetiva, em que os estudantes verbalizaram opiniões e sentimentos em relação à imagem; e a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006) pela metafunção representacional, embora superficialmente, em que os alunos disseram o que estava sendo representado na imagem, no caso um conceito e não uma ação. A professora, assim como fez Pinheiro (2016), adaptou as teorias ao contexto de sala de aula, aos conhecimentos dos estudantes e à atividade prescrita no livro didático. Os enunciados 12 e 16 mostraram o trabalho realizado (CLOT; FAÏTA, 2016; AMIGUES, 2004) com implementação de alguns conteúdos da FDC, principalmente os concernentes à multimodalidade (KRESS, 2011; VELOSO, 2014).

Sobre a relação entre a formação docente e o emprego da multimodalidade nas práticas docentes de Perla, identificamos o princípio da alteridade (BAKHTIN, 2003), quando a protagonista viu dois “outros”, a docente filmada na primeira ACS antes da formação, que não conhecia estratégias para usufruir mais e melhor da multimodalidade, e a docente da segunda ACS depois da FDC, que estava satisfeita ao ver resultados positivos em seu trabalho realizado empregando especialmente a leitura de imagens do LD em sala de aula. Ao mesmo tempo, por meio da exotopia (AMORIM, 2012), Perla, além de se ver e fazer comparações entre os dois “eu’s” (antes e depois da FDC), Perla enxergou seus alunos de duas formas distintas: na primeira ACS, com muita dificuldade na compreensão leitora e, na segunda, seus alunos de maneira responsiva (BAKHTIN, 2003) reagiam aos enunciados da professora, das aulas anteriores e do conhecimento prévio que possuíam. Segundo a docente, antes da FDC, ela “achava que a imagem tava ali à toa mesmo, né”. Perla lembrou que “na outra aula que a gente gravou, também era de uma música: e que lá também tinha uma imagem: mas em que nenhum momento: eu usei a imagem, né, somente a música”. Entretanto, após a FDC, a

professora de espanhol afirmou: “eu me atentei mais à questão da imagem:”. A afirmação está exposta não apenas no trabalho realizado que acompanhamos (como pesquisadora e observadora da aula) como também no próprio discurso da docente sobre a sua prática docente, visto que, para Perla, a aula ao explorar a multimodalidade e da leitura de imagens possibilitou uma aula mais dinâmica por meio de “uma coisa simples:: que não precisa de muitos recursos, eu posso usar o próprio livro e que a partir disso eu posso tornar a aula mais interessante, né, mais:: eu posso aproveitar aquela imagem pro entendimento” (enunciado 14).

A seguir, trazemos um apanhado analítico das práticas de letramento multimodal crítico a partir da ACS da professora Perla, após a FDC.

6.2.2 Letramento multimodal crítico

Nesta subseção, analisamos como os preceitos do letramento multimodal crítico, em especial o *Show me framework* (CALLOW, 2008) e a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006), estiveram presentes nos trabalhos prescrito, real e realizado (CLOT, 2006; CLOT *et al.*, 2000) da professora Perla em suas aulas de ELE. Para esmiuçar os referidos preceitos, começamos a análise com o quadro 26, em que a docente explica a dimensão composicional da prática de letramento desenvolvida por ela em sala de aula.

Quadro 26 – Dimensão composicional na prática docente da Perla depois da FDC

| Texto multimodal <i>Visa para um sueño</i> e a prática de letramento multimodal crítico |
|---|
| Sequência da atividade: Perla, em ACS, vê a cena em que ela começa a ler junto com os alunos a imagem presente no livro didático, relacionando a imagem com a música a qual ela está trabalhando. |
| 21 – Perla: A interação, né, com os meninos:: aquela ideia da parte introdutória:: né, que:: por conta disso, de olhar essa imagem: né, demorou bem mais, se não fosse isso, né, iria logo pra música, então eu acho que foi importante isso de trabalhar a imagem:: porque também a gente extraiu várias informações:: né, EU mesma procurei no momento de preparação da aula: busquei informações: né, eu não sabia das cores:: da questão dos passaportes, né, eu descobri no momento em que eu fui realmente ali oLHANdo pra imagem, eu fui tentando identificar ali várias coisas e uma das coisas que eu pesquisei foi com relação a essas cores, né, e:: eu notei que ficou bem extensa, né, essa cena, por exemplo, e foi só uma cena de introdução pra música, né, e em outro momento, eu jamais faria isso, eu trabalharia um pouco o título, um pouco sobre, por exemplo, o visto, né, e já começaria a música++ mas eu, eu me prenderia mais à interpretação da música, então eu acho que ficou+ essa introdução acabou ficando BEM né, assim, pra eles entenderem, achei bem importante, né, essa parte inicial. |
| 22 – Pesquisadora: E o que você achou de trabalhar as cores com eles:: de pesquisar:: e mostrar esse conteúdo sobre as cores pra eles? |
| 23 – Perla: Eu achei que seria algo a mais, né, no, no:: assim, uma informação a mais+ algo assim que a gente só fica realmente sabendo se a gente pesquisar: e como estava ali na imagem:: então, acabou despertando em mim pra trazer essa informação a mais pra eles. |
| 24 – Pesquisadora: Atualmente, você considera importante trabalhar as cores:: a imagem:: ? |
| 25 – Perla: Acho que sim, porque:: eu acho que as cores, aquilo não tá ali à toa:: né, se não o livro seria:: preto e branco, e acho que quer passar alguma coisa, alguma:: e alguma coisa que o professor tem que:: né, como é que eu posso dizer:: senTIR, mesmo, né, pra passar pros alunos, esse despertar. E::: sempre tem, dependendo do que seja, né, se for uma história em quadrinhos:: se for uma, um panfleto:: se for, né, um texto publicitário:: enfim, |

sempre vai ter ali algum sentido com aquela cor, né, eu acho que:: uma sensação:: então, eu acho que sim, é importante ser trabalhado.

26 – Pesquisadora: Interessante. E por falar em sensações:: sentimentos:: o que você achou de trabalhar com eles a dimensão afetiva junto a esse texto multimodal?

27 – Perla: Eu, eu acho que:: aproxima mais, né, o aluno. Eu já gostava de trabalhar com a participação do aluno, eu nunca gostei de ficar só eu falando:: né, só eu:: eles fazendo alguma atividade: não, eu sempre gostei dessa interação mesmo, né, de a partir de perguntas, né, de algumas pequenas informações:: a gente ir construindo ali, e:: agora, depois da formação, eu acho que isso ficou mais forte:: né, depois de algumas:: alguns aprendizados, eu acho que foi bastante válido++ e essa questão da afetividade, ela é bem importante porque aproxima muito o aluno, né, e faz com ele é:: até mesmo os alunos assim mais: nessa, nessa turma, em especial, que é uma turma difícil, eu notei no decorrer da aula que até mesmo aqueles que NÃO queriam participar, estavam até conversando lá atrás, de repente já estavam participando:: então eu acho que:: essa, essa interação que, por exemplo, a análise da imagem traz:: que pra eles é algo assim que soa mais fácil do que a leitura: principalmente a leitura em língua estrangeira, isso faz com que desperte a atenção dele, né, então até mesmo aqueles que estavam lá atrás, que não acompanharam no início, mas numa certa, ali num certo momento++ já estavam respondendo, já estavam sendo ali fisgados, né, pra reter o conteúdo, né, que queria ser passado através daquela música. É isso.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

A dimensão composicional, proposta pelo *Show me framework* (CALLOW, 2008), está presente nos enunciados 21, 23 e 25 do quadro 26. Perla, no enunciado 21, relatou que, ao preparar a sua aula, analisou a imagem e chegou a pesquisar sobre as cores dos passaportes. Nas palavras da professora de Espanhol, especificamente no enunciado 21, temos: “busquei informações: né, eu não sabia das cores:: da questão dos passaportes” e “eu fui tentando identificar ali várias coisas” dentro da imagem. Já no enunciado 23 Perla justificou essa pesquisa prévia sobre as cores dos passaportes quando disse que “acabou despertando em mim pra trazer essa informação a mais pra eles”. Por estes excertos, percebemos que a docente desenvolveu em si mesma uma prática de leitura multimodal para elaborar uma linha de raciocínio por meio de perguntas instigadoras da compreensão da imagem, fundamentando o seu trabalho prescrito (CLOT *et al.*, 2000), já que ela construiu essa plano de atuação antes da aula propriamente dita.

Quando a professora afirmou que pesquisou sobre as cores dos passaportes para desenvolver a prática de letramento em sala de aula com o LD, ela transcendeu a prescrição do livro que focava mais na compreensão leitora da letra da música e fundamentou teoricamente o seu trabalho prescrito, além de adaptar a tarefa prescrita do LD. No enunciado 25, Perla apresentou outra justificativa para a importância da compreensão da imagem, em especial das cores no LD: “porque:: eu acho que as cores, aquilo não tá ali à toa:: né, se não o livro seria:: preto e branco”. Dessa forma, a professora de Espanhol complementou que a imagem deve ser lida e sentida pelo(a) professor(a) antes do trabalho realizado (já no planejamento), a fim de “despertar” nos estudantes a construção de sentidos que aquele texto multimodal pode estar passando. Ainda no enunciado 25, Perla exemplificou outros textos multimodais (“história em quadrinhos”, “panfleto” e “texto publicitário”) em que ela, após a FDC, poderia dar ênfase à

compreensão sociocultural das cores presentes nas imagens por acreditar que seria importante analisar o elemento imagético em aula de ELE. Perla fez uma comparação com a sua prática docente anterior a FDC e exposta na ACS da primeira etapa da pesquisa, conforme trecho do enunciado 21: “em outro momento, eu jamais faria isso, eu trabalharia um pouco o título, um pouco sobre, por exemplo, o visto, né, e já começaria a música++”. Ou seja, antes, Perla seguiria exclusivamente a tarefa prescrita pelo livro didático, mesmo que negligenciasse, por consequência, a leitura da imagem e seus elementos composicionais. A protagonista analisou de forma positiva a “introdução” pela leitura da imagem, que, apesar de extensa, segundo a docente, promoveu interação e aprendizagem para os estudantes.

Perla considerou como um dos benefícios de desenvolver uma prática de letramento a partir da dimensão afetiva, conforme enunciado 27: “aproxima muito o aluno” do conteúdo e do texto multimodal, inclusive “nessa turma, em especial, que é uma turma difícil”, queixa essa que já havia sido verbalizada na primeira ACS. Perla percebeu que, no decorrer da prática de letramento multimodal crítico, “até mesmo aQUEles que NÃO queriam participar [...] que estavam lá atrás, que não acompanharam no início, mas [...] num certo momento++ já estavam respondendo, já estavam sendo ali fisgados, né, pra reter o conteúdo”. Foi notória a ênfase que Perla deu, discursivamente, aos estudantes “desinteressados” que, ao longo da prática de letramento, foram interagindo com o texto multimodal do livro didático, com os colegas de sala e com a própria professora, além de irem respondendo às perguntas elaboradas pela docente, inspiradas no *Show me framework* (CALLOW, 2008). Ao mesmo tempo em que Perla enfatizou a dificuldade que sentia em relação aos alunos mais dispersos na aula, a docente demonstrou satisfação ao perceber que eles estavam se interessando pelo conteúdo e construindo sentidos a partir da leitura da imagem dos passaportes (figura 35). Dessa forma, para Perla, pelo enunciado 27, a implementação de práticas de letramento multimodal crítico também ajudou para que se “desperte a atenção” dos estudantes, bem como “a análise da imagem [...] pra eles é algo assim que soa mais fácil do que a leitura” só de palavras, principalmente se o texto multimodal for em língua estrangeira.

No quadro 27, apresentamos outra parte relevante da ACS, em que Perla abordou sobre a importância do conhecimento sociocultural na prática de letramento multimodal crítico em uma aula de ELE.

Quadro 27 - Conhecimento sociocultural depois da FDC para Perla

| Conhecimento sociocultural e prática de letramento multimodal crítico em ELE |
|---|
| <p>Sequência da atividade: A professora, em ACS, depara-se com a cena em que ela orienta os estudantes a resolverem a tarefa de compreensão leitora da música presente no livro didático.</p> <p>33 – Perla: [...] Eu sempre tenho né, esse costume de, de, é:: de trabalhar realmente, né, porque:: como eu disse também na outra vez, eu acho que aprender uma língua não é só:: aprender ali, né, a decodificar palavras++ a gente também tem que entender, né, os costumes:: como vivem esses povos, e:: para os <i>hispanohablantes</i>, né, como a gente fala, é:: não é diferente, né, até mesmo porque são mais de vinte países que têm o espanhol como idioma oficial, então, né, cada paisinho tem uma maneira de viver, de se comportar, né, de ver o mundo:: e aí eu acho que isso ajuda bastante, né, até mesmo eles quando- se conhecerem mesmo né, o mundo onde vivem, aprender a respeitar:: a várias coisas:: por isso que eu defendo aí++ fica Espanhol, né, um absurdo, porque:: é:: estamos inseridos na América do Sul, né, nós, brasileiros:: são nossos irmãos, nossos vizinhos, faz parte também da nossa, né, cultura latino-americana e++ então, eu acho que assim, o espanhol na escola, o objetivo não é só o ENEM, é formação deles mesmo, né, como pessoas, eu vejo que eles já conseguem é:: como o espanhol, né, a ascensão que o espanhol vai tendo, né, é notório, assim, o grande interesse deles pela língua espanhola, e essa ascensão, né, do espanhol, até mesmo a parte de política e linguística mesmo, né, eles acabam conhecendo mais:: né conhecendo como é a América do Sul:: os problemas:: porque isso é que é abordado em sociologia:: na filosofia:: então, é um conhecimento que vai se agregando:: né, então, eu também sempre gosto de trabalhar essa parte sociocultural por conta disso, pra que eles possam, assim, entenDER:: e aí acabam entendendo os próprios problemas, né, quem sabe um dia, né?! Daqui a alguns anos, eles possam lutar juntos, se integrarem às lutas, né, de cada um, de cada país, e que a gente possa ficar mais forte.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Sobre o conhecimento sociocultural (CALLOW, 2008; KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006), Perla, no enunciado 33, comentou que adota como prática docente (conforme emprego das palavras “sempre” e “tenho [...] esse costume”) de abordar os costumes e “como vivem esses povos [...] *hispanohablantes*, [...] porque são mais de vinte países que têm o espanhol como idioma oficial, então, né, cada paisinho tem uma maneira de viver, de se comportar, né, de ver o mundo::”. Assim, percebemos que Perla foca em trabalhar os conteúdos socioculturais dos países de fala hispânica, estabelecendo um paralelo com a cultura brasileira. Tal conduta docente é decorrente do empenho de Perla em desenvolver nos estudantes o sentimento de pertencimento à América Latina e de respeito à diversidade sociocultural (que pode ser relacionado ao conceito de letramento crítico defendido por Jesus (2017)), o que instiga a criticidade, que vai além da mera decodificação de palavras (combatida por Marins-Costa (2012) e Rojo (2013)), conforme enunciado 33, coincidindo com a percepção elaborada na ACS da primeira etapa.

Ao tratar do conhecimento sociocultural, tão importante para desenvolver o letramento multimodal crítico, Perla, assim como fez na ACS da primeira etapa, trouxe no enunciado 33 a temática “Fica Espanhol”⁹⁷, em que a língua está atualmente como facultativa no Ensino Médio. No enunciado 33, a professora se mostrou indignada com a referida situação por meio da frase “um absurdo, porque:: é:: estamos inseridos na América do Sul,

⁹⁷ “Fica espanhol” foi e é um movimento nas redes sociais realizado pelos professores de ELE a fim de que a língua estrangeira não deixe de ser ofertada no Ensino Médio.

[...] faz parte também da nossa, né, cultura latino-americana”. A protagonista acrescentou que, para ela, “espanhol na escola, o objetivo não é só o ENEM, é formação deles mesmo, né, como pessoas” (enunciado 33). A opinião da Perla nos remeteu ao empoderamento social defendido por Freire ([1970] 2014) e à prática problematizadora de Pennycook (2006), características muito importantes para uma prática docente que possa vir a desenvolver o letramento multimodal crítico com seus estudantes na escola pública. Vale destacar, na fala da professora Perla (enunciado 33), que os motivos para o ELE ser ensinado no Ensino Médio na escola são: a “ascensão [...] do espanhol, até mesmo a parte de política e linguística”; o “o grande interesse” dos estudantes pela língua espanhola; o conhecimento sobre a “América do Sul:: os problemas::” (conteúdo que, segundo a docente em disciplinas como Sociologia e Filosofia, uma perspectiva interdisciplinar); o entendimento acerca dos problemas pelos quais nós brasileiros passamos a fim de “lutar juntos, se integrarem às lutas, né, de cada um, de cada país, e que a gente possa ficar mais forte” (enunciado 33). Dessa forma, Perla deixou claro que sua intenção (trabalho real) ao desenvolver práticas de letramento crítico era de promover o protagonismo juvenil e formar cidadãos empoderados e conscientes do seu papel político na sociedade contemporânea.

Com base nessa intencionalidade docente, no quadro 28, Perla discorreu sobre as dimensões afetiva e crítica presentes na sua prática de letramento multimodal crítico.

Quadro 28 - Dimensões afetiva e crítica para Perla depois da FDC

| “Hollywood” e Estados Unidos da América: as expectativas de um “futuro melhor” |
|--|
| Sequência da atividade: A professora Perla, em ACS, vê a cena em que ela continua desenvolvendo a compreensão leitora da música com os alunos. |
| 35 – Perla: É muito engraçado, algumas coisas arrancam o sorriso da gente, inclusive, eu num tava nem sorrindo nesse dia [...]. Mas:: algumas coisas assim, inesperadas, né, que isso é que é o gostoso da sala de aula, coisas que às vezes na hora de planejar parecem óbvias, mas que você nem lembrou, e tinha totalmente relação, né, porque a gente poderia inferir aí, que os Estados Unidos seriam o destino dessas pessoas que queriam o visto, né, <i>visa para un sueño</i> então, e aí ele falou, né, da cidade de <i>Hollywood</i> , onde os sonhos se realizam:: e foi uma relação bem bacana, assim, que o próprio aluno conseguiu fazer. |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 29, no enunciado 35, a professora de Espanhol, revelou que não estava muito sorridente naquele dia da aula filmada, mas a interpretação que o aluno fez sobre o texto multimodal “*Visa para un sueño*” a fez sentir alegria e, ao mesmo tempo, pareceu-lhe como uma resposta inesperada, fora do que ela havia planejado (trabalho prescrito com a tarefa do livro didático). A opinião do referido aluno mencionado nessa ACS versava que “os Estados Unidos seriam o destino dessas pessoas que queriam o visto”. Daí, o estudante verbalizar que a cidade de *Hollywood* é o lugar onde os sonhos se realizam, para Perla, essa

“foi uma relação bem bacana, assim, que o próprio aluno conseguiu fazer”. Nesse sentido, acreditamos que Perla teve uma feliz surpresa com a compreensão leitora crítica (conforme CASSANY; CASTELLÀ, 2010 e TAGATA, 2017) do seu aluno, o que a fez perceber que sua prática docente estava rendendo bons resultados.

No quadro 29, apresentamos mais algumas constatações da Perla sobre as dimensões afetiva e crítica existentes no seu trabalho realizado.

Quadro 29 - Afetividade e criticidade para Perla depois da FDC

| Prática de letramento multimodal crítico com ênfase nas dimensões afetiva e crítica |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Perla, em ACS, assiste à cena em que ela explana sobre a situação de estrangeiros que migram, de maneira ilegal, para outros países em busca de melhores condições de vida.</p> <p>40 – Perla: Du- durante essa aula também que eu fiz em outras turmas, né, algo também assim, é:: bem interessante, que me chamou atenção, foi descobrir de alguns também, né, que:: têm sonhos de morar fora:: e que:: o quanto eles acham que isso é possível e aí foi até um momento assim: bacana pra gente discutir isso:: e a questão+ que tinha tudo a ver com o título da música, <i>Visa para un sueño</i>, que também isso é possível:: que temos que perseguir os nossos sonhos:: né, então, foi um momento, né, é:: dessa parte bem afetiva assim:: que eu senti assim que eles já se sentiram mais encorajados, né, bem novinhos:: vivem numa realidade muito dura:: então alguns, assim, me confessaram duRANte a aula:: e OUTros nos corredores:: assim, e quando você vê isso nos corredores, a gente sente o impacto que aquela aula deu:: né, a atenção, né, que eles tiveram:: aí isso é bem::bem gratificante mesmo.</p> <p>41 – Pesquisadora: Interessante. Você poderia comentar sobre+ de que forma:: né, como você instiga essa criticidade, né, dos alunos, em sala de aula::?</p> <p>42 – Perla: Então, é:: é mais assim como despertar mesmo, pra ver se eles começam a:: a pensar de maneira::++ não só o que está ali nas linhas, né, mas tentar ver também o que está nas entrelinhas também, né, por trás dessas linhas aí, a parte mais ideoLÓGica:: né, então, através ali da mú- nesse caso, através da música, das discussões:: né, a gente tenta , né ++ eu não gosto muito de:: né, é:: dar assim minha opinião:: colocar coisas muito pessoais. Eu gosto que eles discutam, assim, eu gosto que a discussão fique ali no ar, né, e que a partir dali, que eles comecem a despertar essa parte:: esse olhar mais crítico, né, é, é:: tentar ver o porquê que aquilo ali foi escrito daquela maneira:: né, e:: às vezes isso é difícil, né, pra eles:: pelo contexto social:: né, pelo sistema:: por tudo, é difícil até na língua materna, então:: eu tento fazer isso, né, na língua estrangeira::.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Perla, no enunciado 40 do quadro 29, ainda sobre o trabalho realizado com o texto multimodal “*Visa para un sueño*” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 28), considerou interessante “descobrir de alguns também, né, que:: têm sonhos de morar fora:: e que:: o quanto eles acham que isso é possível”. Essa opinião dos estudantes, segundo Perla, pode ter sido decorrente da implementação da dimensão afetiva do *Show me farmework* (CALLOW, 2008). No momento da ACS, a professora deixou fluir a sua opinião acerca do texto, conforme enunciado 40: “temos que perseguir os nossos sonhos:: né”. Sobre a prática de letramento multimodal crítico, no concernente à dimensão afetiva, Perla verbalizou: “eu senti assim que eles já se sentiram mais encorajados, né, bem novinhos:: vivem numa realidade muito dura::” (enunciado 40). É válido salientar que, durante a aula e depois desta, Perla relatou que ouviu confidências e opiniões de seus alunos sobre o mencionado texto

multimodal, o que para ela lhe pareceu “bem gratificante mesmo”. Dessa forma, percebemos que a professora de ELE colocou em prática alguns conhecimentos advindos da FDC e obteve resultados satisfatórios, o que a deixou visivelmente feliz com o trabalho realizado e seus reflexos (reação dos alunos).

Quanto à dimensão crítica de Callow (2008), Perla, no enunciado 42, destacou, ao descrever seu trabalho realizado que instigou a criticidade de seus alunos fazendo com que os mesmos tentassem ler e compreender “o que está nas entrelinhas também, né, por trás dessas linhas aí, a parte mais ideológica:: né” do texto multimodal. Segundo a professora, ela não gosta de expor seu posicionamento crítico em relação ao texto, ela prefere “que eles discutam” e que “a discussão fique ali no ar” a fim de gerar uma reflexão mais ampla e profunda por parte dos discentes, permitindo mais autonomia e protagonismo por parte dos alunos. Entretanto, nesse momento da ACS, percebemos que Perla se ateve mais aos elementos escritos do texto multimodal no que tange à leitura crítica, conforme excerto do enunciado 42, em que a professora expressa algumas dificuldades encontradas: “tentar ver o porquê que aquilo ali foi escrito daquela maneira:: né, e:: às vezes isso é difícil, né, pra eles:: pelo contexto social:: né, pelo sistema:: por tudo, é difícil até na língua materna”. Por esta passagem, entendemos que Perla sinalizou falhas do sistema educacional vigente que deixava a compreensão leitora dos estudantes como um processo mais dificultoso que atingia não apenas o ensino e a aprendizagem de ELE, mas também da língua portuguesa, restringindo-se mais à linguagem verbal-escrita.

Em síntese, pelos quadros 26, 27, 28 e 29, percebemos que Perla adotou as seguintes estratégias na leitura de imagem: a) promover a metafunção representacional (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006), analisando junto aos estudantes o que estava ocorrendo ou sendo conceitualizado na imagem; b) analisar os elementos composicionais da imagem, em especial as cores, o que condiz com a metafunção composicional da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006) e com a dimensão composicional do *Show me framework* (CALLOW, 2008); c) instigar as dimensões afetiva e crítica dos estudantes através de perguntas similares à proposta de Callow (2008); d) relacionar a imagem ao título da música (BATEMAN, 2014; SERAFINI, 2014); e) recapitular léxicos pertinentes à temática do texto multimodal já apresentados no início da unidade do livro didático (como o nome dos documentos em Espanhol, resgatando trabalhos realizados anteriores).

Analisando a prática docente (trabalho prescrito, realizado e real de Clot *et al.*, (2000)) à luz do conceito de letramento multimodal crítico (PINHEIRO, 2016) aqui defendido, percebemos que Perla desenvolveu uma prática social de leitura em sala de aula

utilizando a tarefa prescrita do LD. Nesta prática, Perla instigou que os alunos construíssem, de acordo com o nível de maturidade e de conhecimentos prévios socioculturais deles, uma compreensão da imagem (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006; CALLOW, 2013) e das palavras (CATTO, 2013) do texto multimodal, seguindo a orientação didático-pedagógica de Callow (2008) por meio das dimensões afetiva, composicional e crítica. Além disso, Perla tentou promover um empoderamento social (FREIRE, [1970]2014), um engajamento afetivo (CALLOW, 2012) e uma postura crítica (HOOKS, 2013) por parte dos leitores-estudantes. Os resultados positivos dessa prática de letramento multimodal crítico foram sentidos e verbalizados pela docente, em ACS, dentro da sala de aula por meio das “novas” práticas pedagógicas e fora da sala de aula quando a professora iniciou uma especialização acadêmica a fim de adquirir mais conhecimentos.

Na subseção seguinte, trazemos a percepção da protagonista Perla, após a FDC, sobre o livro didático *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016).

6.2.3 Livro didático

Nesta subseção, Perla analisou o livro didático no quadro 30, expondo os critérios que adotava antes da formação e que passou a empregar após a FDC.

Quadro 30 - Livro didático para Perla depois da FDC

| Prática docente e livro didático após a FDC |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Perla, em ACS, assiste à cena em que ela continua resolvendo com os alunos as atividades do livro didático.</p> <p>54 – Perla: Hum. Ele facilita, né?! Na verdade, é:: antes da formação, né, embora a gente não soubesse, né, de alguns desses conceitos, não tivesse visto isso na Universidade, mas não dessa forma:: dessa forma mais prática: ficava muito no teórico, então, meio que a gente não sabia: muito como fazer essa parte:: não entendia o porquê que tinha algumas dessas imagens:: às vezes, uma, duas páginas de texto com uma imagem enorme, até nos livros de terceiro ano, né, MUIta imagem:: muita coisa, assim:: e a gente não entendia, né, eu pelo menos não entendia, eu conversava com alguns colegas e eles também:: enfim. Então, a abordagem agora é outra, eu acho que o livro, ele ajuda, sim. Nem todo livro é perfeito, né, a gente sabe disso, né, que o material+ porque a realidade de quem faz não é a mesma de quem tá aqui, porque não tem como ele analisar: cada ser vivente em uma sala de aula, né, então, mas eu acredito que: o livro é imp- muito importante aí, né, pra realização da aula: ajuda muito, né, é:: e eu acho que é isso mesmo. Antes, assim, eu julgava muito o livro, né, “Ai, esse livro não é bom::”, “Ai, esse livro num sei o quê::”, né, por exemplo, na escolha dos livros, a gente escolheu o que tinha mais textos, eu lembro disso, né, e o que tinha mais imagens, não foi o escolhido, né, [Perla ri] e, agora, eu acho que na hora de escolher o livro, eu já terei um OUtro olhar, já analisarei outros aspectos, né, então:: é:: o livro, ele é fundamental: né, assim, pra realmente fazer, assim, essas aulas utilizando essas+ essa relação que a gente faz aí com os textos:: né, escritos: com as imagens: é:: fazer com que o aluno desperte essa parte crítica:: né, saiba interpretar além do que está sendo dito::++ acho que é por aí.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Refletindo sobre os preceitos teóricos de Vieira-Abrahão (2010), lembramos que os professores antes eram “treinados” para desenvolver algumas habilidades específicas, sem um processo de reflexão crítica sobre o fazer docente e distante dos problemas vigentes na realidade escolar. Isto é, nas palavras da Perla, identificamos que há ainda um distanciamento entre universidade e escola, como se houvesse saberes isolados para cada um desses lugares (TARDIF, 2010). Tais reflexões teóricas foram percebidas na fala da professora Perla, quando a mesma, no enunciado 54, ressaltou, ao analisar o livro didático:

Na verdade, é:: antes da formação, né, embora a gente não soubesse, né, de alguns desses conceitos, não tivesse visto isso na Universidade, mas não dessa forma:: dessa forma mais prática: ficava muito no teórico, então, meio que a gente não sabia: muito como fazer essa parte:: não entendia o porquê que tinha algumas dessas imagens:: [...] às vezes, uma, duas páginas de texto com uma imagem enorme, até nos livros de terceiro ano, né, MUITa imagem:: muita coisa, assim:: e a gente não entendia, né, eu pelo menos não entendia, eu conversava com alguns colegas e eles também:: enfim (PERLA).

Perla deixou claro que no curso de Letras, na formação docente inicial, ela não estudou sobre os conhecimentos práticos de como utilizar o livro didático e de quais critérios empregar para escolhê-lo nas disciplinas cursadas. Segundo Perla, o conhecimento da universidade era muito teórico e pouco prático, o que pode ser confirmado por Celani (2010) e Gimenez (2016). Dessa forma, Perla não compreendia o motivo de o livro didático apresentar tantos textos imagéticos. Em sua perspectiva, possivelmente, antes da FDC, Perla não considerava a imagem um texto rico de significados e carregado de ideologias e discursos (JANKS, 2012; KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006; CALLOW, 2013). Perla, ainda no enunciado 54, explicou que, antes da formação o critério de escolha do LD era o que possuísse mais textos com predominância do modo semiótico escrito, opinião verbalizada por Alexandra (professora de Português e colaboradora da pesquisa) durante um dos encontros da FDC. Ou seja, os conhecimentos sobre multimodalidade e formas de desenvolver práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula impactam no processo de seleção dos LD's. Perla chegou a dizer que o livro didático de ELE que tinha muitas imagens foi rejeitado por ela no processo de escolha do LD pelo último PNLD. Nesse sentido, Perla acrescentou que “agora, eu acho que na hora de escolher o livro, eu já terei um OUTro olhar, já analisarei outros aspectos” (enunciado 54). Isso pode demonstrar uma transformação de pensamento e conduta da protagonista, conforme Brossard (2012).

A respeito do livro didático *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016), Perla manteve a opinião de que nenhum livro é perfeito (conforme havia verbalizado na ACS antes da FDC). No entanto, Perla, após a formação, apresentou argumentos que justificam a sua fala

como: “porque a realidade de quem faz não é a mesma de quem tá aqui, porque não tem como ele analisar: cada ser vivente em uma sala de aula” (enunciado 54). Por esta fala, podemos inferir que Perla pode estar sinalizando que somente o(a) professor(a), que convive com os alunos e conhece suas possibilidades e limitações, tem condições de adaptar as prescrições (AMIGUES, 2004) do livro didático à realidade de sala de aula (saber experiencial de Tardif, 2010).

Perla ressaltou a importância do LD no trabalho docente, ao verbalizar no enunciado 54 que: “o livro é [...] muito importante aí, né, pra realização da aula: ajuda muito” e “o livro, ele é fundamental: interpretar além do que está sendo dito:”. Por estas passagens orais, foi notória a presença de elementos de: leitura crítica de Cassany e Castellà (2010); letramento crítico de Rojo (2009) e de livro didático de Araújo (2017), Vilaça (2009), Ajayi (2012) e Hemais (2015). Em outras palavras, a professora de ELE além de perceber a importância do LD para a prática docente também pode ter passado a considerá-lo como portador de textos multimodais que possibilitam desenvolver a criticidade dos discentes. A docente também afirmou que sua abordagem pedagógica, após a FDC, mudou tendo em vista “essa relação que a gente faz aí com os textos:: né, escritos: com as imagens: é:: fazer com que o aluno desperte essa parte crítica:: né”. Assim, identificamos que “as imagens” ganharam um espaço mais valorizado na prática docente (trabalho prescrito, realizado e real de Clot (2006)) da Perla, podendo indicar um início de desenvolvimento (CLOT; FAÏTA, 2016; VIGOTSKY, 2007; BROSSARD, 2012).

Na subseção seguinte, apresentamos o gênero e o estilo profissionais da professora de ELE, percebidos após a FDC.

6.2.4 Gênero e estilo profissionais

Nesta subseção, trazemos alguns elementos do gênero e do estilo profissionais segundo a opinião da Perla a partir da ACS, posterior à FDC, de acordo com o quadro 31:

Quadro 31 – “Frase motivacional” para Perla depois da FDC

Início da aula com uma frase motivacional

Sequência da atividade: A protagonista, Perla, em ACS, descreve a situação em que ela inicia a sua aula escrevendo uma frase motivacional na lousa.

10 – Perla: Ah, eu lembrei da:: parte que eu me emocionei, que eu não tava tão bem assim:: mas é:: como eu falei da outra vez, né, eu sempre tenho esse costume:: de pensar em uma frase pra semana e aí eu tenho vinte e tantas turmas, né, então eu passo a semana toda:: com a mesma frase e é uma frase que eu deixo lá, eu não++ eu não falo sobre ela, eu deixo eles:: aí eu NOto que eles sempre olham:: né, ou então “Professora, como é que é a

tradução:”, aí depois eu fico sabendo que eles colocam: como foto do *instagram*: então eu acho que é uma forma também deles: né, interagirem com a língua, e: de vez em quando: eu: ou finjo que esqueci: ou: e eu vejo que eles perguntam, né, porque como eu não faço essa: no início, assim, aquilo não faz parte da aula, assim de comentar ou alguma coisa, é uma mensagenzinha que fica ali pra despertar alguma coisa neles, né, aí eles, é legal assim ver que eles sentem falta mesmo, assim, daquela frase que fica lá: é legal.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

A frase motivacional da aula filmada do dia 28/05/2019 foi “*Respira, ama y ¡sé feliz!*”. Dessa forma, percebemos a frequência da ação de escrever frases motivacionais na lousa no início de cada aula, o que se configura realmente como uma característica do estilo profissional (CLOT; FAÍTA, 2016; SOUZA-E-SILVA, 2003; BAKHTIN, 2003) da Perla, conforme a passagem “sempre tenho esse costume: de pensar em uma frase pra semana e aí eu tenho vinte e tantas turmas, né, então eu passo a semana toda: com a mesma frase [...] que eu deixo lá, eu não++ eu não falo sobre ela”. É, portanto, uma variante do gênero profissional, no qual Perla deixa a sua “marca” na aula e nos alunos, os quais, por vezes, sentem falta se a professora não escreve a frase motivacional na lousa no começo da aula. Além desse aspecto, percebemos a presença da dimensão afetiva (CALLOW, 2008) ao colocar uma frase que remete assuntos existenciais e subjetivos por intermédio de uma ação que pode gerar uma compreensão leitora de elementos escritos, instigando a curiosidade dos estudantes acerca do sentido dos enunciados e podendo levá-los a reflexões. Destacamos ainda, nessa prática docente, o saber experiencial de Perla construído ao longo de anos de experiência (conforme ACS da primeira etapa), que aporta elementos da sua subjetividade enquanto mulher e professora (saber experiencial de Tardif (2010)).

Segundo Perla, no enunciado 10, a intencionalidade pedagógica, nessa prática docente de escrever uma frase motivacional, foi: “despertar alguma coisa neles”. Entretanto, a docente afirmou que não estava se sentindo muito bem no dia em que a aula foi filmada, por isso o ato de escrever a fez se sensibilizar conforme fragmento seguinte: “eu lembrei da: parte que eu me emocionei” (enunciado 10). A emoção de Perla (encher os olhos de lágrimas) diante da frase em que ela mesma escrevera na lousa, neste dia, se configurou como um dos riscos de se trabalhar a dimensão afetiva (CALLOW, 2008) em sala de aula, pois nem sempre o(a) professor(a) está apto a refletir sobre sentimentos ou experiências. Às vezes, podem acontecer reações negativas como choro ou raiva. Passando para outro aspecto do estilo profissional da Perla, no quadro 32, apresentamos o “*marketing*” da língua espanhola.

Quadro 32 - “Marketing” da língua espanhola para Perla depois da FDC

| Valorização do ensino e aprendizagem em ELE na educação pública |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Perla, em ACS, vê o momento em que ela utiliza as questões do livro didático para desenvolver a dimensão afetiva e também para enfatizar a importância do ELE na educação pública estadual.</p> <p>59 – Perla: E é engraçado que no final fica aquele, né, ficou aquele alvoROÇO, né, aquela, assim, aquela animação, e em outras aulas, né, que não tem essa++ eles já ficam “Ai, terminou a aula:”, “Ai num sei o que:”, meio que nem:: tão nem aí, né, e aí aqui já ficou mais aquele alvoroço, aquele interesse e já começam a falar que tem o sonho de ir pra tal lugar:: que num sei o que:: aí eu aproveito pra fazer ali um++ um <i>marketing</i> da língua espanhola:: pra eles estudarem, né?! [Perla ri.]. É bem legal essa parte.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No enunciado 59 (quadro 32), percebemos que Perla aproveitou a dimensão afetiva da prática de letramento multimodal crítico do texto “*Visa para un sueño*” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 28), em que os estudantes verbalizaram sentimentos e expectativas como o “sonho de ir pra tal lugar:”, para, mais uma vez fazer o “*marketing* da língua espanhola:: pra eles estudarem, né?!”. Assim, a professora repetia a prática docente de valorizar o ensino e a aprendizagem de Espanhol, o que possibilitava, a seu ver, motivar os estudantes a se dedicarem mais a esta língua estrangeira (dentro e fora da sala de aula) e a estudarem mais por consequência, seja na escola pública ou em cursos livres de idiomas. Dessa forma, classificamos como estilos profissionais, à luz da teoria de Clot e Faïta (2016), da docente: a) escrever frases motivacionais na lousa sempre no início de cada aula; b) valorizar discursivamente o ensino e a aprendizagem de ELE durante as aulas.

Na subseção seguinte, anunciamos a percepção da professora Perla acerca da formação continuada desenvolvida na segunda etapa desta pesquisa.

6.2.5 Formação docente continuada

Nesta subseção, destacamos como a professora-protagonista de Espanhol analisou o processo de formação continuada, parte inerente à segunda etapa da presente pesquisa. Assim, no quadro 33, apresentamos o agradecimento da protagonista pela FDC.

Quadro 33 – Agradecimento da Perla pela FDC

| Análise da formação continuada e agradecimento |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Após assistir ao momento em que conclui a atividade de compreensão leitora, durante a ACS, Perla comenta sobre a formação continuada, segunda etapa da pesquisa, e faz um agradecimento.</p> <p>61 – Perla: É:: não, assim, é:: eu gostaria de agradecer pela formação, né, eu acho que foi bem interessante. Eu não sei se eu soube me expressar BEM, assim, às vezes a gente acaba não absorvendo os NOMes, assim, né, aqueles nomezinhos e tudo, mas eu achei assim que mudou muito++ eu tive um antes e um depois, assim, antes da formação pra sala de aula, né?! É:: eu e você sabemos, né, que é BEM difícil, ao mesmo tempo que é muito gostoso e prazeroso dar aula, é muito difícil nos nossos dias, porque tudo muda, menos o trabalho do professor,</p> |

ali, aquela questão de lousa, livro, né, e:: assim, às vezes você quer fazer uma coisa diferente e eu via muito a questão DO diferente só a partir de outros recursos, né, e agora eu consigo ver, eu consigo preparar algo difeRENTe com o recurso que eu já tenho, né, que é o livro. Então eu consigo fazer diferente, não consigo ver ele só como algo+ como tarefa, como:: né, é:: e consigo já começar a aula com ele e fazer com que eles interajam mais, que é a grande dificuldade:: que a gente tem que conquistar eles pra aula, essa, essa, esse é o grande desafio, né?! E também de transformação, que também a gente tá aqui não só pra:: pra passar aquele conteúdo ali, gramatical:: aquele conteúdo da matéria e disciplina assim: mas também pra formar pessoas, né, pra:: preparar esses meninos pra vida, então, eu acho que cada um tem ali o, o, o pouquinho ali de responsabilidade nisso, né, e EU tenho consciência dessa responsabilidade, então, eu acho que com essa formação, né, eu posso:: vai ficar pra mim, vai ficar mais fácil, né, mais fácil preparar essas aulas:: né, e fazer com que eles interajam mais, né?!

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Conforme pudemos perceber durante a FDC, os professores colaboradores (dentre eles a protagonista Perla) relataram que sentiram dificuldade em aprender os termos das categorias teórico-analíticas da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006). Essa constatação se estende ao processo de aquisição de conhecimentos de Perla, conforme excerto do enunciado 61: “a gente acaba não absorvendo os NOMes”. Apesar de não haver aprendido todos os termos classificatórios da GDV, Perla demonstrou haver adquirido consciência da importância pedagógica da imagem nas práticas de letramento multimodal crítico por meio do trabalho realizado observado por nós na aula de ELE, e descrito por ela mesma durante a autoconfrontação após a FDC.

Acerca da formação continuada, Perla emitiu algumas opiniões, presentes no enunciado 61: “eu gostaria de agradecer pela formação”; “foi bem interessante”; “eu achei assim que mudou muito++ eu tive um antes e um depois”. Pelas colocações orais da protagonista, foi possível perceber que Perla gostou da formação continuada, por isso agradeceu (atitude essa que também ocorreu no último dia da FDC), além de haver percebido que houve uma mudança, uma “transformação” ou ainda um início de “desenvolvimento” (CLOT; FAÏTA, 2016). Devido a ACS haver sido feita antes e após a FDC, Perla pôde se ver a partir de outro ângulo (excedente de visão de Amorim (2012) e Bakhtin (2003)) e descrever sua própria prática docente (trabalho prescrito, realizado e real de Clot (2006)), fazendo uma comparação entre o “antes” e o “depois” da FDC. Nas palavras da professora de Espanhol, temos: “eu via muito a questão DO diferente só a partir de outros recursos, né, e agora eu consigo ver, eu consigo preparar algo difeRENTe com o recurso que eu já tenho, né, que é o livro” (enunciado 61). Por essa fala, percebemos que a professora passou a ressignificar o uso do livro didático, vendo nele novas possibilidades didático-pedagógicas por meio de práticas de leitura de imagens em sala de aula, empregando o *Show me framework* (CALLOW, 2008).

Sobre a docência em si, Perla mencionou, no enunciado 61, que sentia um grande responsabilidade em relação aos estudantes do Ensino Médio de “conquistar eles pra aula”, de

“formar pessoas” e “preparar esses meninos pra vida”. A responsabilidade de “formar pessoas” se relaciona diretamente com o ato responsável e responsivo de Bakhtin (2010) e se mostra como uma possível consequência da participação da docente na FDC. O referido sentimento, para Perla, mostrava-se como um desafio, que pode ter se tornado mais acessível para ela após a FDC, visto que “com essa formação [...] vai ficar mais fácil [...] preparar essas aulas: né, e fazer com que eles interajam mais” (enunciado 61). A mencionada interação comentada pela docente pode ter sido derivada da implementação das teorias (CALLOW, 2008; KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006) nas práticas de letramento vivenciadas na FDC. Além disso, é pertinente frisar que, na FDC, não havia “alunos e professores”, mas sim “formadora e colaboradores” conforme orienta Dutra (2015) e Gimenez (2016), aproveitando (e dando importância a) os saberes experienciais e as práticas docentes dos professores colaboradores numa perspectiva crítica-reflexiva (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Tentamos não apenas compartilhar as teorias, mas fazer com que os colaboradores vivenciassem práticas de letramento multimodal crítico com textos multimodais dos próprios livros didáticos que eles utilizavam na atividade laboral deles.

É válido esclarecer que, assim como aponta Celani (2010) quando a autora defende que a formação (inicial ou continuada) deve ceder espaço para que os formandos, como resultado de reflexões fundamentadas, contrariem e discordem do(a) formador(a), estávamos abertas a receber críticas e opiniões nas AC's, na FDC e nos questionários final e pós- formação. Entretanto, pela ACS da Perla, após a FDC, observamos que houve agradecimento e elogio às teorias apresentadas na formação tanto por escrito como verbalmente na ACS devido os resultados satisfatórios que ela mesma percebeu em sala de aula.

Diante do exposto, apesar de já haveremos sinalizado alguns indícios de desenvolvimento, na subseção seguinte, damos mais uma vez protagonismo à Perla, na ACS após a FDC, sobre especificamente a(s) transformação(ões) percebida(s).

6.2.6 Desenvolvimento

Nesta subseção, a protagonista Perla faz uma análise sobre a segunda autoconfrontação, realizada após a formação continuada, conforme exposto no quadro 34.

Quadro 34 – Opinião da protagonista sobre a AC após a FDC

Impressões e sensações da protagonista sobre o quadro metodológico da AC

Sequência da atividade: Ao final da ACS, a pesquisadora indaga sobre as impressões e sensações acerca do quadro metodológico da autoconfrontação para a protagonista de Espanhol.

62 – Pesquisadora: Interessante. Pra gente finalizar, é:: qual é o seu sentimento nessa Autoconfrontação? Assim, você já tinha passado por uma primeira Autoconfrontação, que era algo inédito, né?! [...] Agora ness- nesse momento de Autoconfrontação:? [...]

65 – Perla: Eu acho que na primeira, na primeira Autoconfrontação, eu, na primeira Autoconfrontação, não, porque eu achei tranquilo, assim, né?! Não tenho problema em me ver, né, tem gente que tem esse problema de se ver ou alguma coisa assim, eu não tenho esse problema, mas, assim, eu confesso que na primeira gravação, eu estava meio que perdida:: sem saber “Será que o jeito que eu dou aula é certo ou será que não é::?” , e:: na verdade, não, o objetivo, né, do estudo não é de ver o certo ou errado, é de melhorar, né, de:: de fazer com que a gente tenha um outro olhar, né, com relação a isso , então, meu sentimento, agora, né, depois dessa segunda é de:: conseguir, né, de conseguir, é:: realmente assim, estou feliz porque agora eu posso ter, eu já tenho um out- eu vejo o livro, eu já tenho um outro olhar, eu já, né [nesse momento, Perla, estala os dedos, no sentido de rapidez] porque professor prepara, assim, a aula: vinte e quatro horas. Então, de repente você está aqui num lugar: ali num+++ por exemplo, você vai assistir um filme ou alguma coisa e você só pensaria NO vídeo em si, mas você já pode congelar aquela imagem e tentar trabalhar aquela imagem e instigar que os meninos assistam aquele filme, por exemplo, né, de alguma maneira, então, ah, eu gosto muito dessa parte de leitura:: de formar leitores, de instigar:: e eu até já:: essa formação me despertou aí pra alguma coisa, pra estudar, né, mais sobre isso, como é:: formar leitores a partir de:: de imagens, não sei se deve ter, né, essa parte de pesquisas, né, mas de repente:: eu até já costumava fazer algo parecido, eu lembro que:: eu faço mais em curso de línguas, né, principalmente no sétimo semestre:: e, é:: eu considero dois semestres importantes, o primeiro, porque você tem que, é:: conquistar o aluno a ficar no curso:: a não desistir:: a gente sabe que, né, a evasão dos cursos de línguas são muito grandes: e o último semestre, pra que ele continue, né, pra que ele não fique estagnado e depois esqueça, mas que ele se sinta motivado a tá ali em contato com a língua e uma das coisas que eu acho importante é a questão da leitura na língua estrangeira e aí eu lembro que eu já tinha feito várias atividades com imagens, assim, mas, imagens é:: relacionadas a um livro, de maneira a não contar a história, mas instigar com que eles quisessem ler, né, então eu acho que isso dá pra fazer também aqui na escola:: né, não só com literatura, mas com diversos assuntos, né, como maneira de instigar mesmo o aluno a:: reter aquele conteúdo:: se interessar:: né, porque não é só uma prova:: é a formação dele também.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Antes da formação continuada, a professora de Espanhol comentou, no enunciado 65 (quadro 34), que, na primeira ACS, não sentiu grandes dificuldades, visto que ela argumentou que não tinha problema em se ver em filmagens. No entanto, revelou que “estava meio que perdida:: sem saber ‘Será que o jeito que eu dou aula é certo ou será que não é::?’ ”. Por esta passagem oral, percebemos que o “tabu” e o “temor” de ter sua prática docente julgada e “condenada” se fizeram presentes no discurso e no sentimento da protagonista, algo que já havia sido mencionado por outros colaboradores antes da FDC e também durante os encontros da formação. Esclarecemos que esse sentimento, a nosso ver, ainda é seqüela da “perseguição” dos(as) professores(as) doutrinadores(as) no caráter punitivo das filmagens em sala de aula, conforme fora comentado anteriormente nesta tese. Então, por mais que nós, como formadoras e pesquisadoras, esclarecêssemos o verdadeiro objetivo do quadro metodológico da AC de transformação e desenvolvimento (CLOT; FAÏTA, 2016) ao longo de todas as etapas da pesquisa, percebemos que sempre havia alguma demonstração, seja verbal

ou comportamental, de receio dos protagonistas, principalmente na primeira ACS. Na segunda autoconfrontação, notamos que o receio estava menor, mas ainda existia.

Sobre a importância da AC, Perla discorreu, no enunciado 65, que “na verdade, não, o objetivo, né, do estudo não é de ver o certo ou errado, é de melhorar, né, de:: de fazer com que a gente tenha um outro olhar, né, com relação a isso”. Esse “outro olhar” mencionado por Perla se refere diretamente os conceitos de alteridade (BAKHTIN, 2003), excedente de visão (BAKHTIN, 2003; AMORIM, 2012), desenvolvimento e tomada de consciência (CLOT; FAÏTA, 2016; VIGOTSKY, 2007; BROSSARD, 2012). Tais conceitos propiciam respectivamente: uma interação com o outro (o protagonista no filme); um “acabamento” do indivíduo decorrente do conhecimento que ele constrói dele mesmo, que está posto como “outro”; uma relação espaço-tempo no concernente a se situar em um lugar exterior; uma reflexão profunda acerca das experiências psíquicas vividas no filme. É muito importante constatar que Perla assimilou o objetivo maior da AC como um constructo do seu desenvolvimento profissional, em especial sobre a multimodalidade, o letramento multimodal crítico e o livro didático, conforme já sinalizamos nas subseções anteriores.

A respeito das práticas docentes antes da FDC, a professora de ELE relatou que, em cursos de idiomas, ela costumava aproveitar melhor o modo semiótico imagético “principalmente no [...] primeiro, porque você tem que, é:: conquistar o aluno a ficar no curso:: a não desistir:: [...] e o último semestre, pra que ele continue [...] motivado a tá ali em contato com a língua” (enunciado 65). Ainda sobre sua prática docente com obras literárias, em cursos de idiomas, Perla acrescentou que: “imagens é:: relacionadas a um livro, de maneira a não contar a história, mas instigar com que eles quisessem ler”. Em outros termos, Perla percebia a “imagem” como um recurso didático-pedagógico motivacional, voltado mais para os cursos de idiomas, especialmente no início e no final do curso de ELE. Esse aspecto motivacional da imagem não era levado pela docente para suas turmas do Ensino Médio, antes da FDC, possivelmente por desconhecimento das teorias de leitura de imagens de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) e de letramento multimodal crítico de Callow (2008).

Depois da FDC, Perla, na segunda ACS, no enunciado 65, ressaltou que o sentimento marcante foi de alegria, conforme fala “realmente assim, estou feliz”, uma vez que “agora eu posso ter, eu já [...] vejo o livro, eu já tenho um outro olhar, [...] porque professor prepara, assim, a aula:: vinte e quatro horas”. Por esta colocação oral, percebemos que Perla ressignificou o uso do livro didático, valorizando o papel das imagens nas práticas de letramento multimodal crítico, que impactará positivamente no trabalho prescrito (CLOT *et*

al., 2000), quando a docente cita a preparação das aulas, o que repercutirá no trabalho realizado.

Depois da formação continuada, Perla, no enunciado 65, apresentou indícios de tomada de consciência de seu papel como agente de letramento (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014) no que tange à formação de leitores por meio das imagens presentes nos textos multimodais. Sobre essa autopercepção, Perla verbaliza no enunciado 65: “eu gosto muito dessa parte de leitura:: de formar leitores [...] essa formação me despertou aí pra alguma coisa, pra estudar, né, mais sobre isso, como é:: formar leitores a partir de:: de imagens”. Na fala da professora, podemos identificar que a formação continuada estreitou os laços entre universidade e escola e a fez “despertar” para novos estudos e teorias, principalmente para aprimorar a sua prática docente. Perla percebeu que os conhecimentos advindos da universidade podem e devem ser aplicados na prática na sala de aula no ensino de ELE, por isso a docente, após a ACS, comentou que havia sido aprovada no processo de seleção do curso de especialização em Linguística Aplicada e ensino de Línguas Estrangeiras na UFC e nos pediu orientação para pleitear a uma vaga de mestrado na área de Linguística Aplicada. O referido interesse, segundo a docente, conforme registro no nosso diário de campo, foi despertado na/pela FDC e por sua participação como protagonista da pesquisa. Esse registro serve como mais um indício do processo de tomada consciência e do desejo de continuar o desenvolvimento profissional, iniciado na primeira ACS.

A formação continuada, para Perla, foi válida também para que ela (re)pensasse sobre a sua prática docente na escola pública, comparando inclusive atividades (trabalho prescrito e realizado) em cursos de idiomas e no Ensino Médio, o que possibilitou reflexões sobre a leitura de imagens como: “então eu acho que isso dá pra fazer também aqui na escola:: né, não só com literatura, mas com diversos assuntos, né, como maneira de instigar mesmo o aluno a:: reter aquele conteúdo:: se interessar:: né” (enunciado 65). Mais uma vez, Perla destacou o seu papel de formadora de cidadãos por desenvolver a reflexão sobre outras temáticas educacionais pertinentes. Durante a ACS, após a FDC, Perla ainda exemplificou uma possibilidade de prática de letramento multimodal crítico, denominada por ela como “congelar” uma imagem. Nas palavras da protagonista, temos: “você já pode congelar aquela imagem e tentar trabalhar aquela imagem e instigar que os meninos assistam aquele filme, por exemplo” (enunciado 65). Dessa forma, constatamos mais um indicador do desenvolvimento da Perla que já estava planejando utilizar a imagem “congelada” de filmes (trabalho prescrito), podendo indicar um futuro trabalho realizado e, quicá, um estilo profissional para fomentar a multimodalidade em sala de aula.

Em síntese, acreditamos que Perla já empregava, de forma superficial e sem aporte teórico, a multimodalidade nas aulas de ELE no Ensino Médio da escola pública. Entretanto, após a FDC e a segunda ACS, Perla comparou sua prática docente antes da formação e depois desta, bem como comparou seu trabalho realizado com as imagens nos cursos de idiomas e na docência do Ensino Médio. Assim, Perla constatou que, de fato, negligenciava a leitura de imagens, principalmente nas aulas do Ensino Médio por desconhecer a riqueza semiótica das imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006) e as maneiras de se desenvolver práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula (CALLOW, 2008; 2012; 2013) com o próprio livro didático, principal prescritor do *métier* do professorado (AMIGUES, 2004; ARAÚJO, 2017). A referida situação se mostrou diferente, após a participação na FDC e depois de Perla haver se visto no filme da primeira ACS (BAKHTIN, 2003; CLOT; FAÏTA, 2016), um vez que Perla, a seu modo, tentou instigar em sala de aula as dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008) empregando um texto multimodal do LD. Essa diferença pode ser considerada um indício de que houve uma inicialização do processo de tomada de consciência e de desenvolvimento (CLOT; FAÏTA, 2016; BROSSARD, 2012; VIGOTSKY, 2007) em virtude das reflexões que Perla fez sobre seu trabalho docente (CLOT *et al.*, 2000). O interesse da Perla em voltar à universidade para fazer uma especialização mostrou que plantamos uma “semente” que poderá florescer no terreno fértil da escola pública, gerando alunos mais empoderados socialmente e engajados afetivamente.

Diante do exposto, acreditamos que a formação docente continuada e a implementação do quadro metodológico da autoconfrontação atingiram, de forma conjunta, o propósito maior de intermediar o desenvolvimento profissional da professora de ELE, que “despertou” para várias reflexões sobre a sua prática docente.

6.3 Autoconfrontação simples com o professor de Inglês antes da FDC

A primeira ACS do professor Jorge foi realizada na tarde do dia 12 de março de 2019 a partir de um filme composto por seis cenas, as quais foram selecionadas da aula do dia 25 de fevereiro do mesmo ano com uma turma do 1º ano do Ensino Médio (turno tarde) da primeira ACS. As referidas cenas versaram sobre: o uso dos preceitos teóricos da multimodalidade; as práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula; a utilização do livro didático *Way to go 1* (FRANCO; TAVARES, 2016), precisamente da página 29; o gênero e o estilo profissionais; a formação docente continuada; e o desenvolvimento. Vale

lembrar que, com base nos enunciados orais dos protagonistas, elencamos as temáticas percorridas e direcionamos para os objetivos desta pesquisa. Dessa forma, começamos pela multimodalidade presente na ACS do protagonista Jorge antes da FDC na subseção seguinte.

6.3.1 Multimodalidade

Nessa subseção, observamos como o protagonista Jorge, professor de inglês, emprega os vários modos semióticos durante suas aulas de compreensão leitora de textos multimodais do livro didático de ILE. A seguir apresentamos o quadro 35 com as falas do Jorge durante a ACS antes da FDC sobre como o docente desenvolve a leitura de imagens em sala de aula.

Quadro 35 - Leitura de imagens na ACS do Jorge antes da FDC

| Prática de leitura de um texto multimodal |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Jorge, diante do trecho da aula em que o mesmo desenvolveu uma atividade de leitura usando um texto com imagem do livro didático. A pesquisadora indaga sobre como o protagonista trabalha a leitura de imagens na sua aula.</p> <p>21 – Jorge: Sim. É:: eu acho extremamente necessário por conta do que nos cobram quando eles chegam no final do terceiro ano, haja vista você pega a:: todas essas questões do ENEM que já foram elaboradas, de língua inglesa, todas elas têm+++ algo parecido, se não é uma imagem, é um tirinha:: é uma propaganda:: eu lembro, MUITO do meu vestibular, quando eu fiz, caiu uma questão na Universidade Federal, que era uma garota deitada, e como se fosse uma chuva da palavra “leis”. Leis, leis, leis, leis [com as mãos, Jorge simula gotas de águas caindo.] e a palavra ia se desconstruindo, as letras iam se afastando, caindo nela, sabe, como que preguiça, preguiça, preguiça. Aí, ele pedia na questão, que a gente identificasse a alternativa que tinha a ver com o sentimento dela naquele momento. E isso ó:: [Jorge estrala os dedos das mãos, indicando passagem de tempo] nem se falava de ENEM, a Universidade Federal já tinha umas sacadas com algumas questões com tão poucas palavras:: e por isso eu acho válido. Mostro pra eles palavras, mostro pra eles figuras, mostro:: se for uma propaganda ou alguma coisa do tipo enfim, todo esse arseNAL que tá disposto pra gente aí fazer interpretação, às vezes até uma simples foto, sem nenhuma palavra, a gente tira alguma coisa assim, quando eu trabalho <i>modal verbs</i>, que são aqueles verbos “poder”, sabe o que é que levo pra sala de aula? Se eu não levar os desenhos, eu levo placas de trânsito. Porque a gente trabalha esses verbos e eles indicam a proibição, a permissão, a proximidade, a dedução: e geralmente eles perguntam “mas proximidade e a dedução não é a mesma coisa?”, aí eu tenho que explicar que, do meu ponto de vista, podem ser a mesma coisa. Aí eu me lembro, eu falo pra eles da:: por isso que eu digo que um aparato, que ter um computador na hora e jogar a imagem da Coutinho falando do tempo, porque ela tá fazendo uma previsão, e aquela previsão deixou de ser uma proximidade pra ser uma dedução. [...] então agora eu to concluindo, é o que faz a moça do tempo, é o que faz a placa de trânsito+++ quando ela diz assim pra você, aí eu mostro pra eles, “Pare!”, “Existe possibilidade nessa placa?”, aí eles “Ah, não.”, aí eu digo “Existe, pense melhor.” Aí eles “Ah, professor, a possibilidade de não parar e ter um acidente.”, “Olha, isso aí é uma possibilidade.”, a placa tá pedindo pra você parar. Ela está obrigando? Não, ela tá fazendo tipo um conselho. Agora, se você não seguir, você tem que saber das consequências. Eu utilizo muito figuras nas minhas aulas, e quando eu não tenho no TD, desculpa a falsa modéstia, eu desenho++ as figuras de trânsito, porque pra mim tem tudo a ver, sabe, desenho++ um dia desses foi incrível, eu desenhei um esqueleto numa água pra dizer que era permitido nadar naquela área, sabe, e eles não entenderam bem se era uma pessoa ou o que é que era, e aí às vezes, geralmente eu brinco, né, eu digo “Olha, cheio de qualidades que eu só- que eu tenho, vocês ainda querem que eu seja um bom desenhista?”, pra++ desopilar, né?! Ali eles dizem assim “O professor se acha.”, Mas é por aí.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Quando Jorge verbaliza “eu acho extremamente necessário por conta do que nos cobram quando eles chegam no final do terceiro ano” (no enunciado 21), percebemos que Jorge considera relevante a leitura de imagens na aula de inglês como língua estrangeira (ILE) no Ensino Médio, especialmente pelo uso da palavra “extremamente”. Além desse aspecto, chamou-nos atenção a fala do professor com o fragmento “nos cobram” dando a entender que se trata de uma prescrição da LDB, dos PCNs e da BNCC. Ou seja, para Jorge, os estudantes devem, ao concluir o Ensino Médio, ler e compreender imagens. Nesse sentido, o protagonista explica que a prova do ENEM (a nosso ver, forte prescritor do trabalho docente no Ensino Médio) traz questões com imagens ou com textos multimodais que possuam imagens. Ao expor esse ponto de vista, Jorge trouxe uma memória de quando ele era estudante secundarista, tentara vestibular e se deparou, em meados dos anos de 1990, com imagens nas questões do mencionado certame.

Pelo enunciado 21, é possível identificar que Jorge já realizava atividades de compreensão leitora (por ele chamado de “interpretação”) de propagandas com imagens e fotos, bem como ele desenvolve a aquisição de conhecimentos gramaticais (*modal verbs*) pelo uso de placas de trânsito. No entanto, Jorge não menciona como ele desenvolve práticas de leitura de imagens, qual o aporte teórico utilizado ou qual a metodologia empregada. Além desse aspecto, percebemos que o protagonista não conduziu uma prática de leitura da imagem durante a aula observada e filmada, ele se deteve mais à compreensão leitora dos elementos escritos. Assim, fica nítido que o protagonista desconhece os preceitos teóricos da GDV de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) e o *Show me framework* de Callow (2008), o que já havia sido constatado pelo questionário de sondagem inicial.

Outro aspecto percebido no enunciado 21 do professor Jorge foi as dificuldades em se desenvolver práticas de leitura de imagens na escola pública como: a falta de computadores (“que ter um computador na hora e jogar a imagem da Coutinho⁹⁸ falando do tempo”); a falta de material impresso (“quando eu não tenho no TD”). Entretanto, as duas dificuldades apontadas são contornadas pela habilidade de improvisar do Jorge fazendo desenhos na lousa para facilitar a compreensão do conteúdo gramatical. As colocações do Jorge revelam o trabalho realizado e o real da atividade quando apresentam, na esteira de Clot *et al.* (2000) respectivamente, ações feitas de fato pelo docente em sala de aula e as frustrações de melhorar o entendimento dos alunos por meio do uso de um computador e de um material impresso (chamado pelo Jorge de TD, que significa trabalho dirigido).

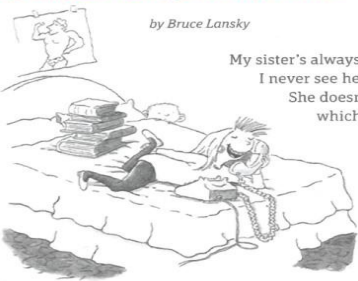
⁹⁸ Maria Júlia Coutinho é uma jornalista da Rede Globo de televisão e que durante alguns anos atuou na previsão do tempo, mas infelizmente já sofreu racismo.

Como o enunciado 21 girava em torno da atividade de leitura a partir do LD de Franco e Tavares (2016, p. 29) desenvolvida pelo Jorge, apresentamos na figura 36 o texto multimodal embaixador do trabalho realizado.

Figura 36 – My sister's always on the phone

Read the poem below and do exercises 8-14 in your notebook.

My Sister's Always on the Phone
by Bruce Lansky



My sister's always on the phone.
I never see her study.
She doesn't do her homework,
which is why her grades are cruddy.

My sister's always on the phone,
but I don't think that's cool.
My sister is so popular
she's flunking out of school.

LANSKY, Bruce. My Sister's Always on the Phone. Available at: <www.poetryteachers.com/schoolpoems/mysister.html>. Accessed in: September 2015.

8. Choose the correct item that completes each sentence below (▲ or ■). a. ▲ b. ■
 - a. In Bruce's opinion, to be always on the phone is something
 - ▲ negative.
 - positive.
 - b. The Present Simple tense is used in "My sister's always on the phone" to describe
 - ▲ facts.
 - habits.
9. Which verbs in the poem are in the Present Simple tense? 's, see, doesn't do, is, are, don't think
10. Replace each icon ☉ with **don't** or **doesn't** to complete the following sentences. a. don't; b. doesn't.
 - a. We use ☉ + **verb** (when the subject is I/you/we/they) to form negative sentences in the Present Simple tense.
 - b. We use ☉ + **verb** (when the subject is he/she/it) to form negative sentences in the Present Simple tense.
11. Turn the following sentences into the negative form to make true statements about the text.
 - a. The girl in the poem **doesn't** have good grades; b. The girl and her brother **don't** have the same opinion about school.
 - a. The girl in the poem has good grades.
 - b. The girl and her brother have the same opinion about school.
12. Replace each icon ☉ with **before** or **after** to complete the following sentence. after; before

Frequency adverbs like **always** and **never** are used ☉ the verb be and ☉ the main verb.

Studying with Technology **29**

Fonte: Franco e Tavares 1 (2016, p. 29).

O texto multimodal da figura 36 tem uma imagem de uma jovem deitada sobre a cama telefonando, no entanto Jorge se deteve à compreensão leitora das palavras em detrimento da imagem. Assim, podemos constatar que Jorge apresentava dificuldade para desenvolver práticas de leitura de imagens, o que pode ser justificado pela falta de conhecimentos na área de Linguística tanto na formação inicial como na continuada conforme questionário de sondagem inicial e ACS. Na próxima subseção, apresentamos como o docente usufrui dos conceitos do letramento multimodal crítico nas suas aulas.

6.3.2 Letramento multimodal crítico

Nessa subseção, apresentamos alguns aspectos do Jorge que se relacionam direta e indiretamente ao letramento multimodal crítico, tais como: a importância de estudar uma língua estrangeira; os aspectos socioculturais no ensino de ILE; a leitura em voz alta como prática de letramento em sala de aula; as dificuldades sentidas nas práticas de letramento em sala de aula; a criticidade no ensino e aprendizagem de ILE. Começamos pelo quadro 36 que dá relevância ao trabalho docente no sentido de sensibilizar os estudantes para a importância e necessidade de estudar ILE nos dias atuais.

Quadro 36 - Sensibilização sobre a importância do ILE antes da FDC

| Prática docente com ênfase na importância de estudar ILE no Ensino Médio na escola pública |
|---|
| <p>Sequência da atividade: O protagonista, após assistir à sequência da aula, em que Jorge começa explicando aos alunos sobre a importância da leitura na aprendizagem de ILE, a pesquisadora indaga se ele, geralmente, inicia sua aula dessa forma.</p> <p>08 – Jorge: Olha, Michelle, é:: ao mesmo tempo que é:: pode ser uma prática também:: depende da situação em que isso ocorra, por exemplo, ocorreu durante esse dia por conta dos comentários:: quando você fala “Vamos ler?::”, “Vamos falar?::”, “Vamos escrever?::”, aí você escuta:: até em escolas particulares isso aí de alguns alunos. Às vezes eu proponho que a gente faça uma aula:: cinquenta por cento falada em inglês, cinquenta por cento em português, e quando eu:: a maioria diz “Ah, tudo bem, vamo fazer”, mas tem aquela parcela que diz assim:: “Eu não entendi NAda, o senhor vai ter que repetir.”, aí eu fico me perguntando assim “Como seria bom uma aula em que eu falasse em inglês e tivesse uma legenda:: pra não ter que repetir a mesma aula::”, e quando eu repito a mesma coisa que eu falei, pra quem entendeu, já vai ser:: desencaminhar pra outro lado, já ouviu aquilo:: vai ficar conversando: e tudo. Mas++ a maioria das vezes, eu tento levá-los pro lado da consciência, do porquê que a gente tá aprendendo, tem aluno que acha assim “Eu vou aprender inglês porque se eu viajar, eu vou falar”, “Eu vou aprender inglês por ou- por N razões”, e não é só isso. Eu não aprendo uma língua estrangeira:: eu explico o porquê da língua, o porquê que é o inglês, aí você tem que entrar um pouco na história:: da cultura: como os Estados Unidos avançaram diante do mundo, porque o inglês já existia:: há MUItos anos. Ali na Grã-Bretanha, não tinha sido levado pro mundo, ele só é levado pro mundo a partir do momento que os Estados Unidos começam a crescer. E esse crescimento dos Estados Unidos fez com que o idioma:: porque poderia muito bem pra nós ser o espanhol:: nós somos o único país que não fala espanhol, mas a América Latina é toda espanhola. E nunca foi dado o devido valor a, ao Brasil aprender o espanhol, estudar espanhol. [...] Eu até falo que, que a língua mais falada é o mandarim, mas eu explico o porquê que é mais: e eles dizem “Mais falada?”, aí eu explico o porquê+ não é falado no mundo todo, é falado na China pela quantidade da população. O inglês se sobressai porque ele está: o mandarim é na China, e o inglês é fora. [Jorge, abrindo os braços, faz um gesto de expansão. Uma forma de sugerir o grande alcance da língua inglesa em todo o mundo.]. Aí de vez em quando eu tenho que levar essa consciência++ pra eles, e quando chega no terceiro ano, essa consciência da interpretação:: de, de fazê-los interpretar:: pra mim é a pior parte, que o ENEM me deu, porque você, você como professora de linguagens, você sabe que é diFÍcil ensinar alguém a interpretar+++ MUItos diFÍcil. Aí:: eu vou fazendo um jogo de cintura: que é tipo assim, no meu, na minha fala na sala de aula, de vez em quando eu crio uma situação pra que eles analisem a situação e saibam o que eu tô dizendo. Alguns até já me taxam de:: que eu falo parábolas++ “O professor é igual a Cristo, fica falando umas coisas, ninguém entende:”, mas eu digo “Olha, a situação de exercício:: de interpretação, pra vocês se localizarem e interpretar o que eu tô dizendo. Pra não entregar o peixe, sim o material pra você pescar.”, é como eu VEjo uma saída:: pra ajudá-los a interpretar, é tanto que eu:: nas minhas pesquisas, eu descobri um <i>site</i> chamado:: é:: <i>www.lateralthinking</i>, pensamento lateral, criado por um cara chamado Edward Guiboom, onde ele tem uma porÇÃO de situações-problemas [...] eu falo sobre isso, paro a aula, eu vou falar sobre isso, levo algumas questões:: quando a escola tem um, um:: todo esse aparato de <i>internet</i>:: funcionando bem:: todo esse material ajuda muito, mas quando a escola não TEM, aí você tem que fazer como eu disse e se virar nos trinta, né?! Usar:: caixinha de músicas, se for usar música, seu próprio computador, sua própria <i>internet</i>. Mas nesse</p> |

primeiro, nessa primeira cena é o, é o que eu achei:: posso não tá correto, mas é o que achei assim:: meio:: não pensamento lateral, eu achei passo a passo. Eu esperei até que eu tivesse mais desenvolvimento, sabe?! Mais:: mais solto:: não sei.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

O enunciado 08 do Jorge mostra um dilema de muitos professores de língua estrangeira, os quais devem desenvolver as quatro habilidades comunicativas (escrever, ler, ouvir e falar), no entanto se deparam com alguns entraves para desenvolver a oralidade. Vale destacar que Jorge não fez menção a habilidade de “ver” explicitada por Walsh (2010), o que evidencia desconhecimento da necessidade de desenvolver práticas de leitura de imagens em sala de aula. Voltando para as habilidades comunicativas, para Jorge, se ele ministrar a aula falando em inglês, tanto em escolas públicas como privadas, haverá aqueles alunos que compreenderão e outros que não entenderão, demandando dele repetir em português a parte explicada em inglês e instigando o seu desejo de que houvesse uma legenda em sua fala. Essa conduta profissional, para Jorge, poderá desestimular os alunos que tudo (ou quase tudo) entenderam, fazendo com que estes desviem a atenção e fiquem conversando. O relato do professor evidencia que ele relaciona a leitura com a competência oral, o que se assemelha à postura profissional da protagonista Perla.

Sobre o uso dos modos semióticos com vistas à orquestração de significados (KRESS, 2011), é possível encontrar elementos de prática docente com esse viés, quando Jorge menciona o uso da “caixinha de música” para fomentar a análise do modo sonoro musical junto aos estudantes. Além disso, o computador para levar sites que possibilitem a compreensão leitora atrelada à explicação de aspectos sociais, históricos e culturais (como foi o caso de explicar sobre o inglês, o mandarim e o espanhol), que coaduna com os preceitos teóricos de Walsh (2010), Catto (2013) e Serafini (2014). Assim, Jorge demonstra interesse e preocupação em desenvolver práticas de letramento multimodal crítico, apesar de não possuir aporte teórico mais específico.

Ainda no enunciado 08, Jorge destaca o seu papel de convencer e sensibilizar os estudantes acerca da importância de se estudar ILE, o que nos remete uma pretensão de ser agente de letramento (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014). Postura similar à protagonista Perla, o que mostra que os professores de língua estrangeira, pelo menos nesses dois casos analisados, se veem com esse papel de mostrar que estudar língua estrangeira é necessário e pertinente para estudantes do Ensino Médio no contexto de ensino público cearense. O relato do Jorge traz também indícios de uma preocupação dele em desenvolver a criticidade dos discentes por meio do acesso a conhecimentos históricos, culturais e sociais pertinente à aquisição de ILE. Ao mesmo tempo, percebemos que o protagonista sente muita dificuldade

em trabalhar a compreensão leitora com os seus alunos conforme excerto “de fazê-los interpretar:: pra mim é a pior parte, que o ENEM me deu”. Por essa passagem, o ENEM mais uma vez se apresenta como prescritor do trabalho docente, trazendo aspectos positivos e negativos, no caso o protagonista deu ênfase ao lado ruim por meio do vocábulo “pior”.

Outra passagem em que fica clara a preocupação do Jorge é quando o docente afirma procurar sites como o do “*lateral thinking*”⁹⁹ (pensamento lateral) para tentar melhorar ou aprimorar a competência leitora dos estudantes. Isso revela um esforço por parte do professor de buscar fontes alternativas de conhecimento e desenvolvimento da sua prática docente. Paralelamente a essa situação, o protagonista sinaliza, mais uma vez, dificuldades enfrentadas na escola como a falta de internet, a baixa quantidade de computadores, a falta de aparelhos audiovisuais para uso em sala de aula dentre outros. O mencionado contexto educacional faz com que Jorge, em suas próprias palavras, ele “se vire nos trinta”, ou seja, improvise e tente contornar estas e outras dificuldades, as quais permeiam o trabalho realizado, podendo gerar, por vezes, frustrações dentro do trabalho real (CLOT, 2006).

Um aspecto na fala do Jorge que nos chamou atenção foi a passagem “posso não tá correto”, que revela ainda o receio que o protagonista tinha de estar errado, de ser julgado em relação à filmagem das suas aulas. Esse temor foi observado desde o momento da sensibilização, em janeiro de 2019, antes mesmo da geração do *corpus* discursivo. Além disso, frisamos que o medo de ser filmado advém ainda do momento em que os professores estavam sendo filmados como professores doutrinadores. Com outras palavras, o fragmento oral “posso não tá correto” indica uma autoavaliação por parte do Jorge, apesar de havermos explicado no dia mesmo da ACS que o intuito da autoconfrontação não é de julgar acertos e erros, mas gerar uma reflexão em prol de um desenvolvimento.

Em meio a este processo reflexivo por parte do protagonista Jorge, destacamos os aspectos socioculturais presentes na fala do professor durante a ACS, conforme o quadro 37:

Quadro 37 - Aspectos socioculturais para Jorge antes da FDC

| Abordagem dos aspectos socioculturais na prática docente do professor Jorge |
|--|
| Sequência da atividade: Jorge assiste ao trecho da aula, em que continua trabalhando a leitura do texto do livro didático e pede a participação oral dos alunos em sala de aula. Em seguida, responde à pesquisadora sobre como ele costuma trabalhar os aspectos socioculturais dos textos do LD em suas aulas de ILE. |
| 33 – Jorge: Sim. Ah:: a partir do momento que:: uma vez percebi que alguns alunos sabem nem quem é a rainha Elizabeth:: ou que tipo de goVERno tem a Inglaterra e o Reino Unido, é::: uma determinada vez eu trabalhei um::: umas gírias e numa delas saiu a palavra Deus, eles usam a gíria pra Deus <i>gosh</i> e quer dizer <i>god</i> aí:: |

⁹⁹ Segundo o protagonista Jorge, o pensamento lateral é uma maneira de resolver problemas do cotidiano por meio do raciocínio lógico, transcendendo o considerado imediatamente óbvio. O fundador desse método foi Edward de Bono no ano de 1967.

estudando, pesquisando, eu tenho uma amiga que mora lá nos Estados Unidos, a gente sempre tem contato, aí eu perguntei pra ela porquê que eles usam tanto o nome Deus com gíria, aí ela disse “Jorge, é:: primordial aqui pra gente, não falar seu santo nome em vão. É quando é com muito respeito, em nenhum momento é sem respeito, mas assim, em uma maneira bem formal a gente chama de *Lord*”, aí eu fiquei com isso na cabeça e fui trabalhar com eles aquela música *Halleluya* do::: num sei o que *Cohen*, não lembro agora o nome do autor, e a música eu procurei, eu fui trabalhar com a música porque é uma música que todo mundo canta em casamento, em igreja evangélica, em igreja católica, mas quando você pega a letra da música, ela não tem esse teor tão de SALmo, de louVOR, a não ser o nome. Aí na música tem o::: o *Lord*, aí eu fui explicar porque não usam Deus. É extremamente cultural, né?! Eles não falam porque é cultural, seguem a::: aí se você disser que seguem segunda a lei mosaica, eles dizem “Hã?”, não é só alunos nossos aqui, não, alunos da particular também. Pra eles mosaico seria isso, [Jorge aponta para o piso da sala.] eles têm essa dificuldade. Aí eu falei, expliquei pra eles de Moisés::: não falar seu santo nome em vão::: aí eu falei que tem por obrigatoriedade na moeda, na libra e no dólar. Na libra diz “Deus e salve a rainha”, e no dólar “Em Deus nós confiamos.”, aí você, eu perguntei assim, aí eu fui perguntar “O dólar, essa frase pode mudar no dólar, ou pode mudar na libra?”, aí ficou todo mundo calado::: aí eu falei “Gente, pode mudar na libra. Num tem Deus e salve a rainha?! Se a rainha morrer, quem assume?”, pra tu ter uma ideia tem aluno da atualidade que não sabe quem é a *Lady Di*, aí eu acho importante não só a cultura norte-americana, que tu sabe que é meio::: né?! É uma coisa assim meio::: esquisita. A inglesa tem uma certa cultura, falada pelos ingleses, têm uma histÓria, aí de vez em quando eu levo, sempre falo nas aulas, coloco um pouco assim, misturo inglês com história, o pouco que eu sei::: pra levar pra eles essas informações.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Pelo enunciado 33, percebemos que Jorge se esforçava para levar aspectos socioculturais para as suas aulas, pedindo explicação semântico-pragmática a amigos que vivem nos Estados Unidos. Outra conduta docente verbalizada por Jorge foi de levar a música *Halleluya* que não estava inserida no livro didático adotado na escola, mas que ele considerava relevante para aprendizagem dos alunos por fazer parte das práticas sociais dos estudantes. Segundo Jorge, “é uma música que todo mundo canta em casamento, em igreja evangélica, em igreja católica, mas quando você pega a letra da música, ela não tem esse teor tão de SALmo, de louVOR, a não ser o nome” (enunciado 33). Por esta última frase do Jorge, podemos perceber que a atuação docente dele se voltava mais à compreensão leitora de palavras e sons, o que evidenciava uma certa negligência às imagens.

Apesar de deixar de lado a leitura das imagens, Jorge ressaltou a sua preocupação com os fatores socioculturais e históricos, conforme o trecho “misturo inglês com história” (enunciado 33) e quando relatou que costuma discutir, em suas aulas de ILE, sobre as diferenças culturais dos países anglofalantes (especialmente Estados Unidos e Inglaterra). Tais relatos de trabalhos realizados de Jorge condizem com os preceitos teóricos do letramento crítico de Luke (2012) e Hoppe (2014). Em continuidade à análise dos enunciados orais do protagonista, apresentamos no quadro 38, que traz a prática pedagógica do Jorge de leitura em voz alta nas aulas de ILE.

Quadro 38 - Leitura em voz alta para Jorge antes da FDC

Prática de leitura em voz alta na aula de ILE

Sequência da atividade: Em ACS, Jorge, ao assistir à sequência da aula em que começava uma atividade de leitura, verbaliza algumas dificuldades encontradas no seu trabalho docente.

14 – Jorge: Só uma pausa. Olha, você viu que eu perguntei “Quem gostaria de ler?”, ninguém se manifestou. Quem acabou lendo? Eu. Eles podiam até tá com o livro aberto, mas ninguém quis ler++ eles têm uma verdadeira aversão a:: a questão da pronúncia, se eu for pronunciar:: se a palavra não vai ser falada corretamente, e eu também uso uma técnica assim, se eu pedir pra um aluno ler:: ele vai cometendo erros e eu vou deixando:: eu não PAro pra dizer “A palavra é assim.”, porque+ comigo acontecia assim, eu olhava um pro outro aquilo que acontece comigo, comigo acontecia de eu traVAR quando acontecia da professora me pedia pra eu fazer a leitura, que eu errava, e ela corrigia em cima, e eu ia travando vagarosamente, chegava em um momento:: eu lembro de uma determinada situação, eu tinha que dizer a palavra *immediatê::* e eu não disse mais essa palavra, a aula inTElra a professora tentando e a palavra não saía, e juro, não saía mais. Ela tinha porque causou um TRAUMa em mim. E sempre que eu peço esse tipo de dinâmica de leitura, isso me vem à memória, sabe?! E eu digo “Não, não posso fazer igual, eu tenho que deixar ler:: e depois a gente vai consertar”, sabe?”, ou:: individualmente, ou naquele momento, mas a gente vai consertar “Olha, a palavra tal, a gente fala assim.”, se tiver variações entre o australiano:: entre o britânico::, aí você mostra “Olha, tem essas variações”, mas aí você vê ó, eu tive que ler.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No enunciado 14, Jorge mostrou mais uma preocupação na sua ação profissional o de aprimorar a leitura em voz alta com o intuito de desenvolver a leitura e a pronúncia. Vale salientar que esta preocupação também foi percebida na atuação na protagonista Perla na primeira ACS. No caso do Jorge, ele frisa a “aversão” que os discentes têm de ler em voz alta os textos do livro didático. É interessante entender que Jorge adota a estratégia de deixar que o aluno leia mesmo cometendo alguns equívocos na pronúncia das palavras em inglês para depois indicar a pronúncia correta. Essa atitude do protagonista se pauta no “TRAUMa” de “travar” na leitura em voz alta que ele sofrera outrora quando era aluno de francês, visto que, segundo Jorge, sua ex-professora fazia as correções imediatamente ao “erro” de pronúncia. Dessa forma, compreendemos que Jorge se apropriou do seu saber experiencial e vivencial para alicerçar a sua atuação e formação docente (TARDIF, 2010).

O referido saber experiencial do Jorge nos leva a entender que algumas práticas de letramento multimodal crítico no contexto escolar perpassam pela “leitura em voz alta”, que mobilizam os modos semióticos sonoro e escrito. Ademais, o protagonista levou conhecimentos acerca de variação linguística para os seus alunos fomentando reflexões sociolinguísticas. Ainda sob o prisma dos saberes experienciais do Jorge, no quadro 39, o docente verbalizou algumas dificuldades sentidas por ele para ensinar ILE na rede pública.

Quadro 39 - Dificuldades para ensinar ILE segundo Jorge antes da FDC

Empecilhos no ensino de ILE em turmas do Ensino Médio na escola pública

Sequência da atividade: Em ACS, após assistir à sequência da aula em que começa uma atividade de compreensão leitora junto aos alunos, o protagonista faz alguns comentários sobre as dificuldades em lecionar ILE na escola pública. Depois a pesquisadora questiona sobre as estratégias que ele adota nas atividades de leitura.

25 – Jorge: Olha, ah:: isso é bem difícil. Bem difícil devido a uma:: porção de coisas que estão no nosso caminho, como a sala numerosa: só cinquenta minutos de aula e tudo mais, é:: a gente tem a sorte de na maioria dos nossos livros, a gente ter temas bem atuais, temas que interessam, até porque a compreensão não é muito honesta, eles têm, mesmo sendo alunos da rede pública, uma sala com um meio social de lazer e *internet* pra eles é MUIto mais prazeroso tá mexendo no celular, do que tá vendo uma aula que eles chamam de chata, [Jorge simula aspas com os dedos.] né, porque às vezes a gente se esforçou tanto pra chegar naquela aula, planejou e tudo, mas quando chega pra eles, aquela aula é chata. É um adulto falando uma coisa que pra eles não interessa, como você ouviu ele dizer “Eu não sei nem português, pra quê que eu vou aprender inglês?”, mas++ a gente tenta se esforçar:: usando o texto eu inicio, quando a, principalmente um texto que seja do interesse deles, alguns livros sempre trazem textos sobre *bullying*, textos sobre gravidez precoce:: e texto sobre++ namoro:: essas coisas, eles gostam++ o beijo:: o relacionamento:: quando é esse tipo de texto, a coisa flui melhor, porque aí eles participam, eles nem percebem que na primeira cotada eles tão arredios, mas quando você vai desenvolvendo, vai buscando aqui, vai ver uma palavra isso outra ali, uma brincadeira ++ como você viu, eu pedi os cognatos e tal e já tava gente respondendo, gente colaborando++ aos poucos eles vão se envolvendo, sem mesmo dizer assim “Eu quis me envolver.”, mas vão se envolvendo, aí a gente começa a chegar em uma compreensão, mas que pra mim não é ideal. Agora, por que que eu não forço muito a barra pra eles lerem? Afinal de contas, a gente infelizmente não cobra, né?! Não vai cobrar, o que é que é:: qual o destino disso tudo? É uma prova:: onde eles podem pelo menos mostrar a competência de entender e escrever. Agora se tivesse tipo um *listening*, uma compreensão do que ele tá lendo:: uma segunda aula, por exemplo, português tem uma aula de gramática, de literatura e uma aula só pra redação. Nós, de língua estrangeira, não temos esse privilégio. De ter uma aula pra trabalhar gramática e ter outra aula pra trabalhar coisas lúdicas:: leitura, trazer música:: mesmo que fosse outro professor fazendo. Concorda?! Mas não é dado a nós esse:: privilégio. Mas é difícil::

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

O protagonista mencionou algumas dificuldades ao lecionar ILE, no enunciado 25, como: a) “sala numerosa”; b) “só cinquenta minutos de aula”; c) “sala com um meio social de lazer e *internet* pra eles é MUIto mais prazeroso tá mexendo no celular”; d) “eu não sei nem português, pra quê que eu vou aprender inglês?”. As dificuldades apresentadas por Jorge se assemelham com as limitações verbalizadas pela docente Perla, pois ambos lecionam língua estrangeira que possui apenas uma hora-aula por semana em cada turma, em geral numerosa, o que lhes parecem pouco tempo para desenvolver as quatro habilidades comunicativas, principalmente a compreensão leitora. Jorge até comentou que se fossem duas horas-aulas semanais, nem que a segunda aula fosse ministrada por outro professor, as práticas de leitura seriam mais exitosas. Nesse sentido, Jorge fez comparações com a estrutura das aulas de Português, na rede de ensino público estadual, que dispõe de uma carga horária mais ampla e que pode comportar mais de um professor para a mesma turma.

Outra dificuldade apontada por Jorge foi de os estudantes, em sua maioria, usarem com frequência celulares com internet e poderem navegar nas redes sociais durante as aulas com assuntos divergentes aos da aula. Sobre essa queixa do protagonista, pensamos que a

leitura de Coscarelli e Kersch (2016) e Rojo (2013) poderia dar possibilidades de abordagens pedagógicas usando as novas tecnologias no ensino de línguas. Outra reclamação do protagonista foi a dificuldade em ler e compreender textos multimodais da língua materna, que afeta negativamente a leitura em ILE.

Sobre as práticas de leitura em sala de aula, Jorge ainda discorreu que “às vezes a gente se esforçou tanto pra chegar naquela aula, planejou e tudo, mas quando chega pra eles, aquela aula é chata”. Assim, o protagonista revela uma dura realidade docente que atinge muitos professores de língua estrangeira e ressalta seu esforço para fazer um planejamento (trabalho prescrito) e, ao mesmo tempo, a consciência das suas limitações e o sentimento de frustração (que podemos associar ao trabalho real de Clot (2006)).

É válido destacar ainda o duplo papel da leitura na fala do Jorge que, em meio a tantas dificuldades no fazer profissional e a muitas demandas para uma só hora-aula semanal, vê a leitura como algo lúdico conforme excerto seguinte: “ter outra aula pra trabalhar coisas lúdicas:: leitura, trazer música:: mesmo que fosse outro professor fazendo”. Em contrapartida, para Jorge a leitura se insere como uma competência obrigatória e necessária para a prova do ENEM, quando o docente verbaliza: “É uma prova:: onde eles podem pelo menos mostrar a competência de entender e escrever”. Acerca de como a compreensão leitora se insere no livro didático, Jorge mostra um aspecto positivo quando fala que “na maioria dos nossos livros, a gente ter temas bem atuais, temas que interessam” para os estudantes, os quais interagem melhor com os textos multimodais em sala de aula, facilitando a compreensão destes. Essa colocação do Jorge remete ao posicionamento teórico de Vilaça (2009) que percebe possibilidades e limitações nos LDs, bem como, conforme Bezemer e Kress (2010), os LDs advindos de atual milênio promovem uma maior participação dos estudantes nos processos de leitura e escrita. No entanto, a mesma colocação de Jorge nos leva a questionar se os LDs conseguem de fato explorar as tecnologias como abordou Ajayi (2012) ou se o(s) professor(es) não estão devidamente preparados para essa intervenção mais digital-tecnológica.

Apoiado nessa perspectiva didática, no quadro seguinte, o protagonista expõe algumas dificuldades em desenvolver a criticidade em sala de aula.

Quadro 40 - Criticidade nas aulas de ILE antes da FDC

| Desenvolvimento da criticidade nas aulas de ILE no Ensino Médio |
|---|
| Sequência da atividade: Em ACS, o protagonista, diante do momento em que pede a participação dos alunos para responder a atividade de compreensão leitora, comenta sobre as formas que ele adota para desenvolver a criticidade dos estudantes. |

46 – Jorge: Eu acho que é válido:: né, pra gente tá sempre:: trabalhando esse tipo de coisa ah:: agora tem que ser de uma maneira, ao meu ver, sutil. Porque a gente vive num determinado momento em que é mimimi pra lá, mimimi pra cá. E muitas vezes, a questão a analfabetismo funcional entra de novo aí, a gente é mal interpretado e+++ ah:: uma bolinha vira um bolão, né?! Por conta das vezes do:: mas eu procuro:: só ser sutil. Se for:: fazer uma crítica, faço minha, nunca deles e procuro ter um comportamento+++ de indo pra lá, porque eu vou querer um de lá pra cá. Mas eu só posso pedir o de lá pra cá razoável, se eu também entregar o razoável lá, jamais posso exigir o contrário. Então, ah, nesse ponto aí das críticas, de ser bastante crítico em relação a sala de aula eu:: me policio bastante. Por conta da má interpretação, de ser mal interpretado, né?! É aí onde eu acho que para aquela história++ eu peço pra você ler, você ler:: na segunda palavra você erra, aí eu te corrijo em cima, pra mim isso é uma crítica. É:: eu posso estar fazendo na melhor das intenções, mas você sabe que de boa intenção o inferno tá cheio. Depende de quem, de quem vê, de quem escuta, né?! Então eu prefiro não cortar, pra não ser é:: entendido como crítico. Eu quero que seja entendido como ajuda e não como crítica. Tem muito:: mimimi, né, na minha didática? Pode falar, sem implicar, sem culpa. É meio cheio de++ mas é verdadeiro, é assim que eu:: me preocupo, é porque é:: o negócio é que eu saio daí, Michelle, de uma sala de aula: me sentindo:: vazio, fracassado:: sabe?! Como se aquilo não tivesse valido a pena, eu ter acordado naquele dia pra dar uma aula, e agora, principalmente, que eu tô numa escola pública, que eu veJO o quão carentes eles são, sabe, se tratando de língua inglesa, coitados:: sabe, eu acho até que tem um progresso, depois que eu comecei assim, tem muitos deles que me valorizam, passam por mim:: dizem “Ah, professor, o senhor é muito legal:: com a gente em todos os quesitos”, eu agradeço e tudo, mas assim, logo nas primeiras semanas do ano passado, nossa senhora, era o verbo *to be* e ponto final. Fizeram um planejamento pra eles, o livro tem:: oito conteúdos, fizeram um planejamento de um conteúdo por eTapa:: é menosprezar a capacidade desses, desses jovens. Eles têm capacidade de assimilar mais de uma coisa. Aí, quando eles chegam no terceiro ano com o conteúdo:: sessenta por cento faltando: NUNca viram++ concorda? Aí é nesse aspecto que eu fico me sentindo mal, sabe+++ eu queria encontrar uma forma de dar um jeito de:: numa aula eles++ captarem, mas sempre tem que ser assim:: é uma droga, é uma via de duas mãos e nem sempre eu vou:: nem sempre vem carro do outro lado. Você tem que:: não se conformar, mas buscar outras alternativas, muDAR as suas, as suas estratégias de aula, tentar falar a linguagem deles.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Sobre desenvolver a criticidade dos estudantes, Jorge, no enunciado 46, mencionou que a sua abordagem deve ser “sutil”, pois existe muito “mimimi” (termo que remete ao choro empregado para diminuir a manifestação de ideias de uma pessoa). Ou seja, para o protagonista, uma atuação dele que promova uma reivindicação ou reflexão mais profunda pode gerar uma consequência negativa e/ou exagerada, podendo prejudicá-lo. Tal postura coaduna com nossas primeiras impressões ao iniciar a constituição do *corpus* discursivo desta pesquisa no que tange ao temor de ser rotulado “professor doutrinador” (fator de mal-estar no meio profissional docente), especialmente quando o protagonista disse “por conta da má interpretação, de ser mal interpretado, né?! [...] Depende de quem, de quem vê, de quem escuta, né?!”.

Para o protagonista, o conceito de “crítico” se opõe à “ajuda” e assume uma conotação negativa, quando o docente verbaliza: “Então eu prefiro não cortar, pra não ser é:: entendido como crítico. Eu quero que seja entendido como ajuda e não como crítica” (enunciado 46). Ao dizer “não cortar” o docente se refere aos momentos em que os alunos estão emitindo suas interpretações pessoais, o que tem a ver com as dimensões afetiva e crítica de Callow (2008). Esse aspecto da atuação docente nos pareceu favorável à posterior apresentação dos conteúdos da FDC. Entretanto, entendemos que Jorge mostra não possuir conhecimentos a respeito das teorias de leitura crítica de Cassany e Castellà (2010) e de

Maris-Costa (2016), tampouco de letramento crítico de Luke (2012) e de Janks (2012), além de desconhecer a dimensão crítica de Callow (2008), o que já havia se tornado aparente no questionário de sondagem inicial.

Retomando o enunciado 46, deparamo-nos com a palavra “coitados”, proferida por Jorge ao se referir à carência de conhecimentos em língua inglesa que os estudantes da escola pública têm. Para explicar melhor a concepção do adjetivo citado por Jorge, trazemos o seguinte excerto: “Fizeram um planejamento pra eles, o livro tem:: oito conteúdos, fizeram um planejamento de um conteúdo por eTapa:: é menosprezar a capacidade desses, desses jovens. Eles têm capacidade de assimilar mais de uma coisa”. Ou seja, o termo “coitados” evidencia que o protagonista se sensibiliza com o planejamento equivocado (trabalho prescrito) que, muitas vezes, pode desconsiderar os conhecimentos prévios e de mundo que os discentes têm. Dessa forma, percebemos que a prescrição imposta pelo planejamento, que pode nem haver sido elaborado pelo Jorge, pode gerar um baixo aproveitamento do potencial cognitivo dos estudantes. Por essa razão, o protagonista verbalizou que tem se esforçado para alavancar o acervo sociocultural e gramatical em ILE dos discentes, transcendendo a basilar aprendizagem do verbo “*to be*”. Segundo o docente, ele já conseguiu perceber resultados satisfatórios, levando em conta a retrospectiva feita por ele do ano anterior (no caso o ano letivo de 2018).

Na subseção a seguir, aprofundamos a análise das falas do professor Jorge sobre o livro didático adotado na escola antes da FDC.

6.3.3 Livro didático

Conforme já explicitamos antes o livro didático é um importante material de trabalho para os professores (CORACINI, 1999) e uma fonte de prescrição do fazer docente em sala de aula. Por esta razão, no quadro 41, apresentamos as considerações sobre as possibilidades e limitações do livro didático de ILE a partir do olhar do Jorge na ACS.

Quadro 41 – Livro didático, possibilidades e limitações, antes da FDC

| Opinião do protagonista sobre o livro didático adotado na escola |
|--|
| Sequência da atividade: O protagonista, Jorge, durante a ACS, deparou-se com a sequência da aula em que ele introduz o conteúdo da aula. Em seguida, a pesquisadora indaga a opinião dele sobre o livro didático. |
| 12 – Jorge: Ele ajuda. Se eu disser que ele não ajuda, eu vou tá sendo leviano, ele ajuda. Até porque, esse nosso aqui, não foi eu que escolhi. Mas todos os outros foi eu que escolhi. É tipo se eu dissesse assim “Ah, o livro não presta. Ah, então quem não presta sou eu.”, foi eu quem escolhi o livro. Concorda? O que eu tenho que perceber, o que eu tenho que admitir é que não tem o livro perfeito. Inclusive esse nosso tanto acho que o de |

espanhol ou o de inglês, o livro de língua estrangeira, porque a linguagem é muito dinâmica, aparecem vocábulos a todo instante e o autor do livro tem que tá atualizando:: ele só atualiza anualmente++ o livro é:: um material de apoio importante, mas a gente ele não pode deixar de, de querer usar só o livro, você tem que usar outras dinâmicas, você tem que buscar:: pra isso que tem o planejamento. Buscar outras formas, outras fontes:: de:: daquele conhecimento somar, agregar e não ficar só com o livro. Quando se trata de uma língua estrangeira, o:: a competência da leitura, da compreensão:: [...] é:: em sala de aula é um número grande::a gente++ sabe?! Às vezes a gente sai da sala de aula com aquela sensação de fracasso, eu faLHEI, eu planejei uma aula assim e a aula saiu ao contrário porque a não turma não colabora, a turma não, não quer participar, o pessoal não lê, enfim. E o próprio sistema:: sem querer reclamar porque eu não gosto de reclamar, o próprio sistema não nos ajuda, ele nos dá o que? Uma aula por semana. Aí no terceiro ano daqui, por exemplo, eu encho os meninos de TD, aí vou trabalhar naqueles TD's++ e eu lembro que não posso esquecer do livro, tenho que tá com o livro também, e quando vejo, dou o foco naquela temática que o livro ainda traz, eu tenho que transferir aquela temática pra compreensão de interpretação:: que é o que o ENEM quer e mostrar pra eles, pra que eles, quando chegar o momento, eles não tenham aquele choque de dizer assim “aprendi tanta coisa e não tá sendo usado nada aqui nessa prova::”, né, a mesma acontece com a língua espanhola. Mas, eu++ concordo que o livro é de valia, sim. Até porque é escolhido por uma equipe, ninguém ia escolher o pior:: pra trabalhar, né?!

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Pelo enunciado 12 do quadro 42, o livro didático *Way to go* (FRANCO; TAVARES, 2016) não foi escolhido pelo Jorge, mas norteia a sua prática docente (trabalho prescrito) promovendo possibilidades e limitações, aspectos positivos e negativos (VILAÇA, 2009). Por esse motivo, o protagonista usa “outras dinâmicas” e materiais complementares para suprir algumas limitações do LD, fazendo buscas em outros livros e em *sites* para melhorar o ensino e a aprendizagem. Dessa maneira, Jorge não critica o livro didático adotado na escola, ao contrário reconhece que o livro é uma “material de apoio importante” tanto para alunos como para professores (cf CORACINI, 1999; CUNNINGSWORTH, 1995; AMIGUES, 2004), mas que necessita estar sempre sendo atualizado de acordo com o enunciado 12. As palavras do Jorge sobre a necessidade de atualização do LD é promovida oficialmente pelo PNLN, bem como se mostra como mais uma demanda do professor de ter este olhar atento para essa questão. Daí a importância do planejamento do trabalho docente para atender a esta demanda também.

Apesar de haver um planejamento, Jorge revela, mais uma vez, que: “às vezes a gente sai da sala de aula com aquela sensação de fracasso, eu faLHEI, eu planejei uma aula assim e a aula saiu ao contrário porque a turma não colabora, a turma não, não quer participar, o pessoal não lê, enfim.” (enunciado 12). Nas palavras do protagonista, o sentimento de fracasso é proeminente a sua atividade docente, o que evidencia o real da sua atividade, os objetivos não atingidos que culminam com esse sentimento negativo. Jorge ainda sinaliza, como outrora houvera feito, que uma hora-aula por semana e turmas lotadas podem dificultar a realização do seu trabalho docente. Quando Jorge disse que os alunos não leem, isso comprova que muitas formações continuadas devem ser direcionadas principalmente aos professores da rede pública de ensino a fim de tentar superar ou aprender a lidar com esta

dificuldade no desenvolvimento/aprimoramento da compreensão leitora e, conseqüentemente, do letramento multimodal crítico.

Sobre a relação do livro didático com as práticas de leitura e letramento, Jorge afirmou, no enunciado 12, que no 3º ano do Ensino Médio, empregava predominantemente materiais extras fotocopiados (chamados por ele de TD, trabalho dirigido) associado ao uso do livro didático com o objetivo de preparar melhor os discentes para o certame do ENEM. Nesse sentido, o ENEM, novamente, apareceu no discurso do docente como um forte prescritor do seu trabalho, bem como nos passou a ideia de que o LD, para Jorge, não supria ou não preparava adequadamente os alunos para as questões de compreensão leitora do ENEM, demandando a elaboração de TDs por parte do docente.

Na subseção seguinte, para elucidar melhor sobre a sua prática docente, mostramos alguns aspectos relevantes sobre o estilo profissional do Jorge.

6.3.4 Gênero e estilo profissionais

O estilo profissional do Jorge é justamente as suas características mais subjetivas dentro do seu *métier*, sendo o que transcende ao “roteiro” profissional (gênero). Nesse sentido, merece destaque o bom humor do Jorge, sua marca, que está evidente no quadro 42.

Quadro 42 - “Jorge Safadão”

Nuances do estilo profissional do protagonista.

Sequência da atividade: O protagonista, diante da sequência da aula em que sensibiliza a turma para que participe da atividade de compreensão leitora, autodenomina-se “Jorge Safadão” a fim de atrair a atenção dos estudantes, segundo o próprio protagonista.

42 – Jorge: Eu acho um pouco de pecado algumas coisas que eu, que eu acho que falei meio desnecessário nesse::, mas às vezes eu me vejo:: sem ++ estratégia de trazê-los pra mim, sabe?! Naquele momento da aula:: aí::+ surge alguma brincadeira:: de ter dito aquela frase lá de “Lá no show do Wesley Safadão vocês soltam a voz e aqui não soltam::”, e tudo:: mas assim, é o que eu te falei, é uma competição que nós temos em sala de aula versus ah++ o cotidiano deles. [...] Aí é uma competição não muito justa, né, porque a gente tá ali, é:: procurando++ entregar a eles:: saberes e outras coisas:: outras competências mais:: e eles estão++ pro profano, a gente tá querendo entregar o saGRAdo, que é o conhecimento, e eles estão mais ligado ao profano. Eu acho que isso aqui não poderia ter:: não dito, não há outra análise assim:: eu sou muito crítico, sabe?! Geralmente por exemplo, é:: não estou tentando agourar, uma menina da banda diz assim “Vamo gravar pra fazer uma leva”, “Olhe, não me grave, não.”, “AH, mas por que?”, “Porque não gosto de me ver.”, porque eu nunca vou estar satisfeito e dizer “Ah, foi maravilhoso, cantei super bem. Tava afinado::”, não. Eu sempre vou ver defeito. Ah, isso da gente é normal. Já me sinto+++ tranquilo com relação a isso.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No enunciado 42, Jorge demonstra arrependimento por haver se comparado com o cantor cearense Wesley Safadão com o intuito de atrair a atenção dos estudantes para a aula. No entanto, depois ele relatou que na sala de aula há uma verdadeira competição “não muito

justa” entre o “sagrado” (o conhecimento ministrado pelos professores) e o “profano” (experiências cotidianas dos estudantes, especialmente com o uso das redes sociais, conforme enunciado 25 do quadro 40. Nesse “embate”, Jorge usa do seu bom humor para transformar o conhecimento mais atrativo para os discentes. Dessa forma, o gênero da atividade, esse roteiro de ações e frases docentes (BAKHTIN, 2003; CLOT; FAÏTA, 2016), acaba demandando de adaptações subjetivas do Jorge, que tem como principal característica o bom humor e o sorriso largo no rosto. Assim, percebemos que o estilo do Jorge está nessas pequenas “quebras” do roteiro profissional permeado pelo bom humor.

Vale ressaltar que discordamos de que o cotidiano dos estudantes é profano, pois as práticas digitais por meio das redes sociais não podem ser vistas como algo pecaminoso. Ao contrário, para Coscarelli e Kersch (2016), Silva (2010) e Rojo (2013), o navegar é uma importante prática de letramento e que pode ser explorada no contexto escolar. Entretanto, em respeito à fala e ao pensamento do Jorge, mantivemos as expressões sagrado e profano nesta análise.

Retomando a análise do enunciado 42, chamou-nos atenção os fragmentos “Porque não gosto de me ver” e “Eu sempre vou ver defeito.”, quando Jorge se refere a filmagens de sua prática profissional, seja como cantor ou como professor. O docente encara essa autocrítica como uma característica da sua personalidade, por isso, segundo ele mesmo, reage bem. Nesse sentido, é válido destacar, mais uma vez, que o objetivo da AC não é julgar nem promover críticas, mas sim propiciar o desenvolvimento (CLOT; FAÏTA, 2016), o qual pôde ter sido influenciado pela FDC, exposto na subseção seguinte.

6.3.5 Formação docente continuada

Nesta subseção, adentramos um pouco mais sobre a formação docente do Jorge, que nos explica como deixou a advocacia para assumir definitivamente a docência, conforme o quadro 43.

Quadro 43 – Prática docente do Jorge: de advogado a professor

Comentários a respeito da formação acadêmica do protagonista.

Sequência da atividade: Ao término da ACS, o protagonista tece comentários sobre a sua formação acadêmica.

64 – Jorge: Me superar, apesar da:: muitos anos de prática, mas a gente:: é que eu gosto dessa carreira, a minha formação inicial é:: direito. É, eu sou advogado, com registro em OAB e tudo e tenho uma especialização em direito penal, mas:: não quis:: eu já trabalhava em sala de aula e fui:: ganhando , ganhando amor, ganhando amor que:: chegou um momento em que dizer assim:: “escolhe”, eu não pensei duas vezes:: eu escolhi a sala de aula. É, assim, porque eu escolhi a sala de aula? Porque não é nada mecanizado:: sabe?! É:: são desafios

diários:: desafios semanais:: desafios anuais:: você trabalhou também em escola particular, você sabe que++ a superação é o dobro, né?! Porque:: a gente agrada gregos e troianos pra ficar naquela vaga, naquela coisa:: e muito, graças a Deus, nesses lugares em que eu trabalhei, por onde eu passei:: foram dez anos, seis anos, nunca foram assim:: três meses e uns dias, não, sempre foram+++[...] Ah, é:: eu sou muito grato à instituição e às pessoas que eu trabalhei lá, porque se não, eu teria sido mais um professor daqueles:: sem comprometimento com o trabalho, com a educação:: porque se eu for:: pensar na educação: com o salário que eu ganho:: ou a tarefa que eu tenho:: eu desisto. Eu vou:: fazer outra coisa:: mas nada me motiva a querer fazer outra coisa, eu gosto disso, eu convivo com os amigos:: com os colegas:: que vêm na minha *class* e:: cresce muito mais a sala de aula, convivendo com esses adolescentes, com esse povo e++ ter jogo de cintura:: ah, ah:: porque eu não me faço gostar, o aluno gostar de mim++ pelo fato de tá ensinando o que ele quer. Se gosta, gosta pelo o que eu sou. E quando eu vejo que um aluno me para num lugar:: um *shopping*, até mesmo aqui, nos corredores da escola pra me dar um bom dia, alguma coisa:: ele não é obrigado a fazer aquilo, se ele faz, é porque ele sente algum carinho por mim, tem alguma admiração. Então eu acho que isso pra mim já é algo:: valioso. Ah, você terminar uma aula, já aconteceu isso aqui, de eu terminar uma aula e eles aplaudiram+++ sabe?! Aquele dia foi grande pra mim, eu fui pra casa super feliz:: já:: acontece o contrário também:: mas o acontecimento do contrário é o que me estimula a buscar o outro lado, eu gosto disso. Talvez seja:: tenha sido essa a minha missão mesmo:: aqui na Terra:: dar aulas e ser professor.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Conforme já havíamos percebido no questionário inicial, Jorge relatou ter muitos anos de prática docente (25 anos) no ensino de ILE e que, apesar de haver se formado em Direito com inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e especialização na área penal, foi “ganhando amor” pela profissão de professor, o que o fez escolher a sala de aula. Tal decisão profissional ocorreu “porque não é nada mecanizado:: sabe?! É:: são desafios diários:: desafios semanais:: desafios anuais::” (enunciado 64). Pelo excerto “nada mecanizado”, Jorge evidencia as vicissitudes do fazer docente, em que muitas vezes, o conteúdo a ser explorado em sala de aula é o mesmo, o livro didático é o mesmo, mas, se a turma de estudantes é diferente, a aula recebe contornos distintos. Essas diferenciações se referem ao trabalho prescrito que pode ser semelhante para as turmas de 1ºs anos, no entanto o trabalho realizado e real se tornariam diferentes, conforme Amigues (2004).

Algo que não foi verbalizado por Jorge, mas que merece destaque é o fato de o docente ser temporário, o que, de certa maneira, precariza as relações trabalhistas¹⁰⁰ e instabiliza seu vínculo com a escola e com os alunos, visto que é um contrato empregatício por tempo determinado. Além disso, enquanto atuei como docente pela SEDUC pude perceber que o nível de exigência para os temporários era maior e, muitas vezes, estes possuíam menos direitos que os efetivos. Por exemplo: a prioridade da lotação nas escolas estaduais é para os efetivos, ou seja, para os temporários compete se adequar ao que “sobra” de carga horária, tendo que ficar, muitas vezes, em várias escolas concomitantemente para conseguir completar a sua carga horária. Dessa forma, a palavra “desafios”, tão repetida por Jorge, é uma constante na vida de um professor temporário.

¹⁰⁰ Para maior aprofundamento teórico sobre precarização das relações trabalhistas, sugerimos a leitura de: CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

Nesse contexto de desafios, Jorge sinaliza outro desafio presente na sua formação e prática docente, pois atuou por muitos anos e ainda lecionava em escolas particulares, nas quais a “superação é o dobro, né?! Porque:: a gente agradar gregos e troianos pra ficar naquela vaga, naquela coisa::” (enunciado 64). Mais uma vez, no discurso do professor, as relações trabalhistas permeando de maneira um tanto “capitalista-opressora” o trabalho docente, a nosso ver. Em contrapartida, Jorge enxerga como um aspecto positivo da sua atuação em escolas particulares o “comprometimento com o trabalho, com a educação::” que ele construiu ao longo dos anos, transcendendo o recebimento dos salários. O resultado do comprometimento profissional aparecia quando, segundo Jorge, ele terminava uma aula e os alunos aplaudiam por terem gostado da aula e pelo carinho demonstrado pelos discentes fora do ambiente de sala de aula, o que o deixava extremamente feliz. Quando o contrário ocorria, de os estudantes não gostarem da aula ministrada, Jorge se “estimula a buscar o outro lado” (enunciado 64), ou seja, a tentar melhorar sua abordagem docente. Essa postura demonstrou uma inicialização do processo reflexivo e de desenvolvimento por parte do professor. Na subseção seguinte, adentramos um pouco mais no processo de desenvolvimento do Jorge.

6.3.6 Desenvolvimento

O desenvolvimento é o objetivo maior da Clínica da atividade, especialmente do quadro metodológico da autoconfrontação, segundo Clot e Faïta (2016). Daí, a necessidade de sabermos como o protagonista se sente participando de uma das etapas da AC, conforme o quadro 44.

Quadro 44 – Primeiras impressões do protagonista sobre a AC

| Sensação inicial do protagonista sobre o quadro metodológico da AC. |
|---|
| <p>Sequência da atividade: No início da AC, ao se deparar com o primeiro trecho de aula filmada selecionada (como o docente iniciou a sua aula), o protagonista comenta espontaneamente sobre suas primeiras impressões acerca da ACS.</p> <p>02 – Jorge: Eu tô achando muito pausado:: a fala.</p> <p>03 – Pesquisadora: A sua fala?</p> <p>04 – Jorge: A minha fala, assim, muito vinculada:: melhor dizendo, sabe?! Como se tivesse muita vírgula, parece que faltou ++ uma continuidade:: da FRase +++ aí parece estranho:: é como eu me vejo, que às vezes a minha prática é Mais RÁpida:: talvez tenha sido ah:: inconscientemente a:: questão do esTAR sendo filmado. Aí você reflete, busca a palavra certa pra aquele momento, pra aquela coisa, você concorda? Vamo lá.</p> <p>05 – Pesquisadora: Essa foi a primeira cena:: você gostaria de comentar sobre essa primeira cena?::</p> <p>06 – Jorge: É como eu te falei, assim, o sentimento que eu tenho:: é que tá assim:: teaTRAL, sei lá, parece ser uma coisa:: e eu te, eu te:: prometo, eu te garanto que não foi proposital essa coisa, mas VENdo a cena:: parece assim muito:: sabe?! Seguindo o roteiro:: e você vê que eu não segui roteiro, eu não tinha roteiro. Você pediu</p> |

| |
|---|
| pra gente trabalhar a questão do livro:: e da leitura, mas:: talvez, inconscientemente, eu tenha seguido um roteiro+++ assim que eu vejo. |
|---|

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Jorge, no início da ACS, diante da primeira cena, Jorge percebeu que seu modo de falar estava mais lento (“como se estivesse muita vírgula”; “teaTRAL”, “seguindo o roteiro”), que o habitual, possivelmente por estar sendo filmado em sala de aula, algo que durante a FDC ficou claro que causava desconforto e temor pelo receio de ser rotulado como professor doutrinador. Nossa impressão foi confirmada pela fala do enunciado 04: “aí parece estranho:: é como eu me vejo, que às vezes a minha prática é Mais RÁpida:: talvez tenha sido ah:: inconscientemente a:: questão do esTAR sendo filmado”. A sensação de estranhamento pode ser um indício do excedente de visão, proposto por Bakhtin (2003), já que Jorge passou a se ver como um “outro”, causando-lhe estranheza e percebendo aspectos que na condição de trabalhador atuante não enxergaria se não estivesse diante do filme da ACS. Essa sensação do Jorge, durante a ACS, é importante para o processo de desenvolvimento (VIGOTSKY, 2007; BROSSARD, 2012) e de tomada de consciência (CLOT; FAÏTA, 2016).

Ainda sobre as reflexões do Jorge na ACS, surge na fala do protagonista a dúvida se a escolha da turma havia sido a mais coerente, de acordo com o quadro 45.

Quadro 45 – “Turma desafio”

| |
|--|
| Opinião do protagonista sobre a escolha da turma para a filmagem da aula. |
|--|

| |
|--|
| Sequência da atividade: Em ACS, diante do trecho do filme em que continua a atividade de leitura junto aos estudantes, o protagonista reforça como ele costuma instigar a participação dos alunos nas atividades de compreensão leitora do livro didático em sala de aula. |
|--|

| |
|---|
| 27 – Jorge: Viu como eu tento? Eu tô a todo instante tentando “Vem cá, me ajuda aqui.” [Jorge gesticula com as mãos como se chamasse por alguém, referindo-se aos alunos.] É como se:: é:: eu me vejo como se eu tivesse não dando uma aula, como se eu tivesse conversando:: sabe?! Querendo quebrar a barreira que você impõe pra mim e eu tô te trazendo pra minha conversa, pro meu diálogo, pra tu me ouvir, pra eu poder te ouvir. É mais ou menos assim que eu sinto às vezes em sala. Eu não sei se foi uma questão de:: eu não vejo como sorte ou falta de sorte++ mas não era pra essa turma:: a turma pra gente ter escolhido, não:: depois eu vendo, revendo, pensando:: porque é a turma que MENos participa:: mas como era a aula do pri- e até serviu como desafio, né?! |
|---|

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Em consonância com o quadro 45, outro indicador de excedente de visão do Jorge se encontra no fragmento do enunciado 27 quando ele disse “eu me vejo como se eu estivesse não dando uma aula, como se eu estivesse conversando::”. Nesse momento, pareceu-nos que Jorge identificava uma postura sua aberta ao diálogo com os alunos, algo se refere aos preceitos educacionais de Paulo Freire ([1970] 2014) em oposição ao modelo de educação bancária, em que o professor se coloca em um patamar superior de conhecimentos. A aula dialogada do Jorge evidencia sua preocupação com essa proximidade e troca de

conhecimentos com os estudantes, favorecendo ao desenvolvimento da dimensão afetiva de Callow (2008).

Ainda no enunciado 27, sobre a escolha da turma a ter a aula filmada, Jorge verbalizou que “não era pra essa turma:: a turma pra gente ter escolhido, não:: depois eu vendo, revendo, pensando:: porque é a turma que MENos participa:: :: mas como era a aula do pri- e até serviu como desafio, né?!”. Ou seja, Jorge demonstrou inicialmente um arrependimento pela escolha da turma pelo fato de esta ser menos participativa, em seguida comenta que passou a vê-la como mais um “desafio” (palavra tão repetida pelo docente). O ver, o rever e o pensar sobre a turma já denotou um processo reflexivo por parte do professor, além de haver sido propiciado pelo excedente de visão advindo da ACS. Assim, (re)vendo a cena, Jorge passa a encarar a turma, inicialmente por um prisma negativo, mas, em seguida, passa a considerá-la como uma possibilidade de se autodesafiar e de desenvolver positivamente a sua prática docente. Afinal, é diante dos dilemas profissionais e das dificuldades que o profissional pode se servir de recursos que permitam ampliar seu poder de agir. No quadro 46, apresentamos mais um momento de reflexão sobre a ACS e a prática docente por parte do Jorge.

Quadro 46 – Opinião do protagonista sobre a AC antes da FDC

| Impressões e sensações da protagonista sobre o quadro metodológico da AC |
|---|
| <p>Sequência da atividade: Jorge, em ACS, depara-se com a momento em que está concluindo a sua aula e dá sugestões didáticas para os estudantes. Após ver a referida cena, o protagonista comenta sobre a experiência de participar da autoconfrontação simples.</p> <p>54 – Jorge: [...] No geral, assim, no começo eu fiquei assim meio por parte de você ficar se vendo, mas depois:: eu achei que foi:: no final pelo menos:: do meio pro final foi bem coerente+++ é:: a proposta daquele momento. Agora se tivesse sido numa turma mais:: participativa, mais+++ talvez tivesse ficado melhor. Mas, é como eu falei [...] é desafiante, né?! É desafiante trabalhar com o difícil, melhor trabalhar com o difícil do que com o fácil.</p> <p>55 – Pesquisadora: E a Autoconfrontação? Como foi pra você essa experiência:?</p> <p>56 – Jorge: É como eu te falei agora há pouco. É esquisito: você se ver:: né. Mas, se não for pedir muito, eu até queria uma cópia desse vídeo. [...]</p> <p>60 – Jorge: Tá. Então no geral assim, desculpe a falsa modéstia, até que eu gostei.</p> <p>61 – Pesquisadora: Que bom.</p> <p>62 – Jorge: Aliás, fazer esse trabalho com vocês está sendo desafiador:: e gratificante pra mim sabe?! Descobrir:: determinadas coisas assim, pegar o medo de deixar de lado, deixar o, o:: receio, isso é:: superação, não é, o nome::?</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

O protagonista demonstrou, mais uma vez, o estranhamento em se ver na tela durante a ACS, conforme fragmento “eu fiquei assim meio por parte de você ficar se vendo” (enunciado 54) e “é esquisito: você se ver:: né” (enunciado 56). Entretanto, nas palavras do professor de ILE, “no final pelo menos:: do meio pro final foi bem coerente+++ é:: a proposta daquele momento”. Isto é, houve um estranhamento maior no início da ACS, depois o

docente foi percebendo aspectos positivos deste quadro metodológico ao mencionar que a sua prática docente havia sido coerente com a proposta da aula (prescrição e planejamento). No mesmo enunciado, Jorge repete que se tivesse escolhido uma turma “mais:: participativa”, a aula teria “ficado melhor”, mas depois frisou que atuar junto a essa turma de alunos seria “desafiANte” (enunciado 54). Por esta fala percebemos que o protagonista ainda procura formas de tentar melhorar a sua prática docente e de construir o seu desenvolvimento profissional, o que condiz com os preceitos da autoconfrontação e da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2016; VIGOTSKY, 2007; BROSSARD, 2012).

No concernente às reações do Jorge, ao final da primeira ACS, o protagonista pediu “uma cópia desse vídeo” (enunciado 56) e disse “até que eu gostei” (enunciado 60), o que mostrou impressões positivas sobre a participação na ACS. Além dessas colocações, o docente de ILE afirmou que participar das etapas da pesquisa especialmente das autoconfrontações estava sendo “desafiador e gratificante” (enunciado 62), além de servir para ele “descobrir:: determinadas coisas assim, pegar o medo de deixar de lado, deixar o, o:: receio, isso é:: superação, não é, o nome::?” (enunciado 62). Assim, o sentimento de medo e receio de ser filmado e de se ver estava dando espaço para a “superação” por meio de reflexões que poderiam favorecer o desenvolvimento profissional do docente, o qual abrilhanta a subseção a seguir após a FDC.

6.4 Autoconfrontação simples com o professor de Inglês após a FDC

A segunda ACS do professor Jorge ocorreu na tarde do dia 04 de junho de 2019 a partir de um filme composto por sete cenas, as quais foram selecionadas da aula do dia 20 de maio de 2019 com a mesma turma do 1º ano do Ensino Médio da primeira ACS. As mencionadas cenas abrangeram as temáticas: o uso dos preceitos teóricos da multimodalidade; as práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula; a utilização do livro didático *Way to go! 1* (FRANCO; TAVARES, 2016), precisamente da página 72; o gênero e o estilo profissionais; a formação docente continuada; e o desenvolvimento. Vale frisar que, a partir dos enunciados orais dos protagonistas, elencamos as temáticas discorridas e direcionamos para os objetivos da pesquisa. Diante do exposto, começamos pela multimodalidade presente na ACS do protagonista Jorge depois da FDC na subseção a seguir.

6.4.1 Multimodalidade

Nesta subseção, Jorge, ao tratar da multimodalidade, enfatizou mais a leitura dos modos semióticos imagético e escrito. As imagens possivelmente em decorrência da FDC, cujo foco maior foi para a explanação da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006) e do *Show me framework* (CALLOW, 2008) e suas aplicabilidades nas aulas no Ensino Médio com o uso do livro didático. Já as palavras eram lidas e trabalhadas em sala de aula por meio da análise dos cognatos e da inserção dos conhecimentos gramaticais, conforme observação das aulas antes da FDC, análise dos questionários e da ACS da 1ª etapa. Dessa forma, o quadro 47 mostra o discurso do professor de inglês ao tratar a aula de ILE com leitura de imagens como uma “aula diferente”.

Quadro 47 - “Aula diferente” depois da FDC

Explicação do Jorge sobre a aula ministrada no dia 20 de maio de 2019.

Sequência da atividade: Diante da sequência da aula em que Jorge inicia a leitura do texto pela compreensão da imagem por meio de perguntas, em ACS, o protagonista explica como desenvolveu uma aula “diferente” (termo empregado pelo protagonista) naquele dia de aula.

16 – Jorge: Uma aula diferente, nesse caso++ quando se trata de uma, uma aula, de uma série que eu só tenho uma aula semanal, às vezes eu tenho- eu deixo um pouco de lado a questão da interpretação. Ela não fica reservada ao trabalho foi feito dessa forma assim, a aula quase que inteira SÓ buscando interpretar através de figuras, através de resPOSTas:: dadas por eles, porque geralmente com uma aula por semana, no caso dos meninos aqui do [xxx], é:: primeiros anos, que foi o caso dessa turma, eu me atento muito mais à questão da gramática pra explicar, até porque eles não têm uma base, né, do Ensino Fundamental II, eles não têm uma base muito sólida. Então todo assunto que você apresenta, no primeiro ano, na primeira série são assuntos repetidos, todos os assuntos do Ensino Fundamental, apenas visto de uma maneira mais aprofundada, então como eu tenho essas aulas voltadas pra coisa da Linguística total, é:: uma aula trabalhar texto, ou usando:: o livro eu uso em um espaço de tempo menor do que esse++ por isso que eu chamei de uma aula diferente.

17 – Pesquisadora: Tá certo. E assim, você costuma iniciar a aula de compreensão leitora, agora, pelas imagens?

18 – Jorge: É:: se não, se não pelas imagens, por:: pelo título, e:: geralmente assim, se for um texto não muito grande, a gente trabalha com as palavras que sejam de conhecimento deles, para mesmo que as palavras não estejam juntas, estejam soltas, porque através desse trabalho a gente faz um reconhecimento, pelo menos da ideia principal do texto, qual a proposta do texto, do que é que ele vai falar. As ideias secundárias a gente deixa pra fazer um estudo menos rápido, mas a gente trabalha, principalmente, as imagens, quando o texto tem imagens, porque:: a gente sabe que, se é um texto que vai falar, por exemplo, do Pelé como rei do futebol, ou o atleta do ano:: do século, no mínimo deve ter uma foto ou de futebol ou dele, não vai ter uma foto:: como esse daqui, que a gente trabalhou nessa aula, é uma figura onde fala de lágrimas, mas ela foi representada com várias lágrimas de diversos tipos, mostrando que você pode chorar por N maneiras, você não chora só por tristeza, você pode chorar por outras formas, aí eu acho que a figura nos cita muito o que você vai ler, já no meio caminho andado, já tem uma parte andada legal pra trabalhar um texto. Porque o que é muito difícil pra gente, enquanto professor de língua estrangeira,é:: ensinar alguém a pensar, ensinar alguém a interpretar, aí a gente faz esse tipo de estratagema, que se não ensina, pelo menos dá a eles um norte de como fazer [...] Você fica medindo forças porque você tem que dar um conteúdo gramatical, tem que trabalhar texto, tem que desenvolver o raciocínio de interpretação desse aluno, porque quando ele chegar pra fazer o Exame Nacional do Ensino Médio, a gramática é deixada de lado e ele tem que conhecer esses textos dessa maneira que você deu a sua formação. Ajudou muito a gente a perceber a história das questões do ENEM, que são baseadas demais nisso.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Diante da dificuldade de conciliar o conteúdo gramatical inerente ao programa da disciplina (considerada uma prescrição segundo Amigues, 2004), Jorge considerou uma aula diferente uma aula totalmente voltada para uma prática de letramento multimodal crítico com ênfase à leitura da imagem do texto da Figura 37 extraído do LD *Way to go!*. Neste dia, Jorge não trabalhou em sala de aula nenhum conteúdo da gramática normativa inglesa.

Vale destacar que, ao observarmos a aula do dia 04 de junho de 2019, foi possível perceber que Jorge estava mais seguro e seus alunos estavam mais participativos. A interação professor-aluno foi um ponto forte da aula pelo fato de o *Show me framework* (CALLOW, 2008) propiciar que o docente instigue as dimensões afetiva, composicional e crítica na compreensão leitora principalmente de imagens, o que gerou um protagonismo maior aos alunos, os quais não estavam manuseando celulares e conversando assuntos alheios à aula. Os alunos focaram no professor e na fala dos colegas e se atentaram ao modo imagético presente no texto multimodal trabalhado pelo professor.

Quanto ao docente, não é o objetivo da Clínica da Atividade emitir julgamentos, no entanto é salutar que Jorge trilhou um caminho diferente do que costumava fazer nas atividades de compreensão leitora. O protagonista instigou, inicialmente, a dimensão afetiva dos estudantes indagando suas experiências, sentimentos e opiniões. Nesse momento, foi emocionante quando uma das estudantes verbalizou que um motivo de chorar de alegria foi quando sua mãe (“arrimo de família”) conseguira um emprego e o núcleo familiar voltou a ter uma condição digna (“ter comida diariamente”). Foi notório que essa fala comoveu toda a turma, ao professor e a mim (pesquisadora). Os alunos da rede pública, muitas vezes, vão para a escola com sede de conhecimento e com fome de comida mesmo. Isso é inegável, infelizmente, às vezes, a única refeição do dia de alguns discentes é a merenda escolar e a escola colaboradora, tendo sensibilidade para essa questão social, tenta fazer um cardápio mais “consistente” (baião de dois, farofa de vitamilho, arroz com creme de galinha etc.). A dimensão afetiva de Callow (2008), muitas vezes, causa reações assim de empatia, o que é muito benéfico no sistema educacional. Afinal, todo docente deveria conhecer um pouco da realidade sociofamiliar de seus alunos e não apenas se deter às avaliações conteudistas convencionais e, por vezes, arcaicas.

Na dimensão composicional, Jorge se deteve mais à análise de cada uma das lágrimas, ao sorriso e ao olhar (estes dois últimos como vetores que instigam a metafunção interativa da GDV). Percebemos que Jorge estudou a imagem e planejou a aula seguindo do *Show me framework* (CALLOW, 2008). Na dimensão crítica, o protagonista enfatizou a

relação de gênero social com base nos preceitos de hooks (2013) e Street (2014), com que Jorge demonstrou muita afinidade, apesar do medo de ser rotulado professor doutrinador.

Ainda que estejamos fazendo esse breve apanhado da aula do Jorge, que gerou emoções muito positivas no professor, nos alunos e em mim como pesquisadora, o mais relevante é ouvir e dar relevância à fala do Jorge sobre a sua prática docente. Afinal, a AC tem essa característica de promover um olhar exotópico (BAKHTIN, 2003) e engendrar um processo de reflexão e de desenvolvimento (VIGOTSKY, 2007; BROSSARD, 2012). Com base nessas prévias considerações, apresentamos o texto multimodal (Figura 37) em que Jorge desenvolveu a prática de letramento multimodal crítico com os alunos do 1º ano do Ensino Médio (a chamada “turma desafio”, nomenclatura criado pelo próprio Jorge).

Figura 37 – *Is crying good for you?*

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/Artes 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>. Accessed in: September 2015.

(CALLOW, 2008). O resultado principal foi a grande interação por parte dos estudantes expondo opiniões, explorando a metafunção representacional e composicional da GDV e verbalizando posicionamentos críticos acerca do texto multimodal em questão. Tudo isso se deveu à abordagem do professor Jorge que instigou os alunos por meio de perguntas inspiradas no *Show me framework* de Callow (2008), fazendo as devidas adaptações ao contexto educacional e ao nível de conhecimentos dos discentes. No entanto, essa breve constatação fica em segundo plano se comparada à “voz” do protagonista diante das setes cenas assistidas.

Em meio a estas observações, para Jorge, aquela aula foi uma aula “diferente”, uma vez que ele enfrentava a dificuldade, também relatada pela Perla, de dar conta de muito conteúdo prescrito (gramatical, lexical, sociocultural etc.) com apenas uma aula semanal. Além dessa limitação, assim como na primeira ACS, Jorge mencionou que os estudantes “não têm uma base, né, do Ensino Fundamental II, eles não têm uma base muito sólida” (enunciado 16). Isso gera o negativo efeito “cascata”, os conteúdos não estudados e/ou não aprendidos no Ensino Fundamental se transformam em um entrave no Ensino Médio. Por esse motivo, nas palavras de Jorge, ele deixa “um pouco de lado a questão da interpretação” (enunciado 16). Entretanto, naquela aula, o protagonista conduziu a aula de ILE “SÓ buscando interpretar através de fiGURas, através de resPOSTas:: dadas por eles” (enunciado 16), que pôs em prática as três de dimensões de Callow (2008) com algumas adaptações. Essa postura do docente, a seu ver, foi muito proveitosa, conforme as subseções posteriores. Dessa forma, a “aula diferente”, para o protagonista, refere-se ao tempo de dedicação à compreensão leitora e “para coisa da Linguística total” (enunciado 16). Vale ressaltar que, durante a FDC, Jorge aprendeu o que era essa área de estudos e suas aplicabilidades no Ensino Médio.

Sobre as possibilidades da Linguística (Aplicada), Jorge, ao empregar a compreensão leitora de imagens com valorização das respostas dos estudantes não apenas mostrou um trabalho realizado (CLOT *et al.*, 2000) como ressignificou o uso do livro didático empoderando os estudantes (FREIRE, [1970] 2014; CALLOW, 2008; HOOKS, 2013) por meio da valorização das “respostas:: dadas por eles” (enunciado 16). Quando dizemos que Jorge ressignificou o LD, referimo-nos ao fato de não haver questões de compreensão leitora exclusivas para o modo imagético no livro didático, por isso o professor fez adaptações na aula de ILE.

Sobre começar a prática de letramento multimodal crítico pela imagem. Jorge discorreu que nem sempre começa pela imagem, dando a entender que, após a FDC, ele avalia as possibilidades de conduzir o processo de leitura dos estudantes a fim de aprimorar a

orquestração de sentidos (cf. KRESS, 2011; SANTOS; PIMENTA, 2014). O referido processo pode iniciar pela leitura dos títulos que, em geral, estão em negrito ou têm uma tipografia diferente. Entretanto, na “aula diferente”, Jorge analisa a composição da imagem, afirmando que se trata de “uma figura onde fala de lágrimas, mas ela foi representada com várias lágrimas de diversos tipos, mostrando que você pode chorar por N maneiras” (enunciado 18). Segundo Jorge, “você não chora só por tristeza, você pode chorar por outras formas, aí eu acho que a figura nos cita muito o que você vai ler, já no meio caminho andado, já tem uma parte andada legal pra trabalhar um texto” (enunciado 18). Ou seja, o protagonista percebeu que a imagem ajudou que os alunos compreendessem melhor o texto multimodal *Is crying good for you?* (figura 37). Assim, Jorge constatou, após a FDC, que a leitura do modo imagético pode ser um “estratagema” para que os estudantes enxerguem a orquestração de sentidos (KRESS, 2011; SANTOS; PIMENTA, 2014) advindo do texto multimodal.

Ao final do enunciado 18, Jorge traz mais uma vez o pensamento de que o ENEM norteia as suas práticas docentes quando disse que deveria “desenvolver o raciocínio de interpretação desse aluno, porque quando ele chegar pra fazer o Exame Nacional do Ensino Médio, a gramática é deixada de lado e ele tem que conhecer esses textos dessa maneira que você deu a sua formação”. Por esta fala, Jorge acabou verbalizando que a leitura de imagens é necessária e importante para que os estudantes logrem êxito no mencionado certame, o que já evidencia uma breve reflexão sobre os conhecimentos adquiridos na FDC e sua aplicabilidade em aula de ILE.

A partir das opiniões do Jorge, na subseção seguinte adentramos um pouco mais sobre o letramento multimodal crítico para Jorge, após a FDC.

6.4.2 Letramento multimodal crítico

Nesta subseção, abordamos como as práticas de letramento multimodal crítico se apresentaram no discurso e na prática docente por meio da ACS após a FDC. Dessa forma, no quadro seguinte, o protagonista fala do Novo Ensino Médio e do ENEM.

Quadro 48 - Novo Ensino Médio e ENEM

| |
|---|
| Percepção do protagonista sobre as práticas de letramento multimodal crítico com o novo Ensino Médio e o ENEM. |
| Sequência da atividade: Em ACS, diante da sequência da aula em que inicia a leitura do texto pela compreensão da imagem, o protagonista comenta sobre o ensino de ILE no Ensino Médio na escola colaboradora. |
| 19 – Pesquisadora: E você acha que aqui, nessa Escola, se fosse ao invés de uma aula por semana fossem DUas |

aulas::

20 – Jorge: Melhoraria.

21 – Pesquisadora: Melhoraria?

22 – Jorge: Melhoraria. Agora com essa questão do novo Ensino Médio, que tem essas eletivas, essas coisas, é:: a parte do inglês poderia até:: eu sei que não é viável, mas poderia ter até dois profissionais, um trabalhando a parte gramatical e outro trabalhando com a parte textual e a gente fazer um trabalho tipo uma casadinha de vez em quando, mas:: duas pessoas diferentes fazendo um trabalho igual, só que um pro lado da interpretação e outro pro lado da parte gramatical e no final daria até pra gente, tipo, casava os conhecimentos. Ajudaria muito.

23 – Pesquisadora: Você mencionou sobre o ENEM:: você acha que o ENEM pra língua estrangeira, ele é um prescritor:: ele dita REgras de dar aula, de ensinar:: pra aluno?

24 – Jorge: Michelle, eu tenho até um pouco de receio de, de opinar sobre esse assunto, mas eu vejo que com a mudança:: o ENEM já é algo que a Europa utilizou anos atrás, a gente tá há algum tempo atrasado, mas em relação as línguas estrangeiras, quando ele vem focando a coisa nas habilidades, as quatro habilidades, habilidade cinco, seis, sete, oito:: é:: prioritário pro nosso, o candidato ao ENEM ter uma coisa que não pode deixar de não ter, é conhecimento de mundo, ele tem que conhecer:: saber porque o:: as mínimas coisas, tá?! Eu vi uma questão um dia desses do ENEM, onde tinha uma charge e vários edifícios e em cima de cada edifício tinha a sigla RIP de:: *rest in peace*, que é usado nos Estados Unidos, do lado dos edifícios tinha uma plaquinha com o nome *Wall Street*, ou seja, SÓ resolve a questão se você souber o que é *Wall Street*, o que muitos jovens não sabem, porque a plaquinha ainda dá até pra saber porque ele é adepto em cinema:: tem em letra de música:: o “descanse em paz”, mas o *Wall Street* significa que ele entenda que aquilo é o centro financeiro e aquela sigla significa morte, mas que no nosso caso, da figura, não é morte, é algo semelhante: é faLÊncia++ aí o enunciado da questão falava da crise dos Estados Unidos de dois mil e três, mas você só chegava na questão por conta do *Wall Street*, ou seja, o conhecimento de mundo, se não tiver:: só que eu acho que a mudança do ENEM:: ela não é construída assim [Jorge levanta uma das mãos, uma forma de ascensão]ela veio assim [dessa vez, Jorge faz o movimento contrário, abaixa a mão que tinha levantado, uma forma de decaimento.] em relação as línguas, ela veio assim [repete o último movimento] quer dizer, o aluno passa a vida escolar inteira aprendendo gramática:: verbo *to be*, verbo auxiliar:: verbo *Do, Does, Did* e outros ver- aí o ENEM vem e tira TUDO e trabalha apenas a compreensão de texto:: [...] eu faço nas escolas que eu tenho terceiro ano. Eu faço assim, na primeira semana, onde eu preparo um TD, onde eu falo das habilidades e vou:: mostrar questões do mesmo tipo e nessas questões eu já trabalhava com imagens porque a maioria das questões é:: vêm com *cartoons*, charges, aí elas vêm com toda aquela multimodalidade que você citou no curso de formação e a gente já trabalha isso quando trabalha as habilidades. Mas duas, duas aulas é:: por exemplo no do [xxx] [referindo-se a uma escola particular em que trabalha] eu tenho duas aulas no Ensino Fundamental:: é suficiente++ pra trabalhar:: tem dia até que eu nem dou aula, eu vou só ajeitar tarefa, corrigir tarefa porque o conteúdo tá em cima, trabalho texto:: passo tarefa, corrijo com eles, agora com uma aula só++ é MUIto complicado++ não vou dizer que ninguém faz, a gente faz, a gente é. É:: guerreiro, né, a gente é valentão mesmo, vai e luta, mas:: de vez em quando a gente sente que+ poderia ter feito melhor.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 48, percebemos que Jorge, assim como fez na ACS antes da FDC e em concordância com a protagonista Perla, mencionou que se fossem duas horas/aula por semana, seria mais eficaz o ensino e a aprendizagem de ILE. O protagonista, no enunciado 22, comentou que, na nova configuração do Ensino Médio com as disciplinas eletivas, poderia haver uma divisão do conteúdo de modo que um professor de ILE se detivesse à parte gramatical e o outro docente com a compreensão leitora. Essa atuação poderia ter momentos de confluência com os dois professores, ou seja, “a gente fazer um trabalho tipo uma casadinha de vez em quando” (enunciado 22). No enunciado 24, o protagonista deixa claro que nas escolas particulares, cujo ILE tem duas horas/aulas semanais, o trabalho realizado é mais proveitoso, enquanto na rede pública com apenas uma hora-aula o professor deve ser muito “guerreiro” e “valentão” a fim de superar as dificuldades encontradas em sala de aula.

Sobre o ENEM, Jorge verbalizou, com receio, no enunciado 24, que o ensino de ILE está focado nas competências e habilidades requeridas pela matriz de referência do ENEM (mais uma prescrição do trabalho docente). Dentre essas “habilidades”, Jorge reconhece que o “conhecimento de mundo” (FREIRE, [1970] 2014), no enunciado 24, é relevante para melhorar a compreensão leitora dos estudantes e, por consequência, o desempenho deles no ENEM. Nesse sentido, Jorge exemplifica uma charge que tinha como temática o *Wall Street*, o que mostrou a consciência do protagonista para a necessidade de os alunos desenvolverem práticas de letramento multimodal crítico.

A respeito do ENEM como prescrição da prática docente, percebemos que o Jorge verbalizou algo condizente com Souza-e-Silva (2004) no que tange à coercitividade das prescrições, pois o protagonista, por meio de gestos, disse que as competências do ENEM foram vindas de cima para baixo, ou seja, impostas. Assim, podem ser descendentes ou remontantes, segundo Daniellou (2002), uma vez que provêm de uma hierarquia de instituições públicas do governo federal. Dessa forma, a atuação do Jorge recebe forte influência do ENEM. Ao longo da FDC, percebemos a preocupação do Jorge com as diretrizes do ENEM e suas repercussões após as mudanças sociopolíticas no Ministério da Educação (MEC) em especial no “combate” à ideologia de gênero.

O protagonista fez ainda uma crítica ao sistema educacional vigente, pois, nas palavras dele “o aluno passa a vida escolar inteira aprendendo gramática:: verbo *to be*, verbo auxiliar:: verbo *Do, Does, Did* e outros ver-aí o ENEM vem e tira TUDO e trabalha apenas a compreensão de texto:” (enunciado 24). Nesse sentido, o professor falou sobre essa desconexão metodológica-conteudista entre o Ensino Fundamental e o Médio em escolas públicas e privadas, focando inicialmente nos conhecimentos gramaticais para, em seguida, priorizar a compreensão leitora multimodal. Jorge descreveu seus trabalhos realizados, dizendo que, na primeira semana de aula nos 3ºs anos, ele elaborava um TD com o intuito de apresentar as “habilidades” requeridas pelo ENEM, não mencionando o uso do livro didático. Ainda na descrição da prática docente, Jorge verbalizou que “já trabalhava com imagens porque a maioria das questões é:: vêm com *cartoons*, charges, aí elas vêm com toda aquela multimodalidade que você citou no curso de formação e a gente já trabalha isso quando trabalha as habilidades” (enunciado 24). Por esta última fala do Jorge, é possível identificar que o professor já trabalhava com textos multimodais com elementos imagéticos com a intenção de desenvolver as habilidades exigidas pelos ENEM, apesar de não ter aporte teórico adequado.

No quadro 49, aprofundamo-nos nos enunciados proferidos pelo Jorge acerca das dimensões afetiva e crítica.

Quadro 49 - Dimensões afetiva e crítica após a FDC

Sentimentos do protagonista ao desenvolver as dimensões afetiva e crítica em sala de aula.

Sequência da atividade: Diante da sequência da aula em que o protagonista instiga a compreensão das cores presentes na imagem do texto multimodal, a pesquisadora indaga o que o protagonista sentiu, durante a prática de letramento multimodal crítico, desenvolvendo as dimensões do *Show me framework* de Callow (2008).

30 – Pesquisadora: E nessa cena, assim, o que você sentiu trabalhando com os alunos, na compreensão leitora, as dimensões afetiva, composicional e crítica. O que foi que você sentiu?

31 – Jorge: Olha, a questão da afetiva tem até a ver com o último comentário que eu fiz, né, porque essa minha postura de seriedade assim, de cara muito fechada, parece cara amarrada, isso remete também a antipatia, você pode ser julgado como antipático, e isso mexe com a afetividade++ creio eu, né?! A parte crítica+ ela é:: trabalhada assim de uma maneira+ eu vi meio unilateral, sabe, onde eu só: eu concordo com o que eles falam, mas eu, eu tenho um defeito que é manipular a coisa só pra mim, de manipular não, centralizar [...] a minha aula é muito centralizadora, sabe, eu tenho que mudar isso, não dá pra ficar só: nesse aspecto assim, é:: de repente, às vezes, eu me vejo igual ao Faustão aí oh, eu pergunto e quando vai falar eu++ atropelo, é como se eu dissesse assim “A resposta tem que ser a que eu quero ouvir”, e tá errado:: não é pra ser assim, essa é outra coisa que eu tenho que pensar:: e mudar a partir de hoje, sabe, o quanto antes eu me adequar a essa mudança, com certeza vai ser melhor, pena que não tem uma: uma Autoconfrontação, uma outra filmagem pra eu ver porque:: sabe, são coisas que tem que ser melhoradas, e detalhe, eu não vi isso na primeira, não vi desse lado, mas nessa eu tô vendo, assim, a centralização, colocar a coisa na minha mão e é minha.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Pelo quadro 49, Jorge sinalizou, no enunciado 31, que se considerou com a “cara muito fechada” e “amarrada”, o que, a seu ver, poderia remeter uma antipatia, a qual poderia atrapalhar o desenvolvimento da afetividade por parte dos estudantes. Nesse ponto, discordamos do protagonista, ao contrário o consideramos muito engraçado e divertido em sala de aula, mas respeitamos o ponto de vista dele e não comentamos nada sobre esse aspecto, pois não é nossa função julgar. Também acreditamos que a própria temática do texto multimodal *Is crying good for you?* (Figura 37) demandava, de fato, uma postura mais séria do docente por se tratar de motivações que levam as pessoas a chorar, que nem sempre são positivas. Além disso, a dimensão afetiva de Callow (2008) fornece aos professores algumas perguntas que podem instigar que os estudantes compartilhem sentimentos, experiências e opiniões sobre o texto multimodal, no entanto uma “cara amarrada” realmente pode inibir respostas sobre afetividade por parte dos alunos.

Em relação à dimensão crítica, Jorge viu sua postura “muito centralizadora” (enunciado 31) e, por essa razão, comparou-a com o apresentador de televisão Faustão, conhecido por tomar o turno de voz dos seus convidados em um programa da Rede Globo. Segundo o protagonista, isso se deve ao fato de fazer perguntas aos estudantes conforme sugere Callow (2008), mas quando o aluno vai “falar eu++ atropelo, é como se eu dissesse assim ‘A resposta tem que ser a que eu quero ouvir’, e tá errado:: não é pra ser assim, essa é

outra coisa que eu tenho que pensar:: e mudar a partir de hoje” (enunciado 31). É salutar a reflexão que Jorge fez diante da sequência da aula assistida, visto que ele percebeu que interrompeu a fala de alguns estudantes e decidiu mudar de postura em aulas futuras, o que traz nuances de reflexão e desenvolvimento profissional. Nesse quesito, lamentou “pena que não tem uma: uma Autoconfrontação, uma outra filmagem pra eu ver”. Em outros termos, em uma outra ACS, Jorge poderia refletir sobre essa conduta e outros aspectos ainda não percebidos e refletidos. Pelas palavras do Jorge, percebemos que a ACS vem atingindo as proposições de Clot e Faïta (2016) descobrindo características e aspectos nunca antes percebidos, o que pode promover o desenvolvimento profissional.

Ainda sobre a dimensão crítica, Jorge, no quadro 50, discorre sobre as dificuldades em desenvolvê-la com alunos do Ensino Médio na escola pública colaboradora.

Quadro 50 - Dimensão crítica após a FDC

| Dificuldades em desenvolver a dimensão crítica na aula de ILE |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, diante da sequência da aula em que Jorge chama a atenção dos alunos para a expressão facial da participante representada na imagem, a pesquisadora indaga sobre o que o protagonista pensa sobre desenvolver a dimensão crítica na aula de ILE em uma escola pública.</p> <p>34 – Pesquisadora: Você acha nesse sentido, é: você considera fácil, difícil: trabalhar essa criticidade dos alunos? Principalmente dos alunos adolescentes em uma Escola Pública?</p> <p>35 – Jorge: Olha, sinceramente, como eu tô sendo sempre sincero, claro, é:: eu acho difícil, eu acho difícil+ o motivo é bem simples da resposta, é:: a gente fica sempre pisando em cacos de vidro, aí você dá dois passos pra frente e se fiscaliza no que você vai dizer: porque fazer esse tipo de critic- de crítica, de criticismo é fácil, fácil quando eu imponho a minha opinião, mas eu não devo impor a minha opinião. Eu tenho que colher opiniões: filtrar, e dali a gente chegar em um denominador comum, porque a minha opinião+ Aí sim eu concordo com esse gover- com esse governo que tá, a minha opinião é doutrinação, sim. Nesse ponto, eles não estão cem por cento errados. Porque às vezes você tem que observar o outro lado da moeda, é fácil criticar alguém falar isso e assim:: falou, mas ele não explicou o porquê, agora, se você parar pra entender aquela fala, em alguns momentos, desculpe a minha:: eu não tô sendo levado pra ser do, de direita, mas em alguns momentos a gente se vê como, como doutrinação. Então, a dificuldade que eu vejo é essa, 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.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Pelo quadro 50, no enunciado 35, 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 ILE 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 durante a) 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. Dessa forma, Jorge

discorreu que “tem que observar o outro lado da moeda” (enunciado 35), respeitando posturas divergentes, mas tendendo “chegar a um denominador comum” (enunciado 35).

Nas palavras do docente de ILE, para desenvolver bem a dimensão crítica, ele deve “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” (enunciado 35). As metáforas da “areia movediça” e da “terra fértil” se referem justamente à capacidade de o docente instigar a dimensão crítica nas atividades de leitura multimodal implementando indagações (cf CALLOW, 2008), a fim de evitar gerar polêmicas e, ao mesmo tempo, sensibilizar em prol do respeito mútuo, do posicionamento crítico e do empoderamento social. Explicada a dimensão crítica, no quadro 51, o protagonista Jorge destaca o sorriso e as lágrimas da participante representada no texto multimodal da figura 37 como pertinentes à dimensão composicional.

Quadro 51 - Dimensão composicional e escolha do texto multimodal após a FDC

| Opinião do protagonista sobre a participante representanda |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Na ACS, ao assistir à sequência da aula em que Jorge chama a atenção dos alunos para a expressão facial (principalmente o sorriso) da participante representada na imagem, o protagonista comenta sobre possibilidades de compreensão leitora da imagem e acerca da intertextualidade imagética com a famosa obra de arte <i>Monalisa</i> de Leonardo da Vinci.</p> |
| <p>32 – Jorge: Eu gostei dessa comparação, né, foi oportuna falar da <i>Monalisa</i>, até porque, eu não sei se eu falei, mas tem até aquela teoria da conspiração de que a foto da <i>Monalisa</i> é um autorretrato, né, e esse sorriso se dá exatamente porque ele PENSA que tá enganando as pessoa que vão ver esse, essa, essa pintura dele num futuro, tem essa teoria, e no caso da moça lá das lágrimas, ela tem o sorriso também meio parecido. Eu sei que quando eu tava vendo aquela figura, que eu optei por ela, eu tinha passado por essas outras, essas fotos de:: quadros famosos, essa, a do grito, uma outra de um espanhol, mas de repente eu me vi levado a escolher a das lágrimas por conta da diversidade de coisas que poderiam ser faladas, inclusive eu levei muito em consideração a questão do gênero, né, de que o homem não chora e a mulher chora, o homem é insensível e a mulher não é, o homem não tem sentimentos, o sentimento é só da mulher:: e eu acho que a gente tá vivendo um momento de tanto mimimi de tanta coisa chata, que às vezes esse tipo de coisa TEM que ser falado, mesmo que:: seja levado de outra forma. Agora, você, como professora, também sabe que quando a gente faz esse tipo de aula em algumas escolas, a gente corre o risco de dizerem que você tá enrolando++ sabe disso, né?! Já levei a fama de que tava enrolando a aula porque estava fugindo do assunto, ou seja, o assunto pra eles, a coordenação e os alunos que foram falar, é simplesmente encher o quadro com a gramática, com o assunto:: e depois ler pra eles porque essa metodologia que eu gosto de usar, que é a metodologia do construir, vou construindo junto com eles, é:: algumas pessoas não gostam, porque há uma coisa da interação, tenho que interagir, tenho que perguntar e muitos não querem se expor, aí preferem aquela coisa da timidez, o professor copia, sai do meio, ele copia, e agora bate foto e o professor depois lê o que ele escreveu, mas eu achei interessante essa coisa do sorriso da <i>Monalisa</i> [...].</p> |
| <p>33 – Jorge: Você viu o porquê da escolha do texto? O leque de possibilidade que ele dá pra quem vai trabalhar? É:: eu acho que eu lembro até que eu falei da questão da ONU, de alguns dos objetivos, que a gente chama em inglês de <i>goals</i> é:: a igualdade de gêneros, e quando a ONU começou com esse propósito, ela tinha apenas oito objetivos e aí ao invés dela mudar pra dezesseis, ela mudou pra dezessete, e agora eu li uma postagem, agora recente, onde a mesma admite que a igualdade de gênero, ela não vai alcançar, até pelo menos dois mil novecentos e trinta e dois, ou seja, ah:: a situação ainda vai continuar crítica, né [...] ENtra o que a gente tá falando aí, sabe, o porquê que homem não chora, que é imposto pra ele não chorar, e o porquê que a mulher chora, pra mulher é livre o choro, pro homem o choro é trancado, quando na verdade, não é a sexualidade ou o gênero sexual que define a sensibilidade do ser humano, concorda?! E:: eu achei oportuno falar sobre isso pra uma sala de adolescentes, já QUase saindo da pré-adolescência, onde eles estão também com os hormônios</p> |

MUITO tumultuados e onde eles têm uma carga muito grande, genética e de herança de preconceito:: de coisas ruins:: de vida familiar difícil e tudo, então se eles vivenciarem e tiverem mais oportunidades de ouvir pra poder vivenciar essas coisas que são, têm que ser diferentes, não, têm que ser normais, diferente é o preconceito, né, isso é que é o diferente, então é uma oportunidade única assim, que pena que na educação, as pessoas vejam isso como papel apenas do professor de sociologia ou só de filosofia, tá mais do que comprovado que uma disciplina só não consegue fazer isso, se todas as disciplinas, principalmente as nossas, de linguagem, que trabalham a interpretação, que trabalha texto e a gente pode escolher textos que trabalham isso, sabe, a questão da, do transgênero, a questão da aceitação, a questão do preconceito, das gordofobias, de tudo que é fobia na vida, tem que ser trabalhado com esse povo, porque esse povo é a esperança do nosso país [...].

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No enunciado 32 do quadro 51, o protagonista expressa satisfação ao assistir à sequência da atividade na ACS por meio dos excertos “Eu gostei dessa comparação” e “foi oportuna falar da Monalisa”. As referidas frases evidenciam que Jorge fez uma intertextualidade imagética ao comparar o sorriso enigmático e ambíguo da Monalisa de Leonardo da Vinci com o da mulher representada na figura 37. O sorriso, no caso, seria um elemento composicional que foi trabalhado na aula de ILE. O docente fez tanto na aula como na ACS uma breve explanação do que representava o sorriso da Monalisa, comparando-o com o da mulher representada no texto multimodal.

Vale destacar que Jorge demonstrou que planejou a aula de ILE à luz das teorias vistas durante a FDC e que foi criterioso na escolha do texto multimodal a ser desenvolvida a prática de letramento em sala de aula conforme a passagem seguinte: “mas de repente eu me vi levado a escolher a das lágrimas por conta da diversidade de coisas que poderiam ser faladas, inclusive eu levei muito em consideração a questão do gênero” (enunciado 32). Dessa forma, Jorge escolheu o texto *Is crying good for you?* (Figura 37) por conta da diversidade de assuntos que ele poderia instigar na prática de letramento com os estudantes, com destaque para a abordagem do gênero social no que tange às frases “o homem não chora e a mulher chora” (enunciado 32) e “pra mulher é livre o choro, pro homem o choro é trancado, quando na verdade, não é a sexualidade ou o gênero sexual que define a sensibilidade do ser humano” (enunciado 33). Tais frases são/estão muito enraizadas na nossa sociedade repleta de preconceitos conforme Jorge, o que o levou a instigar uma reflexão com os alunos sobre essa temática.

No enunciado 33, Jorge detalhou mais a escolha do texto, explicitando os objetivos da Organização das Nações Unidas (ONU) com destaque para a dificuldade de se diminuir a desigualdade de gênero, que, segundo o protagonista, perpassa por uma “carga muito grande, genética e de herança de preconceito:: de coisas ruins:: de vida familiar difícil e tudo” que os estudantes da escola colaboradora sofrem. Nesse sentido, Jorge enalteceu o papel de todas as disciplinas, especialmente, as de “linguagem, que trabalham a interpretação” (enunciado 33) para desenvolver reflexões sobre esses preconceitos em sala de aula e instigar

mudanças de comportamento e pensamento em prol do respeito à diversidade (preconizado por Jesus (2017) e hooks (2013)). Nas palavras do docente, as aulas de línguas devem desenvolver atividades de compreensão leitora que instiguem a discussão e a reflexão de temáticas como “do transgênero, a questão da aceitação, a questão do preconceito, das gordofobias, de tudo que é fobia na vida [...] porque esse povo é a esperança do nosso país” (enunciado 33). Por essa colocação oral, Jorge se percebe como agente de letramento (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014).

No concernente ao contexto social brasileiro, Jorge discorreu que “a gente tá vivendo um momento de tanto mimimi de tanta coisa chata” (enunciado 32). Mais uma vez o “mimimi” está presente na fala do Jorge como um posicionamento crítico a alguns retrocessos sociopolíticos brasileiros que atingem infelizmente professores como foi citado outrora o temor do “professor doutrinador”. Por essas reflexões feitas em sala de aula e durante a ACS, é possível percebermos que Jorge se apropriou de conhecimentos sobre letramento crítico de Luke (2012), Marins-Costa (2012), Jesus (2017) e Callow (2008).

Ainda nessa prática de letramento, sobre as lágrimas da participante representada (no caso a mulher) no texto multimodal, estas serviriam como vetores pela GDV conectando a mulher aos leitores-observadores. Isso foi explorado pelo docente aos instigar os alunos para as razões pelas quais eles choram, podendo ser boas ou ruins, conforme observação da aula. Assim, o protagonista analisou o conteúdo de cada lágrima da participante representada, implementando, com adaptações, o *Show me framework* de Callow (2008).

Em contrapartida, Jorge trouxe uma reflexão de como o sistema educacional por vezes se prende ao convencional quando disse “a gente corre o risco de dizerem que você tá enrolando++ sabe disso, né?!” (enunciado 32). Isto é, instigar o posicionamento crítico dos estudantes pode ser considerado como “enrolar” aula, pois, segundo o professor, para a coordenação e para a maioria dos estudantes, estudar língua estrangeira ainda é aprender regras gramaticais. Apesar de haver mais esse temor de ser rotulado como professor “enrolão”, Jorge ficou contente diante da cena vista e reforçou que costuma empregar a “metodologia do construir” (enunciado 32) baseada na interação com os alunos, o que, na aula filmada, surtiu efeitos satisfatórios para os estudantes (conforme pudemos observar na aula) e, principalmente, para o próprio docente, o qual não escondia sua alegria diante das sequências das aulas assistidas.

Na subseção seguinte, apresentamos as percepções do Jorge sobre o livro didático após a FDC.

6.4.3 Livro didático

O livro didático, antes da FDC, era percebido por Jorge como um material importante nas aulas de ILE, no entanto as imagens do LD eram, de certa maneira, negligenciadas por ele nas práticas de letramento na escola. Diante dessa realidade, no quadro 52, o professor de Inglês comenta sobre sua percepção acerca das imagens existentes no livro didático empregado na escola colaboradora depois da FDC.

Quadro 52 – Imagens do LD após a FDC

| Percepção do protagonista sobre a leitura de imagens do LD nas aulas de ILE. |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, Jorge assiste à sequência da aula em que ele instiga a criticidade dos alunos pedindo para os mesmos pensarem sobre questões sociais (igualdade de gênero, raça e etnia), focando na compreensão das lágrimas da participante representada como um elemento composicional que merecia reflexões. Em seguida, a pesquisadora pergunta para o protagonista sobre a percepção dele acerca das imagens do livro didático.</p> <p>58 – Pesquisadora: Você acha que a sua percepção sobre as imagens, principalmente as do livro, mudou? 59 – Jorge: Mudou. Claro, mudou muito. Eu vejo coisas que eu não via, sabe, que passava:: por exemplo, antes do teu curso de formação, se eu fosse olhar pra essa figura, eu não ia ver que ela relacionava a tipos de lágrimas diferentes, talvez eu até visse:: que era alguma coisa meio folclórica++ sabe, aquelas figuras de pintores da mesma época que Picasso e coisas assim, mas eu não fosse ver a dimensão composicional que essas lagrimazinhas: o quanto elas podiam fazer eu caminhar no meu raciocínio, na minha interpretação. Mudou cem por cento.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 52, no enunciado 59, Jorge verbalizou que sua percepção sobre as imagens presentes no LD *Way to go!* “mudou muito” após a FDC e chega a comparar sua forma de analisar a imagem do texto multimodal *Is crying good for you?* (Figura 37). Segundo Jorge, a imagem, sem os conhecimentos advindos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006) e do *Show me Framework* (CALLOW, 2008) durante a FDC, seria vista e lida de forma “meio folclórica”, o que “mudou cem por cento”. Isso se deve ao fato de ele “ver a dimensão composicional que essas lagrimazinhas: o quanto elas podiam fazer eu caminhar no meu raciocínio, na minha interpretação” (enunciado 59). Ou seja, Jorge nos deixa inferir que ele passou a valorizar mais as imagens não apenas na sua compreensão pessoal, mas também na forma como conduzia as suas aulas.

Sobre o livro didático em sua totalidade, Jorge, no quadro 53, compartilha a sua opinião:

Quadro 53 – Livro didático de ILE após a FDC

Opinião do protagonista sobre o livro didático após a FDC

Sequência da atividade: Em ACS, Jorge assiste à sequência da aula em que ele conclui a atividade de compreensão leitora enfatizando que os alunos devem observar as palavras cognatas no texto além do título. Depois disso, a pesquisadora indaga sobre como o protagonista avalia o livro didático após a FDC.

47 – Jorge: Mudou no sentido de que, eu tenho que confessar, é:: eu via muito pouco o livro, sabe?! Carregava debaixo do braço, parecia que eu queria aprender o livro por osmose e não dei o determinado valor até por uma questão boba de dizer “Olha, não fui eu que escolhi esse livro, eu teria escolhido um melhor e tudo”, mas a gente tem que ver o seguinte:: depois que eu vi você fazendo uma análise de que o nosso livro de inglês é muito bom pra trabalhar leitura:: aí eu me perguntei:: se a professora doutora Michelle fez esse comentário:: então é porque o livro é bom, eu vou ter que olhar com outros olhos, e passei a enxergar o livro de outra maneira, estou trabalhando o livro como eu realmente eu acho que poderia:: na intenção de melhorar:: eu sei que eu tô caminhando, mas:: trabalhar mais o livro++ eu acho que o nosso livro é bom, muito bom, ele não é o essencial porque não tem:: você [...] sabe:: NÃO tem livro cem por cento de língua estrangeira, porque a língua é muito dinâmica e não dá tempo de ficar:: renovando, mas de alguns que estão no mercado ele é até++ dá bastante informação. Que pena, agora volto a dizer:: que é só uma aula, porque o livro tem TANTo conteúdo bonito:: pra ser trabalhado, conteúdo da vida, conteúdo do, do:: conhecimento de MUNdo pra ser trabalhado, sabe, aquela parte que a gente abordou ali:: a questão das artes+ de casar uma aula minha com a aula da [xxx] [referindo-se à professora de Artes da escola], fazer uma aula dupla, pra trabalhar as artes, pra trabalhar alguma coisa:: ia ficar bonito, ia ficar fantástico++ [...].

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No enunciado 47 do quadro 53, Jorge confessou que não utiliza muito o LD e que “carregava debaixo do braço, parecia que eu queria aprender o livro por osmose e não dei o determinado valor até por uma questão boba de dizer ‘Olha, não fui eu que escolhi esse livro, eu teria escolhido um melhor e tudo’”. Assim, antes da FDC, Jorge não valorizava muito o livro didático empregado na escola pelo fato de não tê-lo escolhido, entretanto, a partir do contato com as teorias de multimodalidade na formação, passou “a enxergar o livro de outra maneira”, enfatizando as possibilidades didáticas e complementando com o que falta no LD. Dessa forma, Jorge reforçou que: “estou trabalhando o livro como eu realmente eu acho que poderia:: na intenção de melhorar::” (enunciado 47). Esta fala do professor se relaciona à perspectiva teórica de Vilaça (2009). Já pela expressão “estou trabalhando” percebemos que Jorge está inserindo-o com mais veemência em seu trabalho com o objetivo de suprir carências e aproveitar as potencialidades do LD. Essa atitude do Jorge se pauta no seu pensamento de que “NÃO tem livro cem por cento de língua estrangeira, porque a língua é muito dinâmica e não dá tempo de ficar:: renovando” (enunciado 47).

Sobre os conteúdos do livro *Way to go!*, Jorge discorreu que “o livro tem TANTo conteúdo bonito:: pra ser trabalhado, conteúdo da vida, conteúdo do, do:: conhecimento de MUNdo pra ser trabalhado” (enunciado 47), o que mostra que Jorge fez uma análise mais minuciosa sobre as temáticas exploradas pelos autores do LD, bem como já pode haver estudado maneiras de abordá-los em sala de aula. Atrelado à essa questão, o protagonista, mais uma vez, queixou-se da baixa carga horária da disciplina de ILE, mas se mostrou

empolgado ao mencionar a possibilidade de “fazer uma aula dupla” com a professora de Artes (cujo pseudônimo aqui é Rosa). Entusiasmado com essa possível interdisciplinaridade verbalizou “ia ficar bonito, ia ficar fantástico++” (enunciado 47). Diante dessas colocações, percebemos que houve indícios de desenvolvimento profissional especialmente pela mudança de relacionamento com o livro didático e pelas novas possibilidades de trabalho vislumbradas pelo docente, impactando satisfatoriamente nas práticas docentes do Jorge.

Na subseção seguinte, apresentamos como o gênero e o estilo profissionais do Jorge ecoam no desenvolvimento de práticas de letramento multimodal crítico com o livro didático nas aulas de ILE.

6.4.4 Gênero e estilo profissionais

O gênero profissional é classificado como um “roteiro” a ser seguido pelos professores (CLOT; FAÍTA, 2016) e como um conjunto de “obrigações” compartilhadas entre os professores, a fim de obter eficácia em seu trabalho (MAGALHÃES; FARIAS; MORAES, 2013). A partir desse conceito, no quadro 54, trazemos uma característica que parecer ser comum à prática docente da maioria dos professores da rede pública de ensino cearense o “se vira nos trinta” conforme ACS com o protagonista Jorge. Essa expressão remete à ideia de superar as dificuldades tão presentes no discurso dos professores colaboradores (durante a FDC) e dos protagonistas nas ACS. As dificuldades que tem a ver com a infraestrutura do sistema educacional, da escola e da formação docente, por isso “se virar nos trinta” se apresentou quase como um roteiro a ser seguido. Ou seja, as dificuldades socioeducacionais existem e para superá-las os professores, em especial Jorge, devem encontrar recursos e estratégias para transformar empecilhos em possibilidades de aprendizagem.

Jorge, nas subseções anteriores, durante as ACS tanto antes da FDC quanto depois, mencionou a dificuldade de não ter uma rede de *wi-fi* adequada para trabalhar com as mídias digitais em sala e de possuir uma carga horária muito pequena (1 h/a por semana) em cada turma. Dessa forma, o “se vira nos trinta” que deveria ser uma exceção passa a ser uma “regra” ou quase um roteiro a ser seguido pelos docentes. Em meio a estas elocubrações, Jorge mostrou que dentro dessa capacidade de superação, comum a outros professores da rede pública, existe um grande esforço e uma considerável autocobrança para melhorar a sua prática docente e fazer com que os estudantes aprendam mais e melhor, conforme o quadro 54 seguinte.

Quadro 54 - “Se vira nos trinta” com esforço e autocobrança

Sentimentos do protagonista sobre a sua prática docente

Sequência da atividade: Em ACS, diante da sequência da aula em que Jorge inicia a compreensão leitora do texto pela análise da imagem, o protagonista revela sentimentos sobre o seu trabalho realizado na escola pública colaboradora.

18 – Jorge: [...] mas, aí a gente faz assim, como se diz no dito popular “Se vira nos trinta”, literalmente, pra que pelo menos a tur- , porque o quê é que entra em ação aí, não entra em ação o que é que o aluno aprende: ou deixa de aprender num sei o quê, no meu caso, como profissional, o que entra em ação é a minha consciência, é eu deitar a cabeça no travesseiro e dizer assim “Olha, eu tô fazendo o meu trabalho direito, eu não tô enrolando e eu não tô fazendo de conta!”, porque pra mim isso é fundamental, é a pedra de:: como se diz no direito “é condição *sinequa non*”, porque se for só pra ganhar dinheiro, tá no mercado, ocupando uma vaga e não tá me importando se o meu aluno tá aprendendo:++ não, eu tenho que me imp- é fundamental ele tá aprendendo:: porque o fracasso dele é o meu. Eu vejo dessa forma, então essa é a minha preocupação, é a minha consciência, sabe?! Eu quero sair daquela aula, daquele momento, são cinco aulas, mas em cada uma delas eu quero sair de bem comigo mesmo. Eu não quero sair com aquela frustração de que “HOje, nessa sala, eu não fiz nada”.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Quando Jorge verbalizou que, acima da aprendizagem dos estudantes e dos vencimentos laborais, considera primordial a sua própria consciência de estar oferecendo o melhor empenho profissional possível “deitar a cabeça no travesseiro e dizer assim ‘Olha, eu tô fazendo o meu trabalho direito, eu não tô enrolando e eu não tô fazendo de conta!’ ” (enunciado 18). Assim, Jorge ratifica que se preocupa em compartilhar conhecimentos e que os alunos aprendam, pois, nas palavras dele: “Eu não quero sair com aquela frustração de que ‘HOje, nessa sala, eu não fiz nada’ ” (enunciado 18). O sentimento de frustração mencionado pelo Jorge se refere ao trabalho real, isto é, àquilo que ele planejou, mas não conseguiu inserir no trabalho realizado (AMIGUES, 2004). Dessa forma, a autocobrança e o esforço do Jorge nas práticas docentes se mostram como recursos para minimizar frustrações e decepções consigo mesmo, evidenciando como integrante do seu estilo profissional.

Lembramos que o estilo é o caráter particular e individual que transforma o gênero profissional (CLOT; FAÏTA, 2016), daí destacarmos o bom humor como uma característica bastante intrínseca ao fazer docente do Jorge. Isso foi possível perceber nos quadros 43 e 50, nos quais o protagonista, de maneira cômica, respectivamente compara-se ao cantor Wesley Safadão (autointitulando-se “Jorge Safadão”) e ao apresentador Faustão. Dessa maneira, fazer os alunos rirem seja para atrair atenção deles ou para aprender um determinado conteúdo ou ainda para trazer alegria em contextos sociais por vezes difíceis é outro aspecto inerente ao estilo profissional do Jorge. No quadro 55, abordamos outra peculiaridade da atividade profissional do Jorge.

Quadro 55 - “Me adote”

Subjetividades no fazer profissional do protagonista

Sequência da atividade: Em ACS, o protagonista, após assistir à sequência da aula em que lê junto aos alunos os elementos escritos do texto multimodal do livro didático, tece comentários sobre a sua experiência como professor na escola colaboradora.

37 – Jorge: A culpa é de um sistema que os educou assim, e quando chegam na Escola, que pegam professores que vão ensinar a eles o outro lado, nem sempre a receptividade é boa, os daqui ainda têm uma mente mais aberta:: são crianças e adolescentes que têm uma vida sofrida:: que têm pais numa relação desajustada:: sabe, tipo, de aluno te pedir assim “Me adote! Gostaria que você fosse meu pai, professor.”, sabe, são coisas toCANTes que você, aí você percebe o QUANto é injusto você não entender um aluno desses quando você pede uma atividade pra pontuação e ele entrega com atraso e você olha pra ele e diz assim “Não recebo! Vou lhe dar um zero.”, sabe, isso é desumano.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Pelo quadro 55, no enunciado 37, Jorge revelou que um aluno pediu para ser adotado por ele, o que deixou o docente muito sensibilizado e o fez pensar sobre o papel do professor de, muitas vezes, dar a compreensão e o afeto que falta no seio familiar. Esse estilo “paizão” no sentido de ouvir e compreender os estudantes favorece a implementação de práticas de letramento multimodal crítico, em especial do *Show me framework* (CALLOW, 2008), já que os alunos se sentem mais à vontade para compartilhar sentimentos, experiências, opiniões, interpretações e posicionamentos. Além disso, o estilo “paizão” atrelado ao senso de humor do Jorge possibilitam um ambiente agradável de aprendizagem não apenas para práticas de letramento. A partir dessas considerações do protagonista, na subseção seguinte abordamos a formação docente continuada aos olhos do Jorge.

6.4.5 Formação docente continuada

A formação docente continuada foi desenvolvida com os professores às terças-feiras, por isso o protagonista no quadro 56 esboçou opiniões sobre esses momentos de aprendizagem.

Quadro 56 - “Terça-feira vazia”

Comentários do protagonista sobre formação docente inicial e continuada

Sequência da atividade: Em ACS, o protagonista assiste à sequência da aula em que compara o sorriso da participante representada no texto multimodal do livro didático e lê junto aos alunos os elementos escritos do mesmo texto. Em seguida, Jorge comenta sobre formação docente (inicial e continuada) e sua decisão de exercer a docência.

37 – Jorge: [...]“Eu vou fazer qualquer uma dessas aí e como não tem mercado eu vou é ensinar mesmo”, agora, não tô sendo pretensioso, mas talento pra coisa não tava junto:: porque você não é compreensivo, você não sabe entender o ser humano, outro ser humano que você tá ajudando a formar:: que profissional é você?! Eu não comecei a carreira sabendo disso, não:: o bom é ter aprendido, sabe?! E eu lhe agradeço profundamente em ter aprendido MAis com o seu curso de formação++ quisera nós, se todos os anos, nós tivéssemos++ esse tipo de:: sabe?! Mais uma outra Michelle, fazendo doutorado, nos ajudando:: porque foi uma ajuda:: enquanto pessoas, assim, e te confesso, eu não sou do tipo que puxa-saco de ninguém, mas eu te confesso:: terça-feira ficou vazia::

38 – Pesquisadora: Own::

39 – Jorge: Ficou, nossa terça-feira ficou vazia:: à tarde, “Ah, tem planejamento e num sei o quê”, não, mas o planejamento melhor eram aquelas LUzes, que você acendia na nossa cabeça, sabe, mostrando coisas que até no tempo da faculdade você ouviu falar:: mas passou, cadeiras difíceis que tu queria era não perder, ser aprovado:: você sabe o que eu tô dizendo:: que a gente reclama do nosso aluno, mas a gente fazia também:: ou parecido, né?!

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Pelo quadro 56, Jorge expôs sua opinião sobre a formação inicial nas licenciaturas, que, para ele, na maioria das vezes, os estudantes as têm como uma segunda opção na escolha dos vestibulares das universidades. A escassez de emprego também pode inserir indivíduos na docência sem que tenham realmente o apego à profissão, assim, nas palavras do protagonista: “Eu vou fazer qualquer uma dessas aí e como não tem mercado eu vou é ensinar mesmo” (enunciado 37). Essa fala do Jorge reproduz o desprestígio que a docência assume no contexto brasileiro. O docente ainda mencionou que ser compreensivo em relação aos problemas dos alunos deveria ser uma característica a ser ensinada na formação docente inicial, mas ele aprendeu isso no dia a dia profissional, o que constitui os saberes experienciais de Tardif (2010).

Passando para a formação docente continuada, Jorge agradeceu os seis encontros da FDC por haver adquirido novos conhecimentos e novas práticas docentes e disse “quisera nós, se todos os anos, nós tivéssemos++ esse tipo de:: sabe?! Mais uma outra Michelle, fazendo doutorado, nos ajudando:: porque foi uma ajuda:: enquanto pessoas” (enunciado 37). Ou seja, Jorge percebeu a necessidade de que, anualmente, houvesse uma FDC e que a formação que fez parte desta pesquisa os ajudou não apenas como profissionais, mas como pessoas. As considerações do Jorge corroboram os preceitos de Gimenez (2016), Santos e Ramos (2015) e Dutra (2015) de que a uma FDC pode melhorar a qualidade de ensino. Nesse sentido, Jorge complementou “terça-feira ficou vazia::”, pois eram às terças-feiras, no turno da tarde que ocorriam os encontros da FDC. Assim, percebemos que esse dia da semana destinado para o planejamento dos docentes da área de Linguagens e Códigos da SEDUC carece de mais momentos de aprendizagem, pois o planejar aulas deve envolver novos conteúdos ou novas metodologias de ensino-aprendizagem. Dessa forma, foi possível constatar que, segundo Jorge, “o planejamento melhor eram aquelas LUzes, que você acendia na nossa cabeça, sabe, mostrando coisas que até no tempo da faculdade você ouviu falar:: mas passou” (enunciado 39). Daí a importância de levar conhecimentos teóricos atrelados às práticas docentes, empregando o próprio livro didático como foi o caso desta FDC.

Pela fala do Jorge, podemos identificar que há uma sede de conhecimentos, mas que, muitas vezes, o distanciamento entre universidade e escola pública (DUTRA, 2015)

dificulta a aquisição de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, bem como impacta negativamente na reflexão entre teorias aprendidas e práticas docentes (ENS; DONATO, 2011). Além disso, o protagonista deixou a entender que seria interessante que outros pesquisadores no contexto escolar levassem novos conhecimentos para os professores da educação básica (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014), que, muitas vezes, devido a uma carga horária exaustiva e à necessidade de trabalhar em várias escolas para obter uma condição socioeconômica melhor, não têm condições de ir até a universidade para participar de uma formação continuada. Então, ressaltamos aqui a sugestão do Jorge de “preencher” com novas teorias essas terças-feiras, além de que Jorge, Perla e Katniss Everdeen (colaboradora) expressaram o desejo de participar de outras formações nos questionários de sondagem final e pós-formação. Esse “preenchimento”, dito pelo Jorge, pode ser feito por meio de parcerias com Instituições de fomento e grupos de pesquisa. Enfim, as “luzes” das terças-feiras, mencionadas por Jorge, não podem se apagar!

Ainda sobre a formação docente, o protagonista no quadro 57 fez algumas considerações:

Quadro 57 - Formação continuada

| Considerações do protagonista sobre a formação docente continuada |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, após o protagonista assistir à sequência da aula em que ele analisa o sorriso da participante representada no texto multimodal, a pesquisadora indaga sobre o que o protagonista pensa sobre desenvolver a criticidade dos estudantes. O protagonista responde e aproveita para comentar sobre a formação docente.</p> <p>34 – Pesquisadora: Você acha nesse sentido, é: você considera fácil, difícil: trabalhar essa criticidade dos alunos? Principalmente dos alunos adolescentes em uma escola pública?</p> <p>35 – Jorge: [...] Agora, infelizmente, essa é uma verdade, nem todos nós, professores, fomos na Universidade preparados para esse tipo de pensamento. Esse tipo de pensamento, ele só vem depois de MUITOS anos de prática:: caindo, se ralando, se cortando, se curando e se levantando. Aí ele vem, e ele aFLORA, ele aflorou em mim muito mais depois da sua, sua formação, sabe?! Essa coisa da crítica, essa coisa da, de trabalhar esses textos, de saber:: porque até algum tempo atrás, eu trabalhava um texto assim, eu leio um texto pra eles:: e dou a informação++ e achava que tava a missão cumprida, mas não tava cumprida, eu sou apenas um reprodutor+++ e o conhecimento, ele não pode ser assim+++ ainda bem que eu percebi isso, sabe?! Me vejo felicíssimo de tá quase me aposentando, você sabe que eu dei entrada:: dei entrada na aposentadoria já.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No enunciado 35, o protagonista dissertou sobre a formação docente inicial, dizendo que, na universidade, os futuros profissionais não são preparados para o pensamento crítico. Desenvolver a criticidade, segundo Jorge, “aflorou em mim muito mais depois da sua, sua formação, sabe?!”, apesar de ele haver construído, antes da FDC, ao longo dos anos de experiência docente, outras formas de desenvolver a dimensão crítica proposta por Callow (2008). Nesse sentido, Jorge acrescentou que, antes da FDC, ele lia os textos com os alunos e socializava as informações acerca dos referidos textos e, dessa maneira, acreditava que sua

“missão” estava “cumprida”. No entanto, a partir da FDC, Jorge percebeu que essa metodologia empregada por ele para realizar atividades de compreensão leitora em sala de aula o tornava um mero “reprodutor” de conhecimentos, não permitindo que os estudantes expusessem suas próprias interpretações. Esse pensamento autorreflexivo do Jorge anuncia um certo desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007; BROSSARD, 2012) que a FDC atrelada ao quadro metodológico da autoconfrontação propiciaram, o que deixou o protagonista “felicíssimo” por continuar aprendendo às vésperas da sua aposentadoria.

Na subseção seguinte, trazemos alguns aspectos pertinentes ao desenvolvimento profissional do professor de ILE.

6.4.6 Desenvolvimento

O desenvolvimento profissional foi descrito pelo protagonista no quadro 58 quando o docente explicita a reação dos alunos em relação ao *Show me framework* (CALLOW, 2008). Dessa forma, Jorge acaba comparando as práticas docentes anteriores e posteriores à formação continuada e percebendo sua aprendizagem ao longo desse processo.

Quadro 58 - Reação dos alunos ao *Show me framework*

| Opinião do protagonista sobre a reação dos discentes ao <i>Show me framework</i> (CALLOW, 2008) |
|---|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, Jorge, após assistir ao trecho da aula filmada em que ele conclui a atividade de compreensão leitora, a pesquisadora questiona sobre como o protagonista planeja suas atividades de leitura multimodal nas aulas de ILE e acerca da reação dos estudantes à utilização do <i>Show me framework</i> (CALLOW, 2008) na aula filmada.</p> <p>43 – Jorge: É:: eu tenho que ter um olhar diferenciado agora, até por ser uma cobrança MUITO íntima mesmo, sabe, cada mais+ se eu aprendi:: o diferencial, eu tenho que usar+ eu não vou deixar ele passar:: e tô usando:: essa compreensão. [...]</p> <p>44 – Pesquisadora: E como você acha que os alunos têm reagido a essa metodologia?</p> <p>45 – Jorge: Da mesma maneira que você viu aqui nessa aula, né, eles já interagiram, eles já deram uma opinião:: não é?! Agora, é uma coisa que você tem que ficar satisfeito, se dar por satisfeito:: porque é aos poucos:: se eles não têm essa costume em disciplina alGUmA:: eu não vou querer que na minha eles já venham:: CHEios de sabedoria e CHEios de respostas que eu queria ouvir:: não++ isso é aos poucos, isso poder ser uma conquista que eu tenha numa turma no começo:: e quando eu chegue no final da etapa, no final do ano pra entregar pra outra pessoa em outra série ou até pra mim mesmo, eu já veja o resultado: e é nisso que eu tenho me focado pra fazer com que a minha:: eu não diga mais assim, “Vamos fazer uma aula diferente”, não:: vamos fazer uma aula comum:: como a gente sempre fez.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Sobre a abordagem do *Show me framework* (CALLOW, 2008) na aula de ILE, Jorge comentou, no enunciado 43, que, após a FDC e depois de se ver nas filmagens das ACS's, ele passou a ter um “olhar diferenciado” sobre a sua prática docente para desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes usando o livro didático. O docente disse, no

enunciado 45, que percebeu que os estudantes “interagiram” e “já deram opinião”, o que se distinguiu bastante da primeira aula observada e autoconfrontada. O resultado dessa maior participação dos estudantes deixou o protagonista satisfeito com a aula em si e com o seu desempenho como professor. É válido esclarecer que o *Show me framework* (CALLOW, 2008) propicia essa maior participação dos estudantes em decorrência da interação professor-aluno, pois este quadro é composto por perguntas que instigam o protagonismo dos discentes.

No tocante à implementação do *Show me framework*, o docente discorreu ainda que os alunos não tinham acesso a esse tipo de metodologia para compreensão leitora por meio das dimensões afetiva, composicional e crítica. Dessa forma, o protagonista reforçou que as práticas de letramento com base no referido quadro é um processo e que ocorre “aos poucos, isso poder ser uma conquista” (enunciado 45) que poderia ser repassada de forma benéfica para o professor do ano seguinte (no caso do 2º ano). Acerca dessa conquista, acrescentamos que se este *framework* fosse adaptado a outras disciplinas a “conquista” poderia ser ainda maior.

Na fala “eu não diga mais assim, ‘Vamos fazer uma aula diferente’, não:: vamos fazer uma aula comum:: como a gente sempre fez” (enunciado 45), Jorge deu a entender que, após a FDC, usar o *Show me framework* (CALLOW, 2008) foi tornar a aula “diferente”. No entanto, como Jorge gostou dos resultados obtidos na aula de ILE com os alunos do 1º ano do Ensino Médio, ele verbalizou que sua intenção é que o emprego das três dimensões do *framework* nas atividades de compreensão leitora multimodal se torne rotina (uma aula comum). No quadro 59, Jorge expressa sua opinião sobre a AC após a FDC.

Quadro 59 - Opinião do protagonista sobre a AC após a FDC

| Sentimentos do protagonista na segunda ACS |
|---|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, Jorge assiste à sequência da aula em que ele instiga a dimensão crítica na prática de letramento, pedindo para os alunos pensarem sobre questões sociais (igualdade de gênero, raça e etnia). Em seguida, a pesquisadora indaga sobre o que o protagonista sentiu ao participar da autoconfrontação após a FDC.</p> <p>61 – Jorge: Olha, ah: assim, em relação à primeira, é claro, que é o objetivo da sua pergunta, na segunda a gente tem um pouquinho mais de segurança:: porque eu já sei o terreno que eu vou pisar++ já sei o que é uma Autoconfrontação:: é como se nem tivesse a câmera lá:: porque na primeira incoMOda você saber:: sabe, é o que a [xxx] [referindo-se à colaboradora Alexandra] fala “Não me sinto bem em ser filmada:”, você até entende esse ponto de vista dela, mas daí:: eu fiquei na primeira:: tentando driblar esses sentimentos que talvez estavam fervendo na minha cabeça, ah:: a vontade de acertar, o medo de errar, saber que estava sendo filmado: a câmera: se cria uma boa imagem qu- como na segunda vez é como se eu tivesse UM pouquinho mais relaxado++ eu não gaguejei, como gaguejei na primeira, eu não busquei palavras, eu tive uma fluência melhor, mesmo sendo na língua mãe, é:: eu me senti seguro no que eu ia dizer, como eu poderia dizer, e não me senti é:: indo pra direita e vendo um arame farpado, indo pra esquerda e vendo um caco de vidro, eu me senti confortável, com os meus alunos ajudando, vendo você ali como uma parceira. Eu acho que isso fez essa segurança de saber que eu tava:: eu tinha estudado a figura pela manhã, eu já saBIA o que dizia a figura, o que eu poderia falar, até onde eu</p> |

poderia ir+ isso eu acho que me deu uma segurança que fez com que a segunda aula fosse melhor do que a primeira. E até também, você terá de convir, que na primeira eu não tinha os conhecimentos que você passou de quando eu cheguei na segunda++ eu já tinha os conhecimentos:: você me mandou *e-mails* e:: outras e outras coisas mais, né?! E até mesmo a gente conversando, eu e outros colegas aqui, trocando ideias “Ah, e isso aqui e num sei o quê”, tudo isso é aprendizado, eu te garanto uma coisa, todo mundo que participou do teu curso de formação saio engrandecido: como profissional é uma PE na que esse curso não se estenda pra outras áreas.

[...]

65 – Jorge: E eu quero passar essa experiência agora em sala de aula com os conhecimentos do curso de formação, que pra mim são+++ é um tipo um norte, olha, eu estive falando com colegas meus lá de outra escola e explicando algumas coisas, sabe?! É:: de repente eu, eu vi assim “Bem que eles aqui também podiam ter o mesmo curso, esse curso da Michelle”, porque lá a gente também tem os professores de língua estrangeira no Fundamental:: de espanhol:: e num sei o que:: cara, eu falando pra minha amiga de espanhol, “Olha, é tão bom, abre tanto a tua mente pra coisas que:: não só pra coisas do conhecimento, mas pra coisas do saber lidar com determinadas coisas”, aí eu falei por exemplo da figura da Verão.

66 – Pesquisadora: Ah, a Verão.

67 – Jorge: Da Verão, aí eu falei do exemplo da figura que eu não te trouxe, mas lá no *shopping* tem::

68 – Pesquisadora: Sim:: aquele totem, né, assim::

69 – Jorge: É, aí você deve ta de testemunha minha aqui, ca- meu grau de envolvimento com a tua formação é tão grande que a cada coisa eu visualizava um exemplo e perguntava assim se, se ele entrava, né, ou seja, coisas que eu tava vendo.

70 – Pesquisadora: É. A Gramática do *Design* Visual no dia a dia, né, as imagens do dia a dia.

71 – Jorge: No dia a dia, é. E que lá vem isso bem longe, o nosso aluno.

72 – Pesquisadora: Com certeza.

73 – Jorge: De uma certa forma, eu até descobri uma coisa, já não sinto tanta dificuldade de ensiná-los a interpretar, eu sentia uma dificuldade grande. Agora eu já tenho um caminho mais lúdico pra que eles cheguem aonde eu quero que eles cheguem, que ele descubra o que é que eu quero que ele descubra, através da imagem, através da multi- da multimodalidade e todo o ensinamento. Obrigado, de coração.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No enunciado 61, Jorge falou que, na primeira aula filmada, sentiu-se incomodado com a presença da câmera, além de que o protagonista estava “tentando driblar esses sentimentos que talvez estavam fervendo na minha cabeça, ah:: a vontade de acertar, o medo de errar, saber que estava sendo filmado: a câmera:”. Assim, o receio de cometer equívocos marcou a primeira aula filmada possivelmente por não saber exatamente como seria a AC, apesar de havermos explicado previamente sobre este quadro metodológico. Por esse motivo, Jorge se percebeu “travado” na ACS antes da FDC. Em contrapartida, depois de passar pela experiência da ACS na primeira etapa e após passar pela FDC que foi totalmente filmada, o docente se sentiu mais encorajado e relaxado. Nas palavras do Jorge, temos: “eu não gaguejei, como gaguejei na primeira, eu não busquei palavras, eu tive uma fluência melhor, mesmo sendo na língua mãe, é:: eu me senti seguro no que eu ia dizer” (enunciado 61). Ademais, Jorge se sentiu mais “confortável” com a interação com os alunos e por haver se acostumado com a minha presença como pesquisadora. Nesse sentido, o protagonista empregou a palavra “parceira”, que deveria ser justamente um dos objetivos da educação brasileira estreitar os laços entre universidade (pesquisadores) e professores, conforme Tardif (2010) e Dutra (2015), promovendo um processo crítico-reflexivo acerca da prática docente (CELANI, 2010). Além disso, Jorge pôs em prática a exotopia (AMORIM, 2012, MACHADO, 2005; BAKHTIN, 2003) em decorrência da ACS, pois o protagonista se viu como outra pessoa, que,

ao mesmo tempo era um “eu”, o que lhe permitiu refletir sobre a sua prática docente e iniciar um processo de desenvolvimento (CLOT; FAÏTA, 2016; BROSSARD, 2012; VIGOTSKY, 2007).

Em continuidade à comparação que Jorge fez entre as aulas de antes e depois da FDC, o professor discorreu ainda que, a partir dos conhecimentos adquiridos na FDC, dos materiais recebidos por e-mail com os conteúdos da formação, das conversas e troca de conhecimentos com os colaboradores da pesquisa, ele se apropriou das teorias da Multimodalidade e do Letramento multimodal crítico para ressignificar a sua prática docente, impactando em reformulações do trabalho prescrito (o planejamento de aula, o próprio livro didático) e no trabalho realizado (a aula em si), o que pode ter reduzido possíveis frustrações durante a aula (trabalho real, conforme Amigues (2004)). Isso tudo gerou mais segurança no fazer docente, o que foi possível perceber no semblante de alegria e satisfação a cada cena assistida na ACS, após a FDC. O desenvolvimento do Jorge se encontra no excerto: “tudo isso é aprendido, eu te garanto uma coisa, todo mundo que participou do teu curso de formação saiu engrandecido: como profissional” (enunciado 61). Esse sentimento de engrandecimento representa uma transformação que afeta a autoestima profissional e a qualidade das aulas para os estudantes do Ensino Médio. Entretanto, Jorge lamentou que a referida FDC não tenha se estendido a outras áreas e a outros professores da escola colaboradora do Ensino Médio no enunciado 61, bem como sugeriu que a mesma formação fosse oferecida a professores de outras escolas do Ensino Fundamental conforme o docente comentou no enunciado 65. Fica, então, mais uma sugestão para pesquisas futuras.

Vale salientar que, em todas as etapas da pesquisa, Jorge demonstrou muito empenho e dedicação, o que foi mencionado até mesmo pelo próprio Jorge no enunciado 69 quando o mesmo disse: “meu grau de envolvimento com a tua formação é tão grande que a cada coisa eu visualizava um exemplo e perguntava assim se, se ele entrava, né, ou seja, coisas que eu tava vendo”. Assim, o protagonista sempre se mostrou aberto e muito participativo às teorias apresentadas durante a FDC, fazendo associações da GDV às imagens do dia a dia de revistas, de *shoppings*, de propagandas. Jorge sempre contribuía nos encontros da FDC, ele se apropriou da teoria de uma forma que, por vezes, antes de eu tirar a dúvida dos outros professores, ele respondia com convicção. Mesmo queixando-se, algumas vezes, da dificuldade de assimilar a nomenclatura da GDV, era notório que o cerne da teoria da multimodalidade, apresentado na FDC, ele apreendeu e levou para a sala de aula, ressignificando as atividades de compreensão leitora do LD.

Esse aspecto de o conhecimento da FDC voltar para a sala de aula se encontra no enunciado 65 quando Jorge verbalizou: “E eu quero passar essa experiência agora em sala de aula com os conhecimentos do curso de formação, que pra mim são+++ é um tipo um norte”. O *Show me framework* (CALLOW, 2008), tão explorado durante a formação, é de fato um instrumental a ser seguido e adaptado para os professores aplicarem em sala de aula nas práticas de letramento multimodal crítico, mas, para Jorge, também assume a função de “caminho lúdico” para auxiliar os estudantes à compreensão leitora multimodal, em especial no concernente às imagens. Nesse sentido, o protagonista afirmou que antes da formação sentia dificuldade em conduzir práticas de letramento nas aulas de ILE, mas, após a FDC, estava superando essa dificuldade. O referido posicionamento do professor dá indícios de desenvolvimento (CLOT; FAÏTA, 2016; VIGOTSKY, 2007; BROSSARD, 2012).

Diante do exposto, respondendo as perguntas de pesquisa, constatamos que as atividades do docente de ILE acerca do letramento multimodal crítico a partir do livro didático em sala de aula tendo por base os preceitos teóricos da multimodalidade após a FDC se pautaram na utilização das dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008), com algumas adaptações conforme o nível instrucional dos estudantes e a carga horária da disciplina. Observamos também que, antes da FDC, Jorge empregava: músicas para aperfeiçoar a habilidade auditiva dos estudantes; leitura em voz alta a fim de melhorar a pronúncia em língua inglesa; imagens para exemplificar determinados conteúdos gramaticais. Entretanto, a leitura de elementos imagéticos oriundos dos textos do LD ficavam aquém do necessário para uma adequada prática de letramento multimodal crítico.

A referida prática docente mudou após a participação do Jorge na FDC e no quadro metodológico da ACS, uma vez que o protagonista refletiu sobre as aulas filmadas e autoconfrontadas, o que o fez reavaliar o uso do livro didático e a forma como ele conduzia as atividades de compreensão leitora. O resultado dessa reflexão gerou uma aula de ILE mais interativa e “lúdica” (termo empregado pelo próprio Jorge) em que os estudantes se sentiram empoderados para expor sentimentos, opiniões e posicionamentos críticos acerca do texto multimodal *Is crying good for you?* (FRANCO; TAVARES 1, 2016, p. 72). Além disso, Jorge não escondeu sua satisfação com os resultados da prática de letramento tanto em sala de aula como na ACS.

Sobre o uso do livro didático, antes da FDC, era pouco aproveitado por Jorge pelo fato de não haver sido escolhido por ele e pela falta de conhecimentos de leitura de imagens (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006; CALLOW, 2008). No entanto, após a FDC, Jorge passou a visualizar mais possibilidades pedagógicas no livro didático *Way to go!* e empregá-

las em suas aulas, tentando melhorar o ensino e a aprendizagem de ILE no Ensino Médio da escola colaboradora. Enfim, após a formação, Jorge empregou com mais veemência a dimensão afetiva, selecionou alguns aspectos da GDV (como vetores, cores e enquadramento, principalmente) dentro da dimensão composicional e se sentiu menos temeroso em trabalhar com a dimensão crítica do *Show me framework* (CALLOW, 2008). Dessa maneira, o conhecimento da FDC parece haver retornado para a sala de aula, o que esperamos que seja apenas o início de um profícuo caminho de práticas de letramento multimodal crítico com os estudantes e que o docente não perca o desejo por mais formações continuadas.

Esclarecemos ainda que Jorge se mostrou como um “desafio” para esta pesquisa, porque era o docente mais receoso em desenvolver a dimensão crítica em sala de aula, temendo ser rotulado como professor doutrinador, e pelo fato de ser o único professor colaborador sem formação inicial em Letras. Esses dois aspectos foram plenamente superados por meio da grande participação do Jorge em todas as etapas da pesquisa, mostrando-se sempre aberto e curioso em relação às teorias e práticas apresentadas na FDC. Nesse sentido, lembramos que Jorge comentou, na primeira ACS, que a turma selecionada para ter as aulas filmadas era um “desafio” para ele, que fora superado, talvez por isso a sua alegria ao ver a participação dos estudantes na aula filmada após a FDC. Assim, o protagonista nos ensinou que a docência (assim como a pesquisa) é repleta de dificuldades a serem superadas, demandando de nós sempre empenho, dedicação e coragem.

6.5 Autoconfrontação simples com a professora de Português antes da FDC

A primeira ACS da professora Ana ocorreu na manhã do dia 10 de março de 2019, a partir de um filme composto por cinco cenas, as quais foram selecionadas da aula do dia 27 de fevereiro de 2019 (manhã) com uma turma do 1º ano do Ensino Médio da escola colaboradora. As mencionadas cenas abrangeram as temáticas: o uso dos preceitos teóricos da multimodalidade; as práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula; a utilização do livro didático “Novas palavras” 1 (AMARAL *et al.*, 2016), precisamente das páginas 311 e 312; o gênero e o estilo profissionais; a formação docente continuada; e o desenvolvimento. É válido ressaltar que, a partir dos enunciados orais dos protagonistas, elencamos as temáticas percorridas e direcionamos para os objetivos da pesquisa. Dessa forma, iniciamos pela multimodalidade presente na ACS da protagonista Ana antes da FDC na subseção a seguir.

6.5.1 Multimodalidade

A multimodalidade está presente na aula de Língua Portuguesa, conforme observação de aulas e ACS com a professora Ana, principalmente no uso de palavras e imagens do LD e de slides elaborados pela própria colaboradora. No quadro 60, Ana discorre um pouco sobre como inicia e conduz as atividades de compreensão leitora em língua materna.

Quadro 60 – Condução da aula de português feita pela protagonista Ana antes da FDC

| Explicação da protagonista acerca do conteúdo da aula de Português na ACS. |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, a protagonista assiste à sequência da aula em que explica para os alunos sobre texto verbal e texto não-verbal, empregando imagens do LD e comenta sobre a intertextualidade entre elas. Em seguida, Ana verbaliza como planejou a aula em questão.</p> <p>09 – Ana: Essa página aqui, em que fui lá na parte de língua portuguesa, quando eu tava preparando a aula, eu lembrei que eu tinha utilizado essa questão nas minhas turmas do ano passado, né, porque ela não está na parte de produção de texto do livro, ela está praticamente: na parte de gramática:: enfim, está na parte de PORTuguês e não na parte de PROdução de texto. Aí eu lembrei que tinha, aí eu “Ah, não, eu vou utilizar porque justamente eu gostava muito. Eu achei que os exemplos daquele capítulo que eu estava utilizando eram muito poucos, né!”, então eu acabei lembrando dessa tirinha:: da questão da intertextualidade:: e trabalhei com eles. Mas talvez, se fosse a primeira vez que eu tivesse utilizando esse livro, eu nem tivesse::né, porque às vezes a gente se detém muito naquele capítulo que a gente tá trabalhando, mas como eu já tinha utilizado esse livro antes:: eu acabei lembrando dessa questão:: com esses dois textos:</p> <p>10 – Pesquisadora: Você costuma trabalhar com imagens:: nas suas aulas de português:?</p> <p>11 – Ana: Eu, eu, eu costume. É porque assim, ano passado eu lembro que quando a gente tava aqui:: a gen- no nosso conteúdo, no nosso planejamento tinha as escolas literárias, mas o livro, ele não traz as escolas literárias divididas. Ele só traz a partir do livro do segundo ano, né, se eu não me engano aí, ele traz a questão da divisão do “O que é o texto poético::?”, “O que é o texto narrativo::?”, e aí, “O que é o texto teatral::?” e aí eu lembro que, por exemplo, quando a gente tava trabalhando Gil Vicente, eu fui no capítulo do livro que falava de teatro: e aí eu:: era sempre assim, pulando de uma página pra outra porque o livro, ele:: pelo menos no primeiro ano, ele não tem essa organização. Aí quando tinha alguma imagem, eu mostrava pra eles, mas eu gostava de trazer também muito <i>slide</i>, com os textos:: com os textos literários, né, o texto literário:: porque eu acho que fica++ às vezes é o mesmo texto que tá no livro, mas eu colocava no <i>slide</i> que era pra eles lerem:: e ficar uma coisa mais chamativa, então eu trazia muito <i>slide</i> na parte de questões de literatura quando eu trabalhava com esse livro, eu uSAva os textos do livro, mas às vezes eu colocava no <i>slide</i>, às vezes a imagem eu também colocava no <i>slide</i> pra chamar um pouco mais da atenção deles:: mas eu sempre gosto de mostrar as imagens::[...]</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 60, no enunciado oral 09, Ana explicou como conduziu a sua aula (trabalho realizado de Amigues (2004)) por meio do seu conhecimento experiencial (TARDIF, 2010), quando a docente verbalizou que: “tinha utilizado essa questão nas minhas turmas do ano passado, né, porque ela não está na parte de produção de texto do livro, ela está praticamente: na parte de gramática::”. Como na disciplina de Português há uma separação de conteúdos em: gramática, literatura e produção textual, a docente, em 2018, havia ensinado gramática, por isso detinha esse conhecimento. Dessa forma, a docente lembrou-se do

trabalho realizado outrora para ressignificar a prática docente, desenvolvendo uma compreensão leitora da tirinha exposta na figura 38 e ressaltando a “questão da intertextualidade”.

A docente complementa que: “se fosse a primeira vez que eu tivesse utilizando esse livro, eu nem tivesse::né, porque às vezes a gente se detém muito naquele capítulo que a gente tá trabalhando” (enunciado 09). Assim, o uso dos modos semióticos nas práticas de letramento em sala de aula se relacionam diretamente às formas como a docente se relaciona com o livro didático, tendo em vista que o LD é uma fonte riquíssima de textos multimodais (AJAYI, 2012; HEMAIS, 2015; BEZEMER; KRESS; 2010). Nesse sentido, a docente demonstrou que “navegava” pelo livro didático, não se detendo única e exclusivamente às prescrições didáticas. Ana moldava o uso dos modos semióticos nas aulas que ministrava de Português conforme a sua experiência profissional e ao conhecimento prévio do livro didático, percebendo possibilidades e limitações nele (VILAÇA, 2009).

Já pelo quadro 61, na fala 11, a protagonista revelou que trabalhava o conteúdo de literatura por intermédio de slides com fragmentos dos textos associados a imagens, o que pode evidenciar como a docente empregava, mesmo sem conhecimento específico, a multimodalidade definida por Kress (2011). Para o teórico, os modos semióticos interagem e se relacionam de forma orquestrada na construção de significados. No caso, Ana fazia essa orquestração de sentidos por meio das palavras e das imagens em relação a obras literárias. Percebemos que a docente poderia explorar outros modos semióticos com essa mesma intencionalidade pedagógica de aprimorar a leitura de obras literárias por meio de recursos digitais, imagens em movimento, música entre outros. No entanto, notamos que a docente se deteve mais a palavras e imagens estáticas sem um aprofundamento teórico-metodológico para fomentar uma prática de letramento mais significativa. Isso evidencia, de certa maneira, a falta de uma formação docente tanto inicial como continuada sobre multimodalidade como já sinalizava Silva (2010).

Apesar de a Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2016) priorizar que o próprio docente se veja e reflita sobre a sua prática docente a fim de promover o seu desenvolvimento profissional, cremos ser conveniente explicar brevemente como foi a aula da protagonista antes da FDC. Dessa maneira, desejamos chamar atenção acerca de alguns pontos relevantes para a pesquisa, em especial sobre a multimodalidade. Na aula assistida e filmada, Ana iniciou a aula explicando sobre a multiplicidade de linguagens (temática da aula e da unidade do livro didático), a professora deu como exemplo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Em seguida, a protagonista explicitou a respeito da diferença entre texto verbal e não-verbal,

citando como exemplos de texto não-verbal as placas de trânsito e o quadro “Retirantes” de Cândido Portinari (figura 40). Depois Ana comentou sobre os elementos da textualidade (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade. No concernente à intertextualidade, Ana explicou a relação entre os textos “Retirantes” (Figura 40) e a charge de Nilson Azevedo (Figura 41), dando margem para a possibilidade de leitura crítica. Ao fazer essa análise das duas últimas figuras e textos multimodais, a docente acabou tocando, mesmo que de forma indireta, na multimodalidade. Essa primeira parte da aula, Ana adotou uma postura mais expositiva em relação aos alunos, somente ela falava na aula, o que poderia ser “melhorado” se Ana já soubesse das teorias da multimodalidade.

No segundo momento da aula, Ana desenvolveu práticas de letramento com os estudantes por meio das atividades do LD nas páginas 311 e 312 (figuras 38 e 39). Percebemos indícios de prática de leitura crítica (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 367; JANKS, 2012) na aula ministrada por Ana. Entretanto, é notório que Ana ainda assumia uma postura um pouco centralizadora em sua aula, o que poderia ser contornado se a docente adotasse o *Show me framework* (CALLOW, 2008) em que os alunos vão construindo a compreensão textual. A seguir as figuras 38, 39, 40 e 41 mostram os textos multimodais de Amaral *et al.* 1 (2016) utilizados pela professora em sala de aula.

Figura 38 – Multiplicidade de linguagens

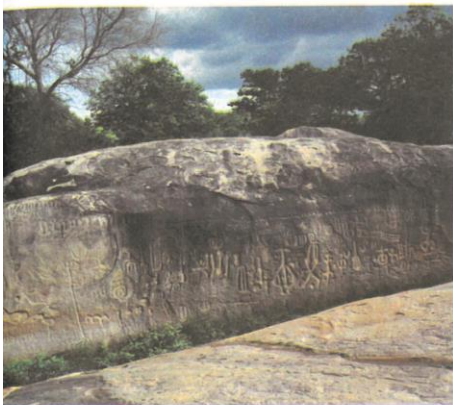
Atividades

Escreva
no caderno

Produção

1. Imagine o encontro entre os personagens. Como terá sido? O que terá acontecido? Escreva um texto, em 1ª pessoa, incorporando o ponto de vista de Leticia ou de Marcelo, e conte o episódio a uma amiga cética em relação a relacionamentos virtuais tornarem-se reais. *Resposta pessoal.*
2. Assuma a posição de um dos personagens – Leticia ou Marcelo – e redija um *e-mail* a um(a) amigo(a) íntimo(a) contando o que aconteceu no encontro.

MULTIPLICIDADE DE LINGUAGENS



Pedra do Ingá: monumento arqueológico brasileiro, no município de Ingá (PB), onde se veem inscrições ruprestes. Foto de 2007.

Rubens Chaves/Pulsar

As linguagens são o principal traço humano do nosso “vasto mundo”, como diria o poeta Carlos Drummond de Andrade. Graças à sua multiplicidade de configurações, as linguagens possibilitam ao ser humano sentir, pensar, sonhar, falar, ler, escrever, dialogar e criar.

A relação texto-contexto

Antes de ouvir, ler ou produzir um texto, oral ou escrito, é necessário compreender a importância do contexto (ou situação de comunicação) em que ele está envolvido. Para utilizar todos os recursos disponíveis numa situação de comunicação, é importante ter em mente quem fala, o que fala, a quem, com qual finalidade, como e qual suporte utilizou. Esses elementos permitem identificar o gênero do texto transmitido ou, em sentido inverso, o gênero de texto adequado à mensagem que você quer transmitir.

Esses elementos definem a linguagem, a estruturação textual e os recursos expressivos que deverão ser utilizados no texto a ser elaborado, seja a narrativa de uma história, o relato de um fato, uma argumentação, uma instrução, uma exposição de conhecimentos ou um poema.

Atividades

Escreva
no caderno

Leitura

1. Leia a tirinha.



Adão Iturrusgarai

ITURRUSGARAI, Adão. Mundo monstro. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 27 mar. 2009. Ilustrada.

Figura 39 – Tirinha MSN

2. a) O humor é obtido por meio da fala do rapaz, que parece concordar com a solicitação da namorada propondo-lhe, em vez de uma conversa presencial, que entre no MSN (sigla de *The Microsoft Network*, programa que permita conversas instantâneas pela internet). Na tirinha, a intenção da moça é dialogar presencialmente, reforçada por um elemento gráfico: a grafia da palavra **conversar**, com as letras em "ascensão" e mais escuras.

- a) Qual é o seu suporte? O suporte é o jornal (impresso ou virtual).
- b) Explique como os personagens são descritos. Um dos personagens é descrito como consumista; o outro, como apreciador de literatura.
- c) Em sua opinião, o questionamento que nela se desenvolve é humorístico, irônico ou político? Por quê?
- d) Qual pode ser considerado o tema? 1. c) O questionamento é humorístico, pois a uma sucessão de marcas mencionadas pelo personagem consumista, que fala sem parar, o outro responde "Dostoiévski" (nome de um autor russo).
2. Leia esta outra tirinha. 1. d) Caracterização de diferentes valores entre jovens: consumismo versus literatura/leitura/cultura.



ITURRUSGARAI, Adão. Mundo monstro. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 17 jun. 2008. Ilustrada.

- a) Explique como é obtido o humor.
- b) Qual pode ser considerado o tema? Substituição da vida real pela virtual.
3. Considere as duas tirinhas e o texto lido na seção "Primeira leitura".

Explique o que há de semelhante entre eles e o que os diferencia. Para tanto, considere os personagens, as linguagens, o suporte e o nível de língua empregado.

FIQUE SABENDO

Nível da língua

De acordo com o contexto, a língua é empregada de diferentes maneiras, em níveis distintos. Usam-se, por exemplo, determinadas palavras ou expressões mais formais ou informais conforme a situação; algumas são usadas para indicar "abrandamento" (eufemismo), outras, exagero (hipérbole), assim como ironia e construções relacionadas a um determinado grupo social (jargão).

3. Resposta pessoal, desde que consideradas as características dos textos: os três textos referem-se ao comportamento dos jovens brasileiros de hoje; nos três, a linguagem é predominantemente informal, aproximando-se da oralidade; os três apresentam diálogo entre personagens. Diferenças: o e-mail é composto por linguagem verbal; as tirinhas, por linguagem não verbal e verbal; o suporte do e-mail é a tela/o monitor, e das tirinhas, o jornal.

E MAIS...

Debate

1. Para participar do debate provido(a) de algumas informações, leia, no quadro a seguir, a descrição de alguns perfis de jovens que se assemelham em um ponto: gostam de consumir.

Compulsivo: compra somente pelo fato de comprar.

Exibido: compra para mostrar para os outros o que comprou.

Sofredor: sofre porque gostaria de comprar mais do que pode.

Indeciso: fica horas olhando o produto, deixa a loja de pernas para o ar, o vendedor louco, e raramente acaba comprando alguma coisa.

Guloso: não resiste quando a compra é para encher a barriga.

Duro: não tem dinheiro para comprar nada.

Alienado: segue todas as novas ideias e modismos, e acaba se tornando escravo do consumismo.

Grife: só compra porque a marca é muito conhecida.

Internauta: vive ligado na internet para ver o que está à venda.

IACOCCA, Liliana; IACOCCA, Michele. *O livro do adolescente*: discutindo ideias e atitudes com o jovem de hoje. São Paulo: Ática, 2002. p. 35.

Figura 40 – “Retirantes” de Cândido Portinari



Fonte: Amaral *et al.* 1 (2016, p. 220).

Figura 41 – Charge de Nilson Azevedo



Fonte: Amaral *et al.* 1 (2016, p. 220).

Na subseção seguinte, apresentamos como a protagonista desenvolveu o letramento multimodal crítico com seus alunos nas aulas de Português a partir de seus conhecimentos e práticas antes da formação docente continuada.

6.5.2 Letramento multimodal crítico

Para atender aos objetivos desta pesquisa, precisamos perceber como eram as práticas e os conhecimentos sobre letramento multimodal crítico da professora de Português, Ana. Assim, no quadro seguinte, apresentamos como o ENEM influencia as práticas de letramento em sala de aula sob a ótica da protagonista.

Quadro 61 - ENEM e prática de letramento multimodal crítico

Relação ENEM e prática de letramento

Sequência da atividade: Em ACS, Ana, diante da sequência da aula em que ela explica aos alunos sobre as competências do ENEM, especificamente a competência quatro, que trata da coesão textual, comenta sobre a relação entre a produção escrita em sala de aula e o referido certame.

08 – Ana: Eu sempre gosto porque eu sinto muito a cobrança deles em redação, tipo essa primeiro, essa turma que eu, que inclusive foi uma das que mais fez isso, eu já trabalharia, né?! Eles querem “Não, a gente vai ver essa, mas a gente vai ver também o modelo do ENEM::?”, aí o que eu cobro o que em algumas turmas: eu só tenho redação aqui: aquele aluno que eu vejo que: ele é um pouco mais esforçado, que ele tá realmente interessado, eu até digo que ele pode: fazer uma redação e me entregar. Mas, na aula a gente tem essas outras

preocupações, até porque na aula de produção de texto e redação, a gente não tá focado só no ENEM: né?! Vai servir pra algumas questões, questões de interpretação, de língua portuguesa: até pra outras matérias. E eles precisam ter esse domínio também não só pra escola: né, mas assim, o ser humano, ele precisa é: entender e produzir gêneros, até porque pra ele se comunicar lá fora. Então eu gosto sempre, principalmente no começo das aulas de focar nessa tecla, de que a gente não tá aqui focado SÓ na redação do ENEM:: que no terceiro ano:: eles vão canSAR de ver redação do ENEM:: né?! Mas sempre que eu posso, até pra atrair um pouco a atenção deles: eu, eu, eu vou citando assim, por exemplo, quando eu falo de contexto, às vezes eu falo da importância da questão do repertório sócio-cultural:: na redação do ENEM:: a questão da coesão, né, e assim o que a gente aprende aqui, a gente vai utilizar na redação, SÓ que com outra metodologia, quando a gente chegar no momento de estudar aquela redação do ENEM, a gente vai ver as competências e a gente vai entender de que forma esse conhecimento que a gente teve no primeiro e no segundo ano vai ajudar naquela compreensão. Então, sempre que eu posso eu tento levar o conteúdo pra essa redação, mas lembrando a eles que a aula de produção de texto não é SÓ pra aquela redação.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Temos percebido que o ENEM emerge no contexto escolar do Ensino Médio como um forte prescritor da prática docente (AMIGUES, 2004), conforme as ACS's com os protagonistas Perla (espanhol) e Jorge (inglês). A situação não parece ser diferente com a Ana que, no enunciado 08 do quadro 61, afirmou se sentir “cobrada” pelos alunos do Ensino Médio, em especial essa turma do 1º ano para a produção textual aos moldes do ENEM. Ana comentou que reage, geralmente, explicando para os estudantes que: “a gente não tá focado só no ENEM: né?! Vai servir pra algumas questões, questões de interpretação, de língua portuguesa: até pra outras matérias”. Ou seja, a docente costumava explicar para os alunos que existem outros conteúdos tão relevantes quanto a redação do ENEM, dentre esses conteúdos a protagonista citou a “interpretação” textual.

Em contrapartida, Ana verbalizou que para “atrair um pouco a atenção” dos estudantes” acaba adequando a metodologia e o conteúdo ministrado aos anseios do alunato em relação às competências linguísticas estipuladas pelo ENEM. Ou seja, as práticas de letramento enquanto trabalho realizado, no concernente ao ensino da língua materna, sofrem interferências diretas do ENEM. Assim, tendo em vista o conceito de letramento como prática social (STREET, 2014), podemos perceber que a atuação docente gira em torno do ENEM como demanda e como prática social-pedagógica no Ensino Médio. As três turmas selecionadas pelos três protagonistas são do 1º ano e, mesmo estando literalmente no início do do Ensino Médio, os alunos já anseiam nas disciplinas de línguas por textos, questões e redações no padrão ENEM. Dessa forma, as práticas sociais que permeiam o letramento são oriundas dessa construção social e pedagógica que veio se alicerçando nas últimas duas décadas, influenciando diretamente na forma de conduzir as práticas de leitura e escrita em sala de aula.

No quadro 62, apresentamos como a dimensão afetiva se insere na prática docente da Ana.

Quadro 62 - Dimensão afetiva desenvolvida pela Ana antes da FDC

Concepções e práticas de letramento no que tange à dimensão afetiva antes da FDC para Ana

Sequência da atividade: Em ACS, Ana assiste à sequência da aula em que ela resolve atividades de compreensão leitora sobre gêneros textuais (em especial a propaganda), em seguida a pesquisadora indaga a protagonista Ana acerca da dimensão afetiva nas práticas de letramento (atividades de leitura e escrita) em sala de aula com o livro didático.

34 – Ana: Eu já tive experiências assim:: mas o texto não era do livro didático. Era um material que tinha na biblioteca:: que falava:: são uns livrinhos amarelos que a gente tem na biblioteca, que de vez em quando a gente leva pra aula. O livro, até porque a paginação era muito curta, pra parte de produção de texto, né, e eu lembro que nesse material eles falavam de *bullying*, né?! E durante a leitura de um li- do texto, tinha uma aluna, que era muito magrinha, e o livro lá falava disso, de quando uma pessoa é muito magra:: e os alunos já começaram a rir dela, né, então foi uma situação até complicada assim: pra quem tá ali, né, porque eles estavam lendo um li- um texto sobre *bullying* e tavam praticando na mesma hora, né, então às vezes é complicado, às vezes a gente fica “Será que eu levo esse texto?”, né, porque às vezes a gente pode acabar despertando uma situação que a gente não vai saber como lidar:: mas eu já, não com essas turmas desse ano, né, mas eu já tive assim essa experiência de trabalhar, mas++ até o momento, ano passado eu também utilizei esse livro em uma turma de produção de texto e pelo livro eu não achei nenhum texto que despertasse isso, né, talvez tenha algum assim:: mas dos textos que eu selecionei pra eu trabalhar, eu não encontrei, mas já houve assim com textos de fora. Às vezes a gente, só lá no momento que a gente tá trabalhando que a gente percebe que talvez aconteça alguma coisa em que a gente não vai saber exatamente como lidar, né, às vezes a gente:: eu, eu tenho uma amiga que comentou um caso, uma amiga que comentou comigo que ela tinha até parado de fazer isso ou tinha feito com menos frequência justamente porque às vezes surgia situações em que ela não sabia como trabalhar em sala de aula, né, no meu caso já aconteceu isso em relação ao *bullying*. Mas eu notei que nesse dia, no final, eles meio que entenderam o sentido do texto, acabaram se conscientizando, foi uma coisa bem automática assim, eles leram essa parte e relacionaram logo com a aluna, mas eu acho que depois, no final o resultado foi produtivo, aí a gente conversou e tudo mais:: foi interessante.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 62, no enunciado oral 34, Ana relatou uma situação em que ela estava empregando os “livrinhos amarelos” da biblioteca da escola colaboradora em sua aula de Português (produção textual). Nesse dia, segundo Ana, o texto lido abordava a temática do *bullying* sofrido por uma aluna “muito magrinha”, entretanto, por coincidência, na sala de aula, havia uma aluna com esse mesmo biotipo. Então, nas palavras da Ana, “foi uma situação até complicada assim: pra quem tá ali, né, porque eles estavam lendo um li- um texto sobre *bullying* e tavam praticando na mesma hora”. Só para deixar mais claro, ao lerem o texto, os estudantes começaram a praticar *bullying* com a colega magrinha. A reação da Ana diante dessa situação foi de preocupação, pois ela não sabia lidar com essa conduta dos discentes.

Em meio a essa situação de *bullying*, Ana refletiu que: “só lá no momento que a gente tá trabalhando que a gente percebe que talvez aconteça alguma coisa em que a gente não vai saber exatamente como lidar” (enunciado 34). Isto é, Ana, recém-formada, deu indícios de que na formação inicial não houve uma preparação para esse tipo de situação que pode ocorrer quando se toca na dimensão afetiva, que foi estimulada pela docente sem um devido planejamento e aporte teórico. Além disso, situações que fogem do controle em sala de aula podem ocorrer também para quem já passou por formações continuadas e tem mais experiência docente. Por isso, a teoria de Callow (2008) pode diminuir esses riscos, pois traz

todo um direcionamento por meio de perguntas direcionadas aos estudantes para refletir sobre seus sentimentos e experiências em relação à leitura de imagens. Isso não foi aplicado pela protagonista que deu a entender que a situação foi voltando à normalidade de forma espontânea por parte dos alunos, pois “no final, eles meio que entenderam o sentido do texto, acabaram se conscientizando foi uma coisa bem automática assim” (enunciado 34). Ana complementou avaliando que no final da aula o “resultado foi produtivo”, após a reflexão que a protagonista fez em conjunto com os estudantes.

A partir desse relato da Ana, foi possível identificar que o real da atividade (AMIGUES, 2004) surgiu com a preocupação de não saber lidar com a situação de *bullying* gerada em relação à aluna magra. Foi uma situação não-planejada que fugiu da prescrição (planejamento) que a própria docente havia feito. No entanto, o saber experiencial (TARDIF, 2010) da Ana a fez conduzir com calma a situação e levantar uma reflexão ao final da aula.

No quadro 63, Ana explicou sobre como desenvolve a dimensão crítica nas atividades de leitura na aula de Português.

Quadro 63 - Dimensão crítica desenvolvida pela Ana antes da FDC

| Explicação de como Ana desenvolve a dimensão crítica dos estudantes na aula de Português |
|---|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, Ana, após assistir à sequência da aula em que ela explicita aos alunos a necessidade de se construir “conhecimento de mundo” para a construção de sentidos de uma texto, explica para a pesquisadora a sua prática docente no que tange à compreensão leitora de charges e tirinhas do livro didático.</p> <p>23 – Ana: Eu gosto de ouvir: né, assim, por exemplo, nesse caso tem um texto, eu gosto de apresentar o texto a eles e a partir do que eles vão me dizendo: aí a gente vai fazendo esse debate. Eu lembro que ano passado, a gente tava trabalhando Gil Vicente, e tem muito a questão da crítica social, dos tipos, né, e foi mais ou menos o que aconteceu aqui também, primeiro eu apresentava o texto e ouvindo as interpretações deles e explicando: alguma coisa que eles não tenham entendido: né, nesse caso aqui também foi nesse sentido, né?! Primeiro eu mostrei o texto e a partir do que eles vão: entendendo, interpretando, a gente vai julgando:: Às vezes, nesse caso aqui, eles não sabiam quem era <i>Dostoiévski</i>, então eles tiveram dificuldade de entender o sentido da tirinha: então a gente tá ali até pra auxiliar, né, e a partir do que eles vão falando, a gente vai complementando e gerando esse debate. [...]</p> <p>24 – Pesquisadora: Então você utiliza os conhecimentos de mundo:: dos alunos:?</p> <p>25 – Ana: Isso. Eu noto que eles gostam de falar, né, assim quando a gente, quando eles, quando eles conseguem entender o texto:: e quando a gente dá esse espaço++ e eu acho que eles costumam se sentir à vontade na minha aula pra falar: né?! Então é bem isso, é dizer+ é que eles percebem que eles têm esse espaço pra falar, pra dar a opinião deles:: né, às vezes opiniões contrárias:: aí gera aquele debate e a gente fica ali::++ controlar um pouco a situação pra que não saia do limite, né?! Mas nesse sentido, eu acho que é mais realmente assim pra que a gente mostre o texto e a partir do conhecimento de mundo deles a gente vai: desenvolvendo esse debate. E às vezes tira uma dúvida, explica o que é determinada coisa ou um fato histórico ou alguma coisa: pra ajudar na construção desse sentido e a partir disso eles::++ eles, eles têm a capacidade de relacionar o que eles leem no texto com o mundo lá fora++ mas é nesse sentido. [Ana retoma a filmagem.]</p> <p>26 – Ana: é:: nessa questão aqui eu achei interessante porque não sei de que ano é esse livro, né, mas as turmas, elas não sabiam, a grande maioria das turmas que eu trabalhei essa questão:: não sabiam o que era MSN, né, então talvez em uma próxima edição ela já tivesse que ser atualizada:: Porque pela, pelas letras eles conseguem relacionar com mensagens, mas eles não tinham esse conhecimento de mundo que era um aplicativo que você podia conversar:: eu fiquei surpresa, né, porque pra gente é uma coisa tão recente, mas realmente eles não tinham esse:: esse conhecimento de mundo.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 63, no enunciado oral 23, Ana relatou que gosta “de apresentar o texto a eles e a partir do que eles vão me dizendo: aí a gente vai fazendo esse debate [...] a gente vai julgando”, o que mostra uma postura interativa com os estudantes com a intenção de instigar a dimensão crítica, bem como revelou que Ana tem uma preocupação em “julgar” as interpretações dos estudantes a fim de selecionar o que se relaciona ou não ao texto lido. Essa fala da protagonista nos deu evidências de que houve uma intenção pedagógica de despertar uma leitura crítica dos alunos, embora sem mencionar nenhum aparato teórico específico. Ana complementou dizendo que, em 2018, ela desenvolveu práticas de letramento com obras do poeta-dramaturgo português Gil Vicente com os estudantes do Ensino Médio e que instigou uma percepção de crítica social a partir da literatura.

Ainda no enunciado 23, Ana esclareceu que os estudantes não conheciam Dostoiévski. Isso, no ponto de vista da protagonista, dificultou a compreensão leitora da tirinha (Figura 38) por parte dos alunos. Diante dessa falta de conhecimentos dos estudantes, Ana ressaltou qual era (ou deveria ser), para ela, o papel do professor nas práticas de letramento em ambiente escolar: “a gente tá ali até pra auxiliar, né, e a partir do que eles vão falando, a gente vai complementando e gerando esse debate” (enunciado 23). A palavra “debate” pode estar vinculada à dimensão crítica de Callow (2008) e com o preceito teórico de Marins-Costa (2016) no que tange a propiciar uma postura crítica, autônoma e participativa por parte dos estudantes.

No enunciado 25, Ana verbalizou que procura deixar os alunos à vontade em sua aula para falarem e exporem opiniões (inclusive divergentes). Nas palavras da protagonista: “eles têm esse espaço pra falar, pra dar a opinião deles:: né”, o que nos fez lembrar de Freire ([1970] 2014) e sua pedagogia crítica e libertadora. O posicionamento pedagógico da Ana nos pareceu propício para o conteúdo que seria ministrado na FDC. Foi possível perceber ainda que a palavra “debate”, repetida nos enunciados 23 e 25, para a docente, vinculou-se diretamente com o posicionamento crítico. No entanto, a protagonista deixou transparecer que um debate com “opiniões contrárias” demandava uma reação de controle do professor, a fim de que “a situação [...] não saia do limite” (enunciado 25). Ou seja, percebemos que Ana também sentia dificuldade para desenvolver a dimensão crítica.

Pelos enunciados 23, 24 e 26, podemos perceber que, ao desenvolver atividades de leitura com tirinhas, Ana se deteve mais à leitura dos elementos escritos, demonstrando uma falta de conhecimentos na leitura de imagens conforme foi percebido no questionário de sondagem inicial. Por isso, no enunciado 26, Ana apontou outra dificuldade na compreensão leitora dos alunos em relação ao texto multimodal da figura 39 pelo fato de os estudantes não

haverem usufruído do antigo *Messenger*¹⁰¹ (MSN). Ana ressaltou que os estudantes não tiveram a prática social digital (chamado por Ana de “conhecimento de mundo”) de usar o aplicativo MSN, o que demandou mais uma intervenção pedagógica a fim de explicar para o alunato sobre o referido aplicativo.

No quadro 64, a protagonista teceu comentários sobre como a imagem poderia servir de elemento atrativo para os estudantes na aula de Português.

Quadro 64 - Imagem como elemento chamativo antes da FDC

| Percepção da protagonista sobre como a imagem pode ser um elemento que atrai a atenção dos alunos |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, Ana assiste à sequência da aula em que ela resolve junto com os estudantes questões do LD sobre gêneros textuais (especificamente sobre propaganda). Depois, a pesquisadora pergunta para Ana se ela considera mais fácil trabalhar com textos que possuem só palavras ou só imagens.</p> <p>32 – Ana: É:: eu acho que: que tem os dois. Tem os elementos escritos nas imagens, porque até pro aluno eu acho que fica melhor, eu acho que ele se interessa mais quando ele vê imagem, quando ele vê o texto: só as palavras ali, eles sentem preguiça, acham chato. Então, eu acho que eu prefiro os dois, né, a parte, às vezes até mesmo no texto literário, quando é possível colocar o capítulo do livro lá, ou alguma coisa assim, pra realmente ficar mais chamativo pra eles, pras aulas de literatura no caso, quando trazem um texto de uma obra literária, eu sempre gostava de colocar as imagens, eu sempre faço um pré com os <i>slides</i> pra eles:: chama mais atenção, eu gosto dessa coisa visual, né, e aqui no livro, eu acho que ele cumpre bem esse papel, o livro, ele tem bastante coisas, tem bastante imagens[...].</p> <p>39 – Ana: Nesse caso como é o vermelho, o vermelho é uma cor que chama a atenção:: eu lembro que eu mencionei as cores pra eles outra vez, quando a gente tava falando de semáforo, né, aí eu disse pra eles, que naquele contexto ali, as cores passavam uma mensagem pra gente. E, mas assim, realmente foi isso. Não é uma coisa que eu tenha me detido muito, não.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 64, no enunciado 32, Ana destacou que demonstrava se interessar mais por textos que contêm imagens como as tirinhas (figuras 45, 46 e 48). Segundo a protagonista, “quando ele vê o texto: só as palavras ali, eles sentem preguiça, acham chato” (enunciado 32). Assim, Ana percebeu, em sua prática docente, que a maioria dos alunos gosta mais de ler texto com imagens. A docente relatou ainda situações em que desenvolveu práticas de leitura de obras literárias e que para melhorar a aprendizagem dos alunos empregou *slides* com imagens para atrair mais a atenção dos estudantes. Foi importante perceber que Ana usou o verbo “gostar” referindo-se à “coisa visual” (uso de imagens seja por tirinhas ou por *slides*) e que, segundo a protagonista, o livro didático tem “bastante imagem”.

No enunciado 39, Ana exemplificou que, em uma determinada aula, explicou que as cores do semáforo “passavam uma mensagem pra gente”. De forma complementar, Ana frisou que a cor vermelha “chama a atenção” dos leitores-observadores. Entretanto, essa abordagem sobre as cores, segundo a protagonista, foi algo que ela não se deteve muito

¹⁰¹ Foi um programa de mensagens instantâneas que vigorou de 1999 a 2013.

possivelmente pela falta de conhecimento específico sobre a leitura de imagens e o significados das cores em um texto multimodal.

As colocações da Ana nos enunciados 32 e 39 nos pareceu um terreno fértil para o conteúdo da FDC sobre a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006) e o *Show me framework* (CALLOW, 2008). Isso porque houve um “gostar” de imagens por parte da docente e o livro didático adotado na escola favorece o uso de imagens no ensino de Português, além de Ana haver demonstrado uma pequena abordagem sobre a dimensão composicional no que tange às cores. Dessa forma, constatamos que a dimensão composicional da GDV pareceu ser pouquíssimo explorada pela docente Ana em virtude de a mesma não haver tido contato com essas teorias nem na formação inicial nem na continuada.

Na subseção seguinte, apresentamos as percepções sobre o livro didático por parte da Ana antes da FDC.

6.5.3 Livro didático

O livro didático se constitui como uma forte prescrição ao trabalho docente, pois faz parte da sua atividade profissional e serve como elemento desencadeador da ação do professor (AMIGUES, 2004). De forma análoga, Coracini (1999) percebe o livro didático como uma relevante fonte de consulta e de leitura de professores e estudantes. Por isso, no quadro 65, destacamos a percepção da Ana a respeito do livro didático adotado na escola e empregada por ela nas aulas de português.

Quadro 65 – Percepção da protagonista sobre o LD antes da FDC

| Opinião da Ana sobre o livro didático na sua prática docente |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, diante da sequência da aula em que retoma o conteúdo da aula anterior, a protagonista explica como instiga a reflexão dos alunos a respeito de questões como o conceito de linguagem (verbal e não-verbal).</p> <p>05 – Ana: É, aqui nesse começo, eu tive muito cuidado pra começar por dizer assim:: o que é texto:: o que é linguagem:: pra antes disso, aí gente começar o estudo dos gêneros, né?! Eu até coloquei no questionário que esse livro, eu acho os capítulos dele misturam muito os gêneros ao mesmo tempo: né, eu tenho uma certa dificuldade: porque eu acho mais fácil ir trabalhando: um de cada vez e ele mistura muito, então: eu tenho sempre esse cuidado de no caso, nessa aula a gente se baseou no <i>e-mail</i>, né, que era:: não, o <i>e-mail</i> na verdade foi na aula anterior, foi aquela aula que você até assistiu. Nesta aula foi baseada no texto:: né, pra que eles tenham essa base, aí sim, a gente começa o estudo dos gêneros propriamente ditos, né, já sabem o que é um texto, um tipo textual:: um gênero textual, que tipo de linguagem:: e a partir disso, porque às vezes o aluno pega um texto e só se detém nas palavras, né, e isso acaba prejudicando na interpretação, então a minha preocupação no início foi justamente isso.</p> <p>06 – Pesquisadora: É: sobre o livro didático:: o que você pensa a respeito desse livro didático utilizado na escola de ensino de língua portuguesa:: ?</p> <p>07 – Ana: Ano passado eu trabalhei com esse mesmo livro, quando eu ensinava Língua portuguesa. Eu achava</p> |

mais proveitoso, eu gostava muito mais do material. Na parte da redação, na produção textual na verdade, é assim, aqui a gente tem muito foco no primeiro e segundo ano, deles terem: essa infinidade de gêneros textuais, até porque quando a gente pensa no vestibular pode ser que a UECE cobre, né?! Já no terceiro ano, a gente fica mais na: naquele modelo ENEM. E em relação ao o que eu vejo no livro é isso é:: num capítulo só, ele mistura muito os gêneros e às vezes eu tenho uma dificuldade pra trabalhar com os alunos porque ele não se detém muito no gênero, na questão sobre, por exemplo, ele mostra um *e-mail* no começo do livro, aí depois tem UMA questão só que ele trabalha a receita: né, e depois ele passa pra tirinha: então eu sinto uma:: eu acho que ele talvez pudesse ser mais organizado pra se adequar a metodologia que eu gosto de utilizar.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 65, enunciado 05, Ana reforçou o que já havia expressado no questionário de sondagem inicial, explicando em relação ao livro “Novas palavras” (AMARAL *et al.*, 2016) que “os capítulos dele misturam muito os gêneros ao mesmo tempo:”. Sobre essa “mistura de gêneros”, no enunciado 09, Ana exemplificou que: “ele mostra um *e-mail* no começo do livro, aí depois tem UMA questão só que ele trabalha a receita: né, e depois ele passa pra tirinha:”. Essa característica do livro impacta negativamente na prática docente de Ana, que afirmou sentir dificuldade. Segundo a protagonista, referindo-se aos gêneros textuais multimodais expostos no LD: “porque eu acho mais fácil ir trabalhando: um de cada vez e ele mistura muito” (enunciado 05). Para superar essa dificuldade, Ana teve o cuidado de, antes de apresentar os gêneros textuais, explicar o que “é um texto, um tipo textual:: um gênero textual, que tipo de linguagem:” (enunciado 05).

Quando assistimos às aulas ministradas por Ana, percebemos que nessas explicações ela trouxe conteúdos extras, expostos oralmente e escritos na lousa por ela, para complementar o conteúdo do LD e melhorar a aquisição de conhecimentos dos alunos. A referida explicação da Ana foi decorrente de sua preocupação com a compreensão leitora dos alunos, que, conforme a docente, se detiveram mais às palavras. Assim, a protagonista esboçou algumas limitações do LD (VILAÇA, 2009), as quais ela se esforçava para superá-las com slides, com a visita à biblioteca (chamada de Sala de Multimeios) da escola e com material extra expositivo.

No quadro 65, no enunciado 07, a protagonista relatou que, no ano letivo de 2018, já havia lecionado com o livro “Novas Palavras” e que o resultado foi “proveitoso”, além de que ela “gostava muito mais do material”. Isso porque empregou o livro para ensinar gramática. Já em 2019, lecionando redação, Ana teve outra impressão do LD, considerando-o desorganizado na forma de apresentação dos gêneros textuais. Em relação à prática docente com vistas à produção textual (área lecionada em 2019 pela docente), Ana explicou que “no primeiro e segundo ano, de eles terem: “essa infinidade de gêneros textuais, até porque quando a gente pensa no vestibular pode ser que a UECE cobre, né?! Já no terceiro ano, a

gente fica mais na: naquele modelo ENEM” (enunciado 07). Isto é, nos dois primeiros anos do Ensino Médio, além do ENEM ser um forte prescritor da atividade docente (conforme comentado antes por Ana), há ainda outro prescritor o padrão do vestibular da UECE. Dessa forma, as atividades de leitura e escrita estão mais focadas nessas duas provas (ENEM e UECE) que permitem o ingresso dos estudantes ao Ensino Superior, apesar de haver ainda uma predominância maior do estilo ENEM, especialmente na produção textual.

No quadro 66, a protagonista relata sua opinião sobre as imagens presentes no LD de Português.

Quadro 66 – Imagens no livro didático para Ana antes da FDC

| Opinião da protagonista Ana sobre as imagens do livro didático antes da FDC |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, após Ana assistir à sequência da aula em que ela recorre a imagens diversas do LD para exemplificar o que seria texto verbal e não-verbal, a pesquisadora indaga à protagonista sobre o que ela pensa a respeito das imagens do livro didático.</p> <p>14 – Ana: Eu acho que esse livro ajuda. Nesse sentido eu gosto bastante, eu acho que ele traz, ele tem uma variedade muito grande, né, às vezes a dificuldade que eu tenho é de concentrar o aluno lá no livro, eles ficam muito dispersos, às vezes eles não TRAZem o livro:: mas o livro em si, eu gosto:: das tirinhas:: das imagens:: eu acho que nesse sentido eu não tenho do que reclamar. Só da desorganização mesmo:: mas eu gosto do uso das imagens, das imagens que ele traz, acho bem variadas.</p> <p>15 – Pesquisadora: Certo. E assim, no que tange a produção textual você acha:: acredita que as imagens é:: que o livro didático traz:: elas aUdam:: elas faciLitam:: ?</p> <p>16 – Ana: Eu acredito que sim, né, na au- eu lembro que esse mesmo capítulo, na aula anterior, que ele trazia o <i>e-mail</i>, a estrutura do <i>e-mail</i>, a diagramação:: o jeito que o livro traz:: aquela figura ali, o quadrinho e tudo, ele chama a atenção pra logo depois, ele tem a:: uma atividade, que é para os alunos PROduzirem um <i>e-mail</i>, né, então ele já tem o modelo bem específico, né, que tá auxiliando, e com os outros gêneros também do mesmo jeito, eu lembro que nos capítulos mais, tem uns capítulos mais lá na frente, que ele traz vários gêneros jornalísticos no mesmo capítulo, né, e assim, a diversidade também é grande:: tanto da questão das imagens, né, dos textos que tem imagens, quanto dos textos só com palavras, nesse sentido eu gosto bastante. Eu achei as imagens que ele traz, relevantes como exemplos, e como uma base interessante para a produção de texto.</p> <p>17 – Ana: Pois é, foi justamente isso, né?! Eu adiantei o livro, eu voltei algumas páginas porque eu lembrei mas essa++ nesse caso essa imagem, essa tiRinha e esse quadro do Portinari, eles não estavam no capítulo específico que a gente tava trabalhando. Eu, eu tento ao máximo aproveitar o conteúdo do capítulo, mas nem sempre é possível, às vezes a gente tem que trazer conteúdo de fora:: às vezes tem que colocar conteúdo no quadro:: né e sempre adaptar o que tá no livro:: pra nossa intenção.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 66, no enunciado 14, a protagonista enfatizou que o LD apresentava uma grande variedade de imagens, o que, para a docente, era um ponto positivo do livro em questão. Ana acrescentou, no enunciado 16, que, na unidade didática que ela estava trabalhando, por exemplo, o LD trazia o “*e-mail*, a estrutura do *e-mail*, a diagramação:: o jeito que o livro traz:: aquela figura ali, o quadrinho e tudo”. Essa característica do LD ajudava no trabalho docente da Ana, pois, após apresentar o gênero textual, o livro já mostrava uma atividade de produção textual relacionada ao conteúdo ministrado, o que facilitava o

planejamento da aula, o trabalho realizado em si (CLOT, 2006) e, por consequência, a aprendizagem dos alunos.

Acerca dos textos multimodais com imagens, Ana destacou, no enunciado 14, que gosta muito das tirinhas, o que foi possível perceber na aula filmada e autoconfrontada, já que a docente direcionou práticas de leitura em sala de aula com as tirinhas “Multiplicidade de linguagens” (Figura 38) e “MSN” (Figura 39). Nesse sentido, Ana afirmou que: “Eu achei as imagens que ele traz, relevantes como exemplos, e como uma base interessante para a produção de texto” (enunciado 16). Assim, a protagonista percebeu a multimodalidade presente no livro didático (cf. AJAYI, 2012; HEMAIS, 2015) e como esta poderia ser benéfica no ensino e na aprendizagem de língua materna, principalmente na produção textual como era o caso da Ana. Essa percepção por parte da Ana se mostrou como um aspecto positivo para a FDC que ainda iria iniciar na escola colaboradora.

Quanto à prática docente em si, Ana esclareceu, no enunciado 17, que voltou algumas páginas do LD para desenvolver a leitura do quadro “Retirantes” do Portinari (figura 40) e da charge de Nilson Azevedo (figura 41) e para explicar sobre intertextualidade. Os referidos textos multimodais não se encontravam na unidade didática que a docente estava trabalhando em sala de aula com os alunos, mas Ana considerou pertinente abordá-los para facilitar o entendimento dos estudantes. A protagonista comentou também que tentou “ao máximo aproveitar o conteúdo do capítulo, mas nem sempre é possível” (enunciado 17). Quando ocorria de não haver um pleno aproveitamento do conteúdo do LD, Ana afirmou que costumava “trazer conteúdo de fora:: às vezes tem que colocar conteúdo no quadro:: né e sempre adaptar o que tá no livro::” (enunciado 17).

Essa adaptação que a docente relatou fazer tem o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos. A nosso ver, é como se Ana navegasse no LD, fazendo idas e voltas no decorrer das unidades didáticas a fim de que os estudantes aprendam mais e melhor, o que mostrou que a docente se esforçava para conhecer o LD a fim de explorar mais as possibilidades do referido material didático. Dessa maneira, ela ressignificava o uso do livro didático e transgredia a prescrição imposta pelos autores do livro ao separarem os conteúdos em unidades didáticas. Essa característica da Ana nos pareceu muito relevante atrelada à capacidade que ela tinha de preencher as lacunas do LD com materiais extras, superando possíveis limitações que o LD pudesse apresentar. Há, portanto, da parte da Ana, uma ressignificação das prescrições.

No quadro 67, Ana explica como os textos do LD exploram o contexto social, o que favorece ao desenvolvimento da dimensão crítica.

Quadro 67 – Textos do LD antes da FDC para Ana

Opinião da protagonista sobre os textos utilizados no LD

Sequência da atividade: Em ACS, diante da sequência da aula em que Ana enfatiza a necessidade de os alunos ampliarem seu “conhecimento de mundo” a fim de compreender melhor os textos, a pesquisadora indagou para a protagonista sobre a sua opinião acerca do livro didático e seus textos para as atividades de compreensão leitora, especificamente sobre a contextualização e a dimensão crítica.

28 – Ana: Eu acho que pelos exemplos que eles trouxeram aqui:: esses dois, até porque como é ligado aos jovens, eles conseguiram relacionar bem o contexto com o mundo deles, né, apesar do, do MSN especificamente, não ser uma coisa da idade deles, mas eles colocaram *facebook* e *whatsapp* no lugar:: e eu acho que ESSES textos conseguiram relacionar com o conhecimento, com o mundo deles:: com o que eles viram:: com a realidade deles, que é: assim como o texto anterior, que é do mesmo capítulo, que é uma troca de e-mails entre pessoas que se conheceram na *internet*. Então eu acho que nesse sentido, eles trazem textos sim que estão ligados a realidade do aluno, né, dos jovens entre quinze e dezesseis anos. Eu acho que a questão dos relacionamentos, discussão de relacionamentos, que é o tema dessa tirinha, nesse sentido eu gostei, eu acho que os temas estão relacionados com a idade, com a faixa etária deles. Às vezes, talvez, a gente tem essa dificuldade maior com:: com a parte de literatura porque:: como é o texto literário, é aquele texto que ele tem que estudar: tem uma linguagem que às vezes ele não tá acostumado, mas a parte de produção eu gosto dos exemplos que eles sempre trazem com relação ao texto. Na outra turma, inclusive, eu não, porque eu já tinha dado essa mesma aula pra outra turma, né, então aqui eu falei logo, eu perguntei logo se eles sabiam porque a outra turma não sabia o que era, né, aí nesse caso aqui eu acabei perguntando logo.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Pelo quadro 67, no enunciado oral 28, a protagonista comentou sobre um dos textos lidos e discutidos (figura 39) em sala de aula que tratava do MSN Messenger (foi um programa de mensagens instantâneas pela internet que vigorou de 1999 até 2013). Em virtude de o período de funcionamento não ser tão recente, a maioria dos alunos adolescentes não usufruíram dessa ferramenta tecnológica. Daí, os discentes desconhecem este aplicativo e a docente necessitar explicar previamente para eles o que significava MSN. Como Ana já havia ministrado uma aula a partir do mesmo texto multimodal, a docente, a partir da atividade realizada (AMIGUES, 2004) e do seu conhecimento experiencial (TARDIF, 2010), perguntou no início da atividade de compreensão leitora se os estudantes sabiam o que era o MSN.

Ainda no enunciado 28, Ana explicou brevemente que, na primeira aula observada e na segunda aula filmada e autoconfrontada, empregou textos multimodais (tirinhas) com palavras e imagens que se aproximam do contexto e da realidade social dos alunos por apresentar práticas sociais digitais-tecnológicas. A professora exemplificou que na unidade anterior do livro didático o texto abordava a “troca de e-mails entre pessoas que se conheceram na *internet*” (enunciado 28). Essa característica do LD, para Ana, transparece que “os temas estão relacionados com a idade, com a faixa etária deles” (enunciado 28). Os autores do LD, segundo Ana, “trazem textos sim que estão ligados a realidade do aluno, né, dos jovens entre quinze e dezesseis anos”, além de abordar no decorrer das unidades “a questão dos relacionamentos” interpessoais (enunciado 28), tema da tirinha da figura 39. A

protagonista verbalizou que gostava dos textos multimodais apresentados pelos autores. Isso, a nosso ver, mostrou-se como mais um aspecto benéfico para a prevista FDC.

Percebemos que Ana conhece bem o LD adotado, o que a ajuda a utilizá-lo de uma forma mais eficaz. No entanto, não identificamos que a docente empregue algum referencial teórico e pedagógico para desenvolver/aprimorar o letramento multimodal crítico dos estudantes do Ensino Médio para quem leciona. Diante dessas constatações iniciais e antecessoras à FDC, passamos para a análise do gênero e estilo profissionais da Ana na subseção seguinte.

6.5.4 Gênero e estilo profissionais

No concernente ao gênero (BAKHTIN, 2003) e estilo profissionais (CLOT; FAÏTA, 2016), assim como discorreram Perla (docente de Espanhol) e Jorge (docente de Inglês), Ana, professora de Português, no quadro 68, comenta sobre a dificuldade de lecionar língua materna em apenas 50 minutos.

Quadro 68 - Dificuldade com os 50 minutos

| Sentimentos da protagonista em relação à dificuldade de lecionar Português em 50 minutos |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, ao assistir à sequência da aula em que resolve atividades do livro didático com os estudantes sobre o gênero textual propaganda, a protagonista comenta sobre a dificuldade de lecionar Língua Portuguesa (produção textual) em 50 minutos.</p> <p>35 – Ana: Às vezes o meu receio é até que, como a aula de produção de texto é só cinquenta minutos, é que às vezes eu sinto que eles não tenham tempo o suficiente pra interpretar o texto, né, e tipo aí nesse caso se eu tivesse dado mais tempo talvez determinadas coisas eu não precisasse explicar, eles teriam esse tempo de realmente se concentrar naquela questão, mas como essa aula era uma aula em que eu pretendia não dar esse tempo para a atividade, são mais aulas expositivas, aí eu acabei falando, mas às vezes eu acho que eu até me adianto em relação a isso, mas eu tenho esse receio às vezes nas aulas de que talvez a gente não tenha o tempo suficiente para o aluno trabalhar determinadas coisas.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 68, no enunciado 35, Ana revelou o seu “receio” de que os alunos “não tenham tempo o suficiente pra interpretar o texto”. A docente verbalizou que, se ela pudesse dar mais tempo para os estudantes fazerem a compreensão textual, ela talvez não precisaria explicar determinados assuntos. Ana justificou que, nessa aula específica, seu planejamento era de ministrar uma aula mais expositiva. Por isso, comentou que: “eu acho que eu até me adianto em relação a isso, mas eu tenho esse receio às vezes nas aulas de que talvez a gente não tenha o tempo suficiente para o aluno trabalhar determinadas coisas” (enunciado 35). Por duas vezes, nesse mesmo enunciado oral, Ana disse sentir “receio” de não conseguir concluir

as atividades previstas e planejadas para a aula. Segundo Ana, 50 minutos parecia ser pouco tempo para desenvolver práticas de letramento em que o aluno realmente fosse o protagonista e se apropriasse do texto. Ademais, nesses 50 minutos, a docente ainda consumia parte do tempo fazendo a ‘chamada’ dos alunos e tentando fazer com que eles não conversassem sobre assuntos diversos e prestassem atenção à aula.

Vale destacar que Ana apresentou muita objetividade para aproveitar ao máximo os 50 minutos de aula, pelo menos nas aulas que observamos e filmamos. Acreditamos que isso se deve ao fato de Ana lecionar em uma turma de 1º ano que estuda no primeiro tempo de aula da manhã (às 7h15). Percebemos que uma parte considerável dos alunos chegavam atrasados, o que fazia com que Ana precisasse retomar o conteúdo já apresentado para os estudantes atrasados. A atitude da docente mostra a sua preocupação de realmente compartilhar o conteúdo com todos os alunos.

Diante dessas constatações, pensamos que o gênero profissional, como uma construção social dinâmica e dialógica (BAKHTIN, 2003), assume características protopsicológicas para a atuação docente (CLOT; FAÏTA, 2016). O gênero profissional envolve uma espécie de roteiro da ação docente. Então, fazer com que os estudantes prestem atenção à aula em silêncio faz parte desse ‘roteiro’ do professor. Quando um professor não faz isso, é comum ouvir os coordenadores e outros profissionais da escola dizerem que o(a) docente “X” não tem ‘domínio de sala’, o que, a nosso ver, se opõe totalmente à proposta educacional freiriana e ao *Show me framework* de Callow (2008). Enfim, dentro desse gênero profissional, sentimos que a protagonista se preocupa com esse ‘roteiro’ profissional e com o alcance dos objetivos previamente planejados para a aula (trabalho prescrito de Amigues (2004)). A consequência dessa preocupação é o sentimento de “receio” repetido por Ana em relação aos 50 minutos de aula.

Diante das falas proferidas por Ana, na ACS, percebemos que o estilo profissional (a transformação do gênero a partir das subjetividades) de Ana talvez seja permeado pela ação de ‘navegar’ pelo livro, não seguindo a ordem estipulada pelos autores do LD com o intuito de aproveitar melhor as potencialidades do livro e de melhorar a aprendizagem dos discentes.

Outro possível indicador do estilo profissional da Ana poderia ser a ação profissional de criar e aplicar *slides* na suas aulas (apesar de não termos observado isso nas aulas), conforme quadro 69.

Quadro 69 - Slides nas aulas de Português

| Uso de <i>slides</i> na aula de Português antes da FDC |
|---|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, após assistir à sequência da aula em que utiliza imagens do LD para apresentar aspectos visuais dos textos como cores e ícones para os alunos, Ana descreve a sua prática docente em relação ao uso de imagens nos <i>slides</i> produzidos por ela mesma.</p> <p>36 – Pesquisadora: Bom, é:: em um dos textos, é:: você fala sobre cores++ cores utilizadas na:: naquele texto multimodal. É: como é que você costuma trabalhar as cores:: você tem esse hábito de usar a leitura contemplando as cores?</p> <p>37 – Ana: Eu confesso que não, assim, realmente é uma coisa que nesse texto me chamou a atenção foi por isso que eu mencionei. Mas não é algo que eu costumo++ pelo menos não intencionalmente, talvez eu até faça mas:: assim não de uma maneira planejada. Quando eu tô montando o material pra eles, eu não relevo até porque geralmente é em preto e branco, mas quando é em <i>slide</i> ou alguma coisa, eu gosto de fazer uma coisa chamativa, mas assim, não é uma coisa que eu realmente me detenho:: não é uma coisa que no meu planejamento eu penso. Talvez eu faça, mas de uma maneira inconsciente.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 69, na fala 37, Ana comentou sobre o uso de *slides* com imagens coloridas, já que quando ela produz materiais fotocopiados, estes ficam em preto e branco. Conforme a protagonista, ela não costuma desenvolver a leitura de imagens com análise das cores, mas se ela fez foi uma atitude não-intencional, não-planejada e “inconsciente”. Ana acrescentou que, nos slides, ela se empenhava mais em usufruir das possibilidades (*affordances*) das cores, pois, na sua concepção, as imagens coloridas eram uma “coisa chamativa” para os alunos, serve para atrair a atenção destes ao conteúdo apresentado.

Mesmo sem um aprofundamento sobre letramento multimodal crítico, em especial acerca da leitura de imagens, Ana apresentou como uma característica profissional individual a elaboração de *slides* atrativos (com imagens e cores). Dessa maneira, Ana deu indícios de que seu estilo profissional poderia ser marcado pelo uso de *slides*. Além disso, percebemos, ao longo da pesquisa (aulas observadas, sessões de autoconfrontação e encontros da FDC), que Ana é uma mulher de ‘poucas palavras’. Explicando melhor, a protagonista fala muito conteúdo com poucos vocábulos. Portanto, é uma característica profissional dela a objetividade nas aulas. Ana tem uma grande e invejável capacidade de síntese. Essa talvez seja mais uma marca subjetiva sua, a forma de metamorfosear o gênero profissional (aula).

Na subseção seguinte, tratamos da formação docente continuada da Ana.

6.5.5 Formação docente continuada

Sobre a formação docente, Ana, no questionário de sondagem inicial, revelou haver se licenciado recentemente em Letras pela UFC, tendo apenas três anos de docência, incluindo o período de estágio supervisionado. Ana relatou no mesmo questionário que ainda

não havia passado por nenhuma formação continuada. Na ACS, Ana, possivelmente em virtude de sua recente graduação, não relatou nada sobre formação docente continuada nem sobre suas prováveis expectativas em relação à FDC a ser ministrada na escola. Conforme explicitado antes, Ana é uma professora de ‘poucas palavras’. No início da pesquisa, até cogitamos que poderia ser timidez ou insegurança em relação à pesquisadora, entretanto, com o passar dos meses de aproximação em decorrência da pesquisa, percebemos que Ana é extremamente concisa em suas falas, dizendo muito com poucas palavras.

Na ACS antes da FDC, tentamos deixar que Ana espontaneamente falasse algo sobre formação docente, ainda instigamos com sutis perguntas, mas a protagonista não fez comentário algum sobre essa temática neste momento. Deixamos claro que respeitamos a vontade ou não de falar dos protagonistas, afinal pesquisar com seres humanos é aceitar as subjetividades e as limitações dos colaboradores. Diante do exposto, passamos para a subseção seguinte que aborda o desenvolvimento da Ana ao vivenciar o quadro metodológico da autoconfrontação.

6.5.6 Desenvolvimento

A protagonista Ana, no quadro 70, expressa sua opinião sobre suas sensações e seus sentimentos em relação ao quadro metodológico da autoconfrontação antes da FDC.

Quadro 70 - Opinião da Ana sobre a ACS antes da FDC

| Reação da protagonista em relação à autoconfrontação antes da FDC |
|---|
| <p>Sequência da atividade: No final da ACS, a pesquisadora indagou sobre como a protagonista se sentiu em participar de uma sessão de autoconfrontação simples.</p> <p>43 – Ana: É estranho, né, porque é uma coisa que eu não sou acostumada:: assim, mas eu gostei:: Eu achei que os meninos colaboraram e tal:: não tenho do que reclamar em relação a isso e eu gostei da minha aula, gostei de ver, eu acho que eu cumpri, eu dei a aula que eu tinha planejado, isso é algo que a gente sempre tem um contratempo aqui, mas: eu até tinha uma atividade que não deu tempo fazer, mas eu acho que, foi aquela última que eu passei pra casa. Mas eu gostei, é estranho, mas é interessante. Eu acho que é legal a gente se ver, porque às vezes a gente passa tanto tempo dando aula, “Como será que os meninos me enxergam?”, “Será que eu tô dando, será que eu tô conseguindo realmente falar o que eu tô pensando?”, e eu vendo aqui, eu vi que o conteúdo que eu passei pra eles era o que eu tinha planejado. É estranho, mas eu gostei.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 70, no enunciado oral 43, Ana repetiu três vezes o vocábulo “estranho”, referindo-se ao seu sentimento em relação à sua participação na ACS. Esse estranhamento, conforme Clot e Faïta (2016), deu indícios de uma transformação por intermédio dessa nova experiência da Ana de se ver a partir de outro prisma. É como se Ana

se visse como uma outra pessoa que, ao mesmo tempo, é o seu próprio eu, promovendo um novo olhar para a prática docente. A protagonista verbalizou que a experiência na ACS foi: “legal a gente se ver, porque às vezes a gente passa tanto tempo dando aula, ‘Como será que os meninos me enxergam?’, ‘Será que eu tô dando, será que eu tô conseguindo realmente falar o que eu tô pensando?’(enunciado 43). Dessa forma, Ana tentou se ver como se fosse um de seus alunos, tentando manter um certo distanciamento da realidade, mas o fato de haver um “eu” (Ana) nas cenas a aproximava das cenas e a fez refletir sobre questões intrínsecas à sua prática docente.

Ana constatou, ao se ver, que gostou das cenas assistidas, uma vez que ela cumpriu seus objetivos pedagógicos, atingiu à quase totalidade do seu planejamento (a prescrição que ela mesma havia estruturado para aquela aula), bem como identificou que teve uma atividade que não deu tempo fazer com os estudantes (o real da atividade de Clot *et al.* (2000); Clot (2006)). Essas constatações só foram possíveis por meio da exotopia (AMORIM, 2012, MACHADO, 2005; BAKHTIN, 2003) gerada pela ACS, pois o ponto de vista extraposto serviu para Ana compreender tanto o que estava dentro da sua aula quanto o que estava fora dela. Assim, o excedente de visão para Ana pôde promover o conhecimento que ela tinha dela mesma e do outro. A consequência dessa experiência foi percebida pelas palavras “interessante”, “legal” e “gostei”, as quais serviram para um início de um processo de possível tomada de consciência e de desenvolvimento (CLOT; FAÏTA, 2016). Essa boa receptividade da Ana ao quadro metodológico da AC foi o início de um processo de aquisição de (auto)conhecimento e de reflexão que foi fortificado pela participação assídua e comprometida da professora na FDC.

Diante dessas considerações, destacamos que Ana de fato necessitava adquirir novos conhecimentos sobre multimodalidade a fim de aprimorar a sua prática docente para desenvolver o letramento multimodal crítico nas aulas de língua materna com alunos do Ensino Médio. Na subseção seguinte, descrevemos a ACS da Ana após a FDC.

6.6 Autoconfrontação simples com a professora de Português após a FDC

A segunda ACS da professora Ana ocorreu na manhã do dia 31 de maio de 2019 a partir de um filme composto por cinco cenas, as quais foram selecionadas da aula do dia 22 de maio de 2019 com a mesma turma do 1º ano do Ensino Médio da primeira ACS. As citadas cenas envolvem as temáticas: o uso dos preceitos teóricos da multimodalidade; as práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula; a utilização do livro didático “Novas palavras”

1 (AMARAL *et al.*, 2016), precisamente das páginas 343 e 344; o gênero e o estilo profissionais; a formação docente continuada; e o desenvolvimento. Dessa forma, começamos pela multimodalidade presente na ACS da protagonista Ana depois da FDC na subseção a seguir.

6.6.1 Multimodalidade

Mais uma vez repetimos que não é objetivo da Clínica da Atividade fazer julgamentos acerca das aulas assistidas e autoconfrontadas, mas descrevemos uma breve descrição da aula da Ana a fim de melhor contextualizar essa parte da análise. Portanto, apresentamos a seguir os textos multimodais que a protagonista utilizou para desenvolver as práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula.

Figura 42 – Tirinha Suriá

PRIMEIRA LEITURA

LAERTE. *Suriá contra o dono do circo*. São Paulo: Devir, 2003.

◆ Em tom de conversa

O texto lido é uma história em quadrinhos produzida por Laerte, uma das mais conhecidas cartunistas brasileiras. Pertence a uma série, publicada originalmente num suplemento do jornal **Folha de S.Paulo** e, posteriormente, transformada no livro **Suriá contra o dono do circo**, que conta histórias da menina Suriá. No texto em questão, ela visita um aquário, em companhia da mãe e de um amiguinho.

◆ Releitura Escreva no caderno

2. c) No segundo quadro, quem fala primeiro é o peixe menor. Ele faz à mãe a mesma pergunta feita por Suriá. Tal pergunta agora se refere aos seres humanos, que correspondem ao pronome **eles**. Professor(a), lembre que o referente dos pronomes pessoais varia de acordo com o emprego que o enunciador faz deles e, portanto, com o seu ponto de vista. A inversão de referente dos pronomes corresponde, do ponto de vista visual, à inversão do ponto de vista: com isso, as crianças passam de observadores a observados no segundo quadrinho.

1. Que elemento do texto nos permite reconhecer antecipadamente quem é a sua protagonista e qual é a principal ação vivida por essa personagem? Por quê? *O título, porque ele indica o nome da personagem (Suriá). Ela visita um aquário.*

2. Observe que os balões com os quais a história é construída se repetem nos dois quadros, embora cada um se refira a pontos de vista diferentes.

a) No primeiro quadro, quem fala, com quem fala e de quem fala? *Nesse quadro, Suriá fala com sua mãe sobre os peixes que estão no aquário.*

b) A quem se refere o pronome **eles**, presente na fala do primeiro balão? Como as imagens desse quadro ajudam a identificar tal informação? *No primeiro balão, o pronome **eles** se refere aos peixes. A imagem ajuda a identificar esta informação porque mostra a garota que fala olhando para o aquário onde estão os peixes.*

c) E no segundo quadro: quem fala, com quem fala e de quem fala? Identifique a quem se refere o mesmo pronome **eles**, relacionando novamente imagem e texto verbal.

3. Em sua opinião, qual é o tema dessa história em quadrinhos? Por quê?
Resposta pessoal, mas os alunos devem perceber que o tema são os diferentes pontos de vista dos personagens.

Comentário

Essa história em quadrinhos apresenta uma inversão de perspectivas ou pontos de vista: no primeiro quadro, as crianças olham os peixes; no segundo, os peixes olham as crianças. No entanto, em ambos, o diálogo se repete, mostrando que, para as crianças, os peixes estão presos no aquário, para eles, no entanto, são as crianças que estão presas. Esse jogo mostra que os pontos de vista são relativos, isto é, dependem daqueles que os expressam e também da situação em que se encontram ao fazê-lo. Pode-se dizer, portanto, que interpretamos o mundo de acordo com o nosso lugar de fala, a nossa história, os nossos valores. Uma consequência disso é que, por vezes, não conseguimos reconhecer ou avaliar devidamente outras realidades que pertencem a mundos diferentes, como mostra a fala de Suriá sobre os peixes, que se repete na fala do peixe menor sobre Suriá e seu amiguinho.

Linguagem e ponto de vista **343**

Ao trabalhar com o texto Suriá (AMARAL *et al.*, 2016, p. 343) da figura 42, Ana já mostrou uma primeira mudança na sua postura pedagógica, ela denominou o texto trabalhado de multimodal e explicou para os alunos pautando-se nas teorias da multimodalidade estudadas na FDC. Em seguida, explicitou que o tipo de balão do referido texto multimodal denotava um processo verbal, o que se refere diretamente à GDV. Depois, comentou sobre a personificação dos peixes, do uso das cores, do enquadre e da posição dos personagens, o que também está relacionado às metafunções da GDV e à dimensão composicional do Callow (2008). A protagonista instigou ainda as dimensões afetiva e crítica do Callow (2008) junto aos estudantes, os quais participaram bastante, emitindo opiniões e posicionamentos críticos em relação ao texto lido. A partir desse texto multimodal, Ana solicitou que os discentes produzissem uma crônica para entregarem na aula subsequente.

A professora continuou a aula de Português com o texto multimodal Locomotiva (figura 43).

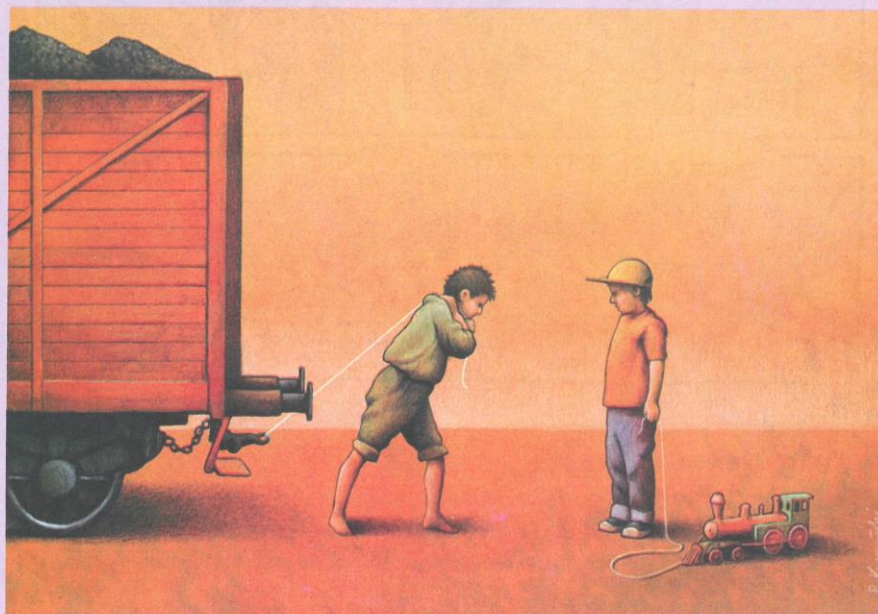
Figura 43 - Locomotiva

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.

Ana instigou inicialmente a dimensão afetiva dos alunos, pedindo que estes comentassem sobre a infância deles. A maioria dos alunos se identificou com o participante representado na imagem que trabalha puxando a carga pesada e relataram situações socioeconômicas difíceis no seio familiar. Pela dimensão composicional instigou a análise da imagem a partir de aspectos como: processo narrativo, cores, saliência (“o que chama mais atenção” nas palavras da Ana), plano de fundo, personagens representados (análise das roupas e calçados dos dois meninos). Em seguida, a docente motivou os estudantes a verbalizarem seus posicionamentos críticos. Por último, Ana pediu novamente que os discentes escrevessem uma crônica sobre esse texto multimodal também.

As tarefas passadas por Ana, fizeram-nos refletir que o ENEM no que tange à produção textual exigida demanda que o aluno-candidato redijam textos com apenas o modo semiótico escrito, apesar de os textos motivadores trazerem tabelas, gráficos, mapas, tirinhas, charges dentre outros. Por essa razão, Ana prescreveu duas crônicas (uma para cada texto multimodal) somente com o modo semiótico escrito. Assim, a protagonista se adequou à prescrição pedagógica do ENEM e ao uso do livro didático, permitindo ainda uma leitura prévia multimodal junto aos estudantes. Outro aspecto interessante foi o gênero textual escolhido pela professora, pois a crônica, por si só, já requer um posicionamento crítico por parte dos estudantes, o que de certa forma dá continuidade à dimensão crítica proposta por Callow (2008).

Feita essa contextualização, no quadro 71, Ana comenta sobre os elementos da multimodalidade presentes na aula de Português para alunos do Ensino Médio, após a aquisição de conhecimentos por meio da FDC.

Quadro 71 – Elementos da multimodalidade nas aulas de Português após a FDC

| Introdução de alguns aspectos da multimodalidade nas aulas de Português do Ensino Médio pela protagonista após a FDC |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, a protagonista, diante da sequência da aula em que a docente introduz aspectos teóricos da multimodalidade em sala de aula para os alunos, utilizando-se de uma tirinha, presente no livro didático.</p> <p>08 – Ana: Na parte pra analisar essa imagem, eu acho que a formação foi muito válida, no sentido de eu saBER observar melhor os elementos, de eu saber que eles têm um propósito, a questão das cores:: dos balões:: porque às vezes a gente interpreta isso, mas a gente fica “Será que isso foi a intenção do autor:: ou eu to superinterpretando?”, né, a partir do momento que a gente vê TOda uma teoria por trás dessa imagem, é melhor tanto pra gente guiar o aluno também, porque o que eu vejo nos meninos é que eles têm uma dificuldade muito grande pra interpretar, a questão de imagem, eles olham logo pro texto:: esCRItO, porque eles acham que é só aquilo que importa, né, e a gente sabe que essa coisa de interpretação é uma coisa que não é só pra aula de redação, não é só pra escola:: daqui há alguns anos o próprio ENEM, né, se a gente for pensar em alguma coisa mais prática, cai bastante e eles ainda têm bastante dificuldade, então, foi bem válida a formação justamente pra eu conseguir interpretar melhor esses textos e também ajudá-los. Nesse sentido, né, a questão da posição dos personagens, das cores:: seriam coisas que talvez eu não tivesse prestado atenção sem a formação. [...]</p> |

11 – Pesquisadora: Certo. Mais uma pergunta, é: assim, como é que você poderia descrever a sua prática docente, atualmente, sobre essa leitura de palavras e imagens, já que você diz que o aluno ainda apresenta essa dificuldade de LER as imagens?

12 – Ana: Hunrum. Eu tô, tô sempre, eu lembro até de uma turma de segundo ano em que eu estava, a gente tava tendo interpretação de obras publicitárias, né, tanto com texto escrito e com as imagens, e eu também notei essa dificuldade deles, então eu fui fazer mais ou menos a mesma coisa, né, eu perguntei tentei “Se eu olhar só pro texto, eu ia ter o mesmo sentido?”, o texto escrito, né, “Se eu olhar só pra imagem, eu ia entender a mesma mensagem?”, aos poucos eles vão se tocando que o texto é tudo ,né, então é uma coisa que eu acho que tá mais fácil pra mim trabalhar isso com eles agora, me ajudou bastante.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 71, no enunciado oral 08, Ana percebeu, ao assistir trechos da sua aula na ACS, que a FDC, no que tange à compreensão leitora de elementos imagéticos, foi “muito válida, no sentido de eu saBER observar melhor os elementos, de eu saber que eles têm um propósito, a questão das cores:: dos balões::”. Pelas palavras “propósito”, “cores” e balões” podemos constatar que Ana se referia aos elementos das metafunções da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006). Antes da FDC, a protagonista se pautava muito no senso comum e no seu saber experiencial (TARDIF, 2010) quando trabalhava com textos multimodais em sala de aula, o que a deixava em dúvida se a sua compreensão leitora era coerente ou não. Ana complementou dizendo que “a gente vê TODa uma teoria por trás dessa imagem, é melhor tanto pra gente guiar o aluno também” (enunciado 08). Pelo excerto “guiar o aluno”, Ana faz menção indireta ao *Show me framework* (CALLOW, 2008) que de fato dá um direcionamento didático-pedagógico aos professores promoverem práticas de letramento multimodal crítico. Isto é, para Ana, o acesso às teorias da multimodalidade em especial sobre a GDV e o *Show me framework* serviu para ela adquirir novos conhecimentos e (re)pensar sobre as práticas docentes a fim de conduzir as atividades de compreensão leitora e produção textual junto aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

Ana constatou que seus alunos “têm uma dificuldade muito grande pra interpretar, a questão de imagem, eles olham logo pro texto:: esCRItO, porque eles acham que é só aquilo que importa” (enunciado 08). A realidade descrita pela professora impacta direta e negativamente na orquestração de sentidos (KRESS, 2011), visto que, para os discentes, as imagens são, em geral, negligenciadas (SILVA, 2010). Essa dificuldade percebida por Ana se mostra como um aspecto que a docente sentiu que demandava mais da sua intervenção, não apenas para desenvolver a leitura multimodal dos alunos como também para melhor prepará-los para o ENEM (forte prescritor da atividade docente da Ana). Nas palavras da protagonista: “essa coisa de interpretação é uma coisa que não é só pra aula de redação, não é só pra escola:: daqui há alguns anos o próprio ENEM” (enunciado 8). Por esta frase, Ana também demonstrou preocupação com as possibilidades de futuro acadêmico dos discentes, os quais

têm como principal porta de entrada o certame do ENEM, o que requer da docente uma intervenção mais direcionada para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico.

Ainda no enunciado 08, Ana frisou que, antes da FDC, aspectos como a “posição dos personagens” e as “cores” eram despercebidos por ela como leitora e como agente de letramento. Vale destacar que a posição dos personagens e as cores pertencem à metafunção composicional da GDV, apesar de a Ana não mencionar diretamente esta gramática, percebemos que o cerne do conteúdo teórico ficou em sua mente e prática profissional. A nosso ver isso é mais relevante aplicar os conhecimentos na sala de aula e ter essa consciência dos conceitos do que simplesmente “memorizar” os elementos das metafunções e não aplicá-los.

No enunciado oral 12 do quadro 71, Ana verbalizou que, em outras turmas (2º ano do Ensino Médio por exemplo), têm instigado práticas de letramento multimodal crítico por meio da “interpretação de obras publicitárias, né, tanto com texto escrito e com as imagens”. No entanto, a protagonista percebeu dificuldades com estes alunos também, por isso a docente reagiu com as seguintes perguntas: “Se eu olhar só pro texto, eu ia ter o mesmo sentido?”, o texto escrito, né, “Se eu olhar só pra imagem, eu ia entender a mesma mensagem?”. Essa postura da Ana demonstrou sua preocupação e prática docente (trabalho realizado) no concernente à multimodalidade. Ana disse ainda que os estudantes aos poucos vão compreendendo essa orquestração de sentidos por meio da interação entre as imagens e as palavras. Diante desse relato, Ana, mais uma vez, comentou que a FDC serviu para ajudá-la a trabalhar melhor com textos multimodais do LD adotado pela escola colaboradora. Percebemos que Ana estava se colocando realmente como agente de letramento (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014) a partir do momento em que se preocupou de levar reflexões sobre a importância de ler e compreender as imagens, especialmente associadas aos elementos escritos.

Na subseção seguinte, descrevemos as práticas de letramento multimodal crítico a partir do olhar da protagonista Ana.

6.6.2 Letramento multimodal crítico

Nesta subseção, analisamos a percepção da Ana sobre as práticas de letramento desenvolvidas por ela após a FDC com o mesmo LD e com os mesmos alunos. No quadro seguinte, Ana relaciona a sua prática docente às dimensões do Callow (2005, 2008).

Quadro 72 - Dimensões do Callow (2008) na prática docente da Ana após a FDC

Comentários da protagonista sobre o *Show me framework* (CALLOW, 2008) em relação à sua prática docente

Sequência da atividade: Em ACS, a protagonista assiste à sequência da aula em que promove a leitura da imagem “Locomotiva” e lança perguntas aos alunos de modo a instigar a reflexão crítica acerca dessa imagem, fazendo ainda comparações com a imagem anterior “Tirinha Suriá”.

13 – Ana: É:: com essa imagem aí, que eu tava procurando trabalhar justamente a questão das três dimensões:: né, eu acho que até pra afetiva, ela:: é mais proveitosa, digamos assim, do que a imagem anterior, que é uma coisa mais de cotidiano, né, aquela parte que fica mais com a composição:: mesmo, a estrutura:: as cores:: o texto, né, já é uma coisa bem mais da parte da formação. [...]

14 – Ana: Assim, essa da cor da roupa do outro menino, foi uma coisa que eu realmente não tinha percebido, né, foi o aLUno que falou e aí eu realmente prestei atenção que tá verde:: que são tons mais parecidos.

15 – Pesquisadora: É:: só uma perguntinha. Assim, é:: você comentou, né, sobre as dimensões:: a afetiva:: composicional e crítica, que a gente viu na formação. Assim, como você:: tem trabalhado essas três dimensões em sala de aula?

16 – Ana: Pra mim eu sempre achei a crítica, relativamente mais fácil, porque é uma coisa que eles identificam logo, e eles conseguem trabalhar. A afetiva, alGUMas turmas ainda têm o receio de falar:: então, depende muito do conteúdo também, do texto, eu lembro que eu tava trabalhando com uma turma que é muito trabalhosa, inclusive essa turma foi transferida pra noite, e o texto falava de:: era um artigo de opinião, que tava trabalhando o que era pich- pichação e grafite, o que era arte e o que não era, e o aluno, porque era uma coisa que ele gostava, o aluno que não particiPAva, nesse dia, ele se soltou mais:: ele falou, defendeu um ponto de vista. Então, assim, a afetiva:: ele se identificou com aquilo:: ele até mencionou assim “Ah, talvez o cara que tenha escrito isso seja um policial::”, né, porque a pessoa tava criticando a pichação, então, assim, eu acho que depende muito do texto e da turma, mas eu sempre tento, em alGUMas:: isso não rende tanto como outras:: e em outra turma, que eu tava trabalhando essa mesma imagem, teve uma aluna que se identificou com o meninozinho que tava puxando o:: vagão, porque ela tem dezesseis anos e ela disse que tinha que trabalhar:: ou em casa mesmo++ sabe?! Então, assim, às vezes eles sentem essa liberdade de falar++ na questão da emocional, eu lembro que eu tava até conversando com outra professora um dia:: do receio que às vezes a gente tem de uma situação que a gente não saiba lidar, né, eu lembro de uma vez que eu trabalhei com um texto com *bullying*, na hora em que a gente tava lendo o texto++ começaram a+ tipo, alguma coisa tava no texto tinha a relação com a característica de uma meninazinha que tava lendo, né, e aí já começou ali mesmo naquele momento, um certo *bullying*, então, essa questão da emotiva:: eu acho delicada:: nesse sentido, mas:: sempre que possível, eu procuro trabalhar as três, porque é até uma maneira de trazer o aluno a prestar mais atenção na aula:: a ser ouvido, então é mais nesse sentido, só que acaba que a gente trabalha sabendo que essas três existem, eu acho interessante isso, a gente saber que não é uma coisa aleatória, tem toda uma teoria:: tem todo um esquema, existem estudos sobre o assunto, é mais nesse sentido. Mas, a diferença, basicamente, é que antes era uma coisa mais intuitiva, agora eu sei que existem essas três dimensões, como trabalhar cada uma delas, algumas imagens vão favorecer umas questões do que outras:: mas é mais assim.

17 – Pesquisadora: E como você se sente trabalhando essas três dimensões::?

18 – Ana: Eu acho q-(...)

19 – Pesquisadora: O letramento dos alunos::

20 – Ana: Eu acho que como que ajuda bastante:: às vezes a aula rende mais++ a gente SAI com uma sensação de dever cumprido, vamos dizer assim, porque eles participaram, não foi aquela aula chata, que o aluno tava de cabeça baixa:: né, ou tava desinteressado, então, uma coisa que eu sempre tive, a minha intenção, sempre que eu comecei a dar aula, foi de justamente de relacionar o conteúdo a realidade do aluno de alguma maneira e eu acho que com essas dimensões isso acaba facilitando bastante:: mas eu gosto, eu acho que rende mais do que aquele conteúdo que a gente tá ali:: que o aluno não sabe o porquê que ele tá estudando, que não tem nada a ver com a realidade dele:: e a partir do momento que a gente trabalha a questão da afetiva, né, pra ele se expressar, a questão da CRÍtica também:: pra que ele++ se posicione, pra que eles sejam ouvidos, às vezes esses meninos não têm outro lugar em que eles sejam ouvidos, né, então, nesse sentido, eu acho que QUANdo eu consigo trabalhar, principalmente essas duas, de uma maneira proveitosa, eu saio da sala de aula mais++ sabe?! “Eu fiz minha parte::”, então é nesse sentido.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No enunciado oral 13 do quadro 72, a protagonista comentou que a escolha do texto multimodal Locomotiva (figura 50) se deveu à sua intenção pedagógica de “trabalhar

justamente a questão das três dimensões” de Callow (2008). Esse planejamento incluindo essa teoria específica sobre multimodalidade era algo que antes da FDC não acontecia. Ana, utilizando a teoria do *Show me framework*, comparou as duas imagens “Tirinha Suriá” e “Locomotiva” e disse que, em relação à dimensão afetiva, a segunda imagem se mostrava mais proveitosa para promover práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula. Nas palavras da Ana, temos:

[...] né, eu acho que até pra afetiva, ela:: é mais proveitosa, digamos assim, do que a imagem anterior, que é uma coisa mais de cotidiano, né, aquela parte que fica mais com a composição:: mesmo, a estrutura:: as cores:: o texto, né, já é uma coisa bem mais da parte da formação (enunciado 13).

Por essa fala da Ana, além da dimensão afetiva, podemos constatar pelos termos “estrutura” e “cores” que a docente analisou as imagens trabalhadas em sala de aula e considerou a dimensão composicional de Callow (2008) e com as metafunções da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006), conteúdo da FDC. Ainda sobre a dimensão composicional, Ana comentou que a cor verde da roupa de um dos personagens representados da imagem Locomotiva foi um aspecto que ela não havia percebido, mas um aluno chamou sua atenção para esse elemento composicional, o que mostrou uma troca de conhecimentos entre alunos e professora no concernente à dimensão composicional na leitura daquela imagem.

No enunciado oral 16, Ana relatou, assim como fizera antes da formação, que sentia “receio” de desenvolver a dimensão afetiva dos estudantes, pois “depende muito do conteúdo também, do texto”. A professora considerou essa dimensão mais “delicada” de se trabalhar em sala de aula. A protagonista também mencionou algumas situações em que ela fomentou a dimensão afetiva dos discentes, como: a) um texto sobre *bullying*, em que houve uma situação desagradável na sala de aula, situação essa já mencionada na primeira ACS; b) um artigo de opinião que tratava da pichação e do grafite, em que um aluno “que não participou, nesse dia, ele se soltou mais:: ele falou, defendeu um ponto de vista” em virtude de ter essa prática social da grafiteagem; c) com o texto multimodal Locomotiva, houve uma estudante que “se identificou com o meninozinho que tava puxando o:: vagão, porque ela tem dezesseis anos e ela disse que tinha que trabalhar:: ou em casa mesmo++ sabe?!”. Por estes exemplos, percebemos que Ana identificou situações exitosas ao desenvolver a dimensão afetiva nas práticas de letramento, pois propiciam “liberdade de falar”, o que já havia sido preconizado por Paulo Freire ([1970] 2014; 1992) e hooks (2013), deixando professora e alunos no mesmo patamar de compartilhamento de conhecimentos e construção de saberes.

Ainda no enunciado 16, Ana verbalizou que as três dimensões de Callow (2008) são “uma maneira de trazer o aluno a prestar mais atenção na aula:: a ser ouvido”. Assim, Ana percebeu o modelo pedagógico do Callow (2008) para desenvolver práticas de letramento multimodal crítico como uma forma de atrair mais a atenção dos discentes e dar mais protagonismo a eles. Segundo a professora, antes as práticas de letramento intermediadas por ela nas aulas de Português tinham um cunho mais “intuitivo”, o que a partir da FDC ganhou contornos teóricos, facilitando o trabalho docente e aprimorando a aprendizagem dos discentes.

No enunciado 20 do quadro 72, Ana afirmou que o *Show me framework* ajudou bastante a sua prática docente (trabalho realizado de Clot (2006)), pois para ela “às vezes a aula rende mais++ a gente SAI com uma sensação de dever cumprido, [...] porque eles participaram, não foi aquela aula chata, que o aluno tava de cabeça baixa:: né, ou tava desinteressado”. Ana comentou também que, quando começou a lecionar, tinha a preocupação de “relacionar o conteúdo à realidade do aluno de alguma maneira” e que nesse ponto a teoria de Callow (2008) pôde proporcionar essa interação com o contexto social do alunato por meio das três dimensões: afetiva, composicional e crítica.

Especificamente sobre as dimensões afetiva e crítica, Ana discorreu que propiciam a livre expressão oral dos estudantes e o posicionamento crítico deles “pra que eles sejam ouvidos, às vezes esses meninos não têm outro lugar em que eles sejam ouvidos, né” (enunciado 20). Ana, nesse último comentário, expôs um problema social dos estudantes, os quais às vezes advém de contextos socioeconômicos difíceis no que tange à família e à comunidade. Vale ressaltar que a escola colaboradora se localiza em uma área com alto índice de criminalidade, que se mostra, muitas vezes, o caminho mais triste e ‘acessível’ para estes jovens. Dessa forma, Ana afirmou que, quando consegue desenvolver pelo menos essas duas dimensões de forma “proveitosa”, ela pensa e sente a frase: “Eu fiz minha parte::”.

Diante dessas colocações, Ana deixou claro que o *Show me framework* pôde promover, além de práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula para os estudantes, um sentimento de “dever cumprido” por parte dela, algo que também foi percebido no discurso oral do protagonista Jorge na ACS após a FDC. No quadro 73, apresentamos mais detalhadamente as dimensões crítica e composicional verbalizadas pela protagonista Ana na última ACS.

Quadro 73 - Dimensões crítica e composicional após a FDC na aula de Português

Reflexões sobre as dimensões crítica e composicional por parte da protagonista após a FDC

Sequência da atividade: Em ACS, após assistir à sequência da aula em que analisa junto aos alunos a imagem “Locomotiva” para responder as questões propostas pelo LD, a protagonista Ana tece comentários sobre como vem desenvolvendo a dimensão crítica nas práticas de letramento em sala de aula após a FDC.

21 – Ana: Então, como a gente tava falando das atividades, né, até pelas perguntas, a gente tinha conseguido trabalhar as dimensões composicional e crítica dos alunos, então, essa imagem é uma que eu acho que ela foi bem aproveitada, né, a gente até comentou isso na formação:: que o livro, ele tem umas imagens que são boas, mas a gente que tem que elaborar alguma atividade:: ou questões:: nem com todas eles conseguem, mas nesse sentido aí, nessa daí eu achei que foi bem válida as perguntas que eles fizeram, os alunos conseguiram realmente analisar++ essa composição:: o contexto da imagem:: os elementos, então, eu gostei bastante dessa atividade.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 73, no enunciado oral 21, Ana explicou que as questões prescritas na atividade de compreensão leitora do livro didático de Português ajudaram nas dimensões composicional e crítica. Conforme figura 50 (Locomotiva), é possível concordar com a professora, pois o LD apresenta a seguinte questão que trata da dimensão composicional: “comente o que diferencia os dois meninos: nas roupas que usam, na postura do corpo, no objeto que carregam” (AMARAL *et al.* 1, 2016, p. 344), bem como a indagação subsequente para a dimensão crítica “Em sua opinião, quais problemas sociais Pawel Kuczynski pretende denunciar com esse desenho?” (AMARAL *et al.* 1, 2016, p. 344). Por esse motivo, Ana comentou que a imagem Locomotiva “foi bem aproveitada”, apesar de ela haver instigado outras reflexões sobre essas dimensões com os estudantes, o que se mostrou como um trabalho complementar às questões do LD. Nessa atividade específica, Ana elogiou a postura dos produtores do LD e disse que “os alunos conseguiram realmente analisar++ essa composição:: o contexto da imagem:: os elementos, então, eu gostei bastante dessa atividade” (enunciado 21).

Ana lembrou a FDC quando ela havia dito em um dos encontros que o livro possuía imagens “boas, mas a gente que tem que elaborar alguma atividade:: ou questões::”, pois nem todas as atividades do livro exploram as três dimensões de Callow (2008), o que demanda uma intervenção pedagógica mais direcionada da docente. No quadro 74, a protagonista discorreu sobre como as imagens lidas em sala de aula serviram para a atividade de produção textual realizada posteriormente em casa pelos estudantes.

Quadro 74 - Imagem e produção textual para Ana

Importância da imagem nas atividades de produção escrita nas aulas de Português para a protagonista após a FDC

Sequência da atividade: Em ACS, a protagonista assiste à sequência da aula em que compara as imagens “Tirinha Suriá” e “Locomotiva”, trabalhadas em sala de aula. Em seguida, Ana comenta sobre a atividade de produção escrita que os estudantes fizeram em casa, após a aula.

25 – Ana: Aí essa foi justamente a parte que:: eu queria unir a aula, pra não fica muito solta, com os gêneros com o que eles já vinham vendo, que era mais a questão da crônica, e como eu já tinha dito pra eles:: o que era um gênero:: e que eles tinham como base assuntos do cotidiano, eu acho que casou bem as duas situações, inclusive na semana pass- ontem, ou foi semana passada, não, quarta-feira, eles me entregaram as atividades e a maioria tinha feito:: porque eu dei mais de um opção, além de fazer a crônica, que foi essa segunda, essa atividade da:: página seguinte, aqui, o item A e o item B, dessa produção de texto, né, [o livro didático está presente junto com as participantes, Ana e pesquisadora.] e a maioria fez um relato da infância, né, então, assim, foi bem pra questão afetiva, né, eles tinham pensado em uma brincadeira:: e escreviam justamente sobre o que eles tiveram na infância, escrever sobre, né, e a grande maioria fez esse texto pra entregar e eu recebi semana pass- quarta.

26 – Pesquisadora: Você acha que a imagem:: ajuda na produção textual dos alunos do Ensino Médio::?

27 – Ana: Ajuda, ajuda:: eu acho que++ às vezes eles “Tia, como é que eu começo::?”, quando a gente não dá:: quando não tem uma imagem, por exemplo, “Como é que a gente começa o texto?”, aí a gente vai tentando, não dizer exatamente palavra por palavra, mas dando sugestões++ quando eles têm a imagem eu acho que ajuda bastante, inclusive na prova de redação, a gente sempre coloca uma imagem:: uma definição de gênero:: pra que eles realmente contextualizem, então, eu gosto bastante. Inclusive essa primeira, né, pra que++ na página anterior:: os que fizeram a produção a partir dela, já tem uma contextualização aí, você vai continuar:: detalhar:: o que eu acho que ajudou bastante e nessa segunda também, porque é uma imagem que é forte, né, duas crianças:: então eles acabam vendo que, por serem de uma escola pública talvez eles achem que estão:: em desvanTAgem:: em relação, pro exemplo, aos alunos de escola particular, mas ;a partir do momento em que eles veem que estão em uma escola:: né, que eles têm essa oportunidade de Educação:: eu acho que é até interessante, eles se identificam mais com o meninozinho com o brinquedo, do que com o que tá trabalhando:: então, eu acho que ajuda bastante.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 74, no enunciado oral 25, Ana verbalizou que tentou associar a leitura das imagens ao gênero textual crônica, “que eles tinham como base assuntos do cotidiano” e que estava sendo estudado na época. Assim, a protagonista promoveu a compreensão leitora da imagem Locomotiva e, a partir desse texto imagético, pediu que os discentes escrevessem uma crônica ou um relato de infância. Apesar de a docente haver oferecido duas opções de redação, a maioria dos alunos preferiu descrever uma situação vivenciada por eles durante a infância, o que remeteu uma continuidade da dimensão afetiva. Nas palavras da Ana, temos: “eles tinham pensado em uma brincadeira:: e escreviam justamente sobre o que eles tiveram na infância, escrever sobre, né” (enunciado 25). Dessa forma, a imagem Locomotiva serviu não apenas para a compreensão leitora como para a produção escrita, direcionando-se para o conceito de práticas de letramento multimodal crítico (PREDEBOM, 2015; BARBOSA, 2017; CALLOW, 2008; 2012).

No quadro 74, na fala 27, Ana comentou que, quando o texto motivador para a produção textual tem apenas palavras, os alunos, em sua maioria, sentem mais dificuldade. No entanto, quando o texto motivador tem palavras e imagens ou só imagem, a professora disse

que “ajuda bastante” a produção escrita dos estudantes, por isso ela “sempre coloca uma imagem:: uma definição de gênero:: pra que eles realmente contextualizem”. A protagonista afirmou ainda que gosta bastante de trabalhar com imagens no desenvolvimento da competência escrita dos discentes. Ana exemplificou que, com a “Tirinha Suriá” (figura 42), os alunos “fizeram a produção a partir dela, já tem uma contextualização aí, você vai continuar:: detalhar:: o que eu acho que ajudou bastante” (enunciado 27). Quanto à imagem “Locomotiva” (figura 43), Ana a considerou “forte”, pois propiciou reflexões nos estudantes sobre a infância que tiveram e a perspectiva de vida que poderão ter. Nas palavras da própria professora, temos:

[...] duas crianças:: então eles acabam vendo que, por serem de uma escola pública talvez eles achem que estão:: em desvanTAgem:: em relação, pro exemplo, aos alunos de escola particular, mas ;a partir do momento em que eles veem que estão em uma escola:: né, que eles têm essa oportunidade de Educação:: eu acho que é até interessante, eles se identificam mais com o meninozinho com o brinquedo (enunciado 27).

A partir da colocação da Ana, percebemos que a comparação entre os dois personagens representados na figura Locomotiva geram um sentimento de identificação com um dos garotos, em geral, o mais humilde que necessita trabalhar desde cedo. Esse sentimento, para Ana, pôde se relacionar à aparente “desvantagem” de estar em uma escola pública e não em uma privada. Entretanto, Ana constatou que esse sentimento pode mudar, se os estudantes pensarem que só pelo fato de eles terem acesso à educação, eles já podem se considerar ‘abastados’, portanto podem se igualar ao menino que brinca. É importante essa reflexão da Ana que evidenciou o seu papel como agente de letramento e, sobretudo, como educadora. Dessa forma, após estas reflexões, Ana afirmou, mais uma vez, que a presença de textos com imagens nas práticas de letramento ajudou bastante no processo de ensino e aprendizagem. No quadro 75, Ana continuou refletindo sobre o papel da imagem no ensino de Português.

Quadro 75 – Imagem como texto para os alunos da Ana após a FDC

Percepção dos estudantes, sob o olhar da Ana, acerca das imagens nas práticas de letramento

Sequência da atividade: Em ACS, Ana, diante da sequência da aula em que compara as imagens “Tirinha Suriá” e “Locomotiva” e incentiva os alunos para que eles compreendam as diferenças entre as duas imagens, seus contextos, suas finalidades, suas mensagens, seu tom humorístico e seu tom crítico.

29 – Ana: Então, assim, eu gostei muito desse capítulo++ porque eu consegui unir com o conteúdo que os meninos já estavam vendo e uma coisa que me deixou satisfeita também, foi porque eu perguntei a eles se era um texto e eles disseram que era:: porque até hoje, em outras turmas, principalmente nas turmas que eu pego de segundo:: terceiro ano, eles ainda têm essa dificuldade:: “Só é texto se tiver palavra::”, quando é tirinha:: eles só olham pra palavra:: pras frases:: então eu acho que foi um resultado bem satisfatório.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Pelo quadro 75, na fala 29, Ana afirmou que gostou muito daquele capítulo do livro didático, uma vez que conseguiu “unir com o conteúdo que os meninos já estavam vendo e uma coisa que me deixou satisfeita também”. Segundo a docente, quando ela perguntava se uma imagem poderia ser considerada um texto, os alunos sentiam dificuldade em responder, contudo, na última aula, os discentes conseguiram reconhecer as imagens lidas como textos. Além disso, a protagonista comentou que, em textos com palavras e imagens, os estudantes costumavam ler apenas os elementos escritos e negligenciavam a leitura da imagem, o que não aconteceu nesta turma do 1º ano do Ensino Médio. Por isso, Ana concluiu que houve “um resultado bem satisfatório”, já que os discentes começavam a conceber a riqueza de significados que uma imagem poderia ter. Enquanto Ana tecia estes comentários, era possível ver naquele rosto tímido um sorriso que indicava alegria e satisfação profissional.

Na próxima subseção, trazemos algumas constatações da Ana, durante a segunda ACS, sobre o livro didático adotado na escola colaboradora.

6.6.3 Livro didático

Nesta subseção, apresentamos dois quadros 76 e 77 que trazem comentários da Ana sobre o livro didático “Novas palavras” 1 (AMARAL *et al.*, 2016).

Quadro 76 – Opinião da Ana sobre a forma que LD apresenta a leitura de imagens

| Impressões da protagonista de como o LD explora os textos multimodais com imagens |
|---|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, após assistir à sequência da aula em que Ana introduz a multimodalidade (em especial a leitura de imagens) em sala de aula, a pesquisadora indaga sobre a opinião da protagonista acerca da forma que o livro didático apresenta atividades de leitura com textos multimodais com imagens.</p> <p>09 – Pesquisadora: Só uma intervenção, é:: você acha, professora, que assim, é:: o livro didático, ele trabalha:: como é que ele trabalha esse, essa linguagem visual, essa linguagem não-verbal, como diz o livro, né, que você comentou em sala de aula::?</p> <p>10 – Ana: Eu acho que depende muito da atividade, essa daí, quando eu tava lendo as questões, pelas questões, pelas perguntas que eles fazem pra gente responder:: tem realmente que analisar esses elementos, né, ele pergunta quem é que a gente acha, se eu não me engano, quem é que a gente acha que é protagonista da história:: a questão dos pronomes, ele também faz uma referência:: então ESSA atividade, eu achei bastante válida nesse sentido, alGUmAs são mais do que as outras, inclusive a outra imagem que a gente vai analisar, que é essa aí que tá na, no início do capítulo também, né, ele se repete, eles também perguntam bastante sobre a posição dos personagens:: então, nessa, NESsa parte aí, eu achei que foi bem interessante a maneira como ele usou, por mais que eles não tragam pra gente essa teoria:: por exemplo, nem lá atrás mesmo, porque tem aquelas orientações, mas, pra gente analisar as imagens, a gente precisa nesse tipo de coisa, não só no texto escrito.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Para Ana, a partir do quadro 76, enunciado 10, o livro didático nem sempre apresentava atividades que promovessem a compreensão leitora específica de imagens.

Segundo a protagonista, “depende muito da atividade”, daí Ana mencionou alguns exemplos de questões que indagavam: quem era o protagonista da história; conteúdos gramaticais (pronomes) em tirinhas; “posição dos personagens”. Ana comentou também sobre a imagem de abertura de cada unidade didática, que, em geral, é explorada mais uma vez dentro da unidade. Ou seja, a professora percebeu que aquelas imagens introdutórias não eram apenas um ‘adorno’ das unidades. Nesse sentido, Ana discorreu que: “inclusive a outra imagem que a gente vai analisar, que é essa aí que tá na, no início do capítulo também, né, ele se repete, eles também perguntam bastante sobre a posição dos personagens:” (enunciado 10).

Outro aspecto relevante observado na FDC e nesta ACS foi a atitude pedagógica da Ana de ler e conhecer a teoria e as instruções metodológicas presentes no manual do(a) professor(a) no final de cada LD. Na FDC, conforme comentamos anteriormente, tanto colaboradores como protagonistas relataram que não se atentavam muito ao manual de orientações presente no livro didático. Ao opinar sobre a forma como o LD fomentava questões ou atividades com foco na leitura de imagens, Ana verbalizou: “eu achei que foi bem interessante a maneira como ele usou, por mais que eles não tragam pra gente essa teoria:: por exemplo, nem lá atrás mesmo, porque tem aquelas orientações” (enunciado 10). Isto é, Ana leu o manual do(a) docente e constatou que não havia um aporte teórico-metodológico sobre a leitura de textos com imagens, o que foi introduzido na FDC. Apesar dessa limitação do manual do(a) professor(a), Ana considerou “interessante” as questões sobre a imagem Locomotiva que atendiam parcialmente aos preceitos teóricos de Callow (2008).

No quadro 77, Ana compartilhou conosco sua percepção sobre o LD após a FDC.

Quadro 77 - Percepção do LD após a FDC para Ana

| Opinião da protagonista sobre o LD após a FDC |
|--|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, após assistir à sequência da aula em que Ana continua a compreensão leitora da imagem “Locomotiva” com os estudantes, a pesquisadora indaga sobre o que a protagonista pensa a respeito do livro didático “Novas palavras” naquele momento.</p> <p>22 – Pesquisadora: É::professora, em linhas gerais, o que você acha:: qual a sua opinião sobre o livro didático hoje?</p> <p>23 – Ana: Esse livro didático? Assim, o que eu sinto desse livro é que a gente tem o conteúdo programático, né, que foi feito o planejamento das aulas e tudo mais e, muitas vezes, eu tenho que ir catando no livro coisas pra encaixar nesse conteúdo. Eu não trabalho do primeiro capítulo, na parte de redação, ao último, né, então, assim, se EU fosse escolher:: não seria um livro pro tipo++ por ser assim, pro NOSso currículo eu acho:: não é que o livro seja ruim, eu só não acho que ele se encaixa no currículo, por exemplo, nesse bimestre, a gente tem que estudar crônica, é um gênero nesse bimestre, né, tanto que eu passei uma atividade pros meninos depois, que foi elaborar uma crônica, baseada nas duas imagens, né, mas, assim, eu tenho sempre que tá no improviso, porque nem sempre o que ta aí é o que:: eu consigo usar dentro do conteúdo, MAS:: não que o livro seja ruim, sabe, assim, eu acho que ele tem atividades muito válidas, às vezes eu tenho que adaptar porque algumas eu sinto que elas são um pouco mais++ não tá no nível dos alunos ainda, então, tem algumas questões que eles têm muita dificuldade, então, mas em linhas gerais, não é um livro ruim, só que é um livro que eu não começo a trabalhar do início ao fim, a gente vai sempre adapTANdo:: e isso inclusive na parte de literatura também, né, a questão</p> |

das escolas literárias, eu lembro que eu trabalhava com ele ano passado na parte de literatura:: e ele não divide por escolas++ então a gente vai cat- é mais por gêneros, então a gente catava um trecho que era do:: quinhentismo:: de um capítulo:: aí voltava lá pro primeiro:: e depois ia pro último:: então não é que o livro seja ruim, mas acho que ele não é adequado pro currículo que foi montado pra usar e análises tipo assim, esse capítulo, né, que eu escolhi pra nossa aula, eu acho que ele se encaixou bem com o conteúdo que a gente viu na formação:: e tudo mais, mas existem outros capítulos com outras imagens que não tem esse trabalho dessa maneira, né, realmente deixa a desejar em alguns sentidos++ ele tem uns pontos positivos, mas também tem os pontos negativos.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 77, no enunciado oral 23, Ana repetiu a sua opinião sobre o livro didático “Novas palavras” 1 (AMARAL *et al.*, 2016) de que o planejamento (prescrição elaborada pela docente em conjunto com os demais professores de Português que deve ser seguida no decorrer do ano letivo) requer uma adaptação da protagonista de “ir catando no livro coisas pra encaixar nesse conteúdo”, tanto na produção textual como na literatura, uma vez que, segundo a protagonista, “nem sempre o que tá aí é o que:: eu consigo usar dentro do conteúdo” Segundo Ana ela não segue obrigatoriamente a sequência didática prescrita pelo LD, especialmente no que tange à produção escrita, conforme excerto seguinte: “Eu não trabalho do primeiro capítulo, na parte de redação, ao último”.

Ana expôs ainda no enunciado oral 23 que, se lhe coubesse a função de escolher o LD, não selecionaria o “Novas palavras” para usar na sua prática docente, “não seria um livro pro tipo++ por ser assim, pro NOSso currículo”. Ou seja, Ana, assim como pensava antes da FDC, continua julgando que o livro não é “ruim”, mas que demanda de adaptações pedagógicas (“improvisos” como disse a protagonista), a fim de atingir os objetivos prescritos pelo coletivo de professores de Português. Ana explicou que, no segundo bimestre de 2019, o gênero a ser explorado em sala de aula seria a crônica, a qual a fez implementar adaptações incluindo os preceitos da multimodalidade conforme fala 10 do quadro 76.

Outro aspecto negativo do LD apontado pela Ana, no quadro 77, fala 23 foi: “ele tem atividades muito válidas, às vezes eu tenho que adaptar porque algumas eu sinto que elas são um pouco mais++ não tá no nível dos alunos ainda, então, tem algumas questões que eles têm muita dificuldade”. Em outros termos, Ana precisava adaptar as atividades do LD também para se adequar à realidade de aprendizagem e ao nível de conhecimentos adquiridos dos alunos. Vale ressaltar que esta escola oferece apenas o Ensino Médio, portanto os alunos do 1º ano advêm necessariamente de outras escolas que podem adotar outras abordagens pedagógicas e metodologias.

Ana fez uma breve análise do LD à luz das teorias da multimodalidade, principalmente no que tange à GDV e ao *Show me framework*, no enunciado 23, afirmando que o capítulo específico escolhido para a filmagem da aula “se encaixou bem com o

conteúdo que a gente viu na formação:: e tudo mais”. No entanto, a protagonista acrescentou que no LD havia “outros capítulos com outras imagens que não tem esse trabalho dessa maneira, né, realmente deixa a desejar em alguns sentidos” (enunciado 23). Ainda que breve, Ana se embasou em preceitos teóricos para elaborar sua análise sobre o LD, o que mostrou indícios de aquisição de conhecimento a partir da FDC. Outrora, antes da FDC, a análise era pautada mais nos saberes experienciais (TARDIF, 2010).

Ana concluiu que o LD “Novas palavras” 1 (AMARAL *et al.*, 2016) apresentava aspectos positivos e negativos. Esse último ponto de vista da Ana sobre o livro condiz com os preceitos teóricos de Vilaça (2009). Além disso, foi possível perceber pelo discurso oral da Ana, nesta segunda ACS, que, apesar das adaptações que a docente precisava fazer com as atividades do LD, este livro ainda assume a função de um dos prescritores (AMIGUES, 2004) da prática docente de Ana, é um relevante material de ensino e aprendizagem (CORACINI, 1999; CUNNINGSWORTH, 1995) e se mostra rico em imagens integrando diversos modos de representação (AJAYI, 2012).

Na subseção seguinte, descrevemos as reflexões da Ana acerca do gênero e do estilo profissionais.

6.6.4 Gênero e estilo profissionais

Nesta subseção, Ana, em dois momentos da ACS, faz revelações pertinentes em relação ao gênero e ao estilo profissionais (cf. BAKHTIN, 2003; CLOT; FAÏTA, 2016), sintetizados nos quadros 78 e 79, expostos a seguir:

Quadro 78 – Início da aula da Ana após a FDC

Reflexões da protagonista sobre como ela inicia a sua aula após a FDC

Sequência da atividade: Em ACS, Ana assiste à sequência da aula em que a protagonista inicia a sua aula com o livro didático explicando aos alunos a respeito dos gêneros textuais, a sua estruturação, finalidade, entre outras singularidades. Em seguida, a protagonista comenta acerca de sua forma de começar a aula após a FDC.

07 – Ana : Eu acho que às vezes, quando a gente vai começar o capítulo, nem sempre a gente deixa claro pros meninos o que é que precisa:: o que é que aquele capítulo pretende e o que é que a gente esPEra deles:: e eu acho que até:: pela formação e tudo, eu comecei a prestar atenção mais nessas partes do livro, que não é exatamente a atividade:: a parte teórica:: e que a gente também pode aproveitar até pra que eles vejam qual é o objetivo, às vezes o aluno tá lá e ele não sabe, né, a gente tá falando, falando e ele tá meio perdido. Aí eu achei interessante e é uma coisa que eu preTENDo fazer, né, sempre mostrar pra eles “Olha, aqui a gente pretende isso, isso e isso”, e até pra mais uma vez bater na tecla da questão dos gêneros textuais, porque é uma coisa assim, até nas minhas turmas de segundo ano, que a gente passa o ano inteiro falando, eles ainda têm essa dificuldade sobre o que é tipo e o que é gênero e eu sempre to podendo, eu tento repetir o que é gênero, os subgêneros, né, e os exemplos eu acho que nessa introdução aqui ele cita vários, né, HQ, as tirinhas, a própria crônica, que a gente estudou nesse bimestre com eles::

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Vale lembrar que o gênero da atividade é dinâmico e flexível (BAKHTIN, 2003), bem como se relaciona ao ambiente laboral como um “resumo protopsicológico” (CLOT; FAÏTA, 2016), principalmente para os professores. Explicado isso, no quadro 78, no enunciado 07, Ana destacou a importância de, ao iniciar a aula de Português, dizer para os estudantes os objetivos daquela aula, algo que estava presente no começo do capítulo do livro didático. Segundo a protagonista, por meio da FDC, ela acabou se atentando mais a essas partes do LD, que “não é exatamente a atividade:: a parte teórica:: e que a gente também pode aproveitar até pra que eles vejam qual é o objetivo”. Ou seja, Ana ressignificou a introdução da sua aula, após perceber pela FDC, que o LD poderia agregar mais teoria e uma explicitação melhor dos objetivos da unidade didática, o que poderia fazer com que os alunos entendessem melhor o conteúdo.

Nas palavras da protagonista, dizer o objetivo da aula e do capítulo do livro é muito necessário para a aprendizagem, pois “às vezes o aluno tá lá e ele não sabe, né, a gente tá falando, falando e ele tá meio perdido” (enunciado 07). Por isso, Ana tomou a decisão de inserir ao gênero da atividade de “sempre mostrar pra eles ‘Olha, aqui a gente pretende isso, isso e isso’ ” (enunciado 07), evidenciando um estilo seu de introduzir o conteúdo da aula frisando o objetivo da aula. Essa percepção da Ana se deveu principalmente ao fato de se ver na ACS (exotopia e da alteridade cf. Clot; Faïta (2016); Souza-e-Silva (2003); Bakhtin (2003)). Ana exemplificou que, na introdução da unidade didática, havia um apanhado teórico sobre alguns gêneros textuais/multimodais como histórias em quadrinhos, tirinhas e crônicas, este último que era objeto da aula filmada e conteúdo do bimestre (prescrição conforme AMIGUES, 2004). Assim, conhecer mais as potencialidades do livro didático “Novas palavras” possibilitou uma reflexão sobre a sua prática docente, gerando o desenvolvimento de um estilo próprio de iniciar a aula. No quadro 79, a protagonista expõe seu posicionamento em relação ao ENEM.

Quadro 79 – ENEM para Ana

| Posicionamento profissional da protagonista em relação ao ENEM |
|---|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, após Ana assistir à sequência da aula em que a protagonista instiga os alunos a perceberem as diferenças entre as imagens “Tirinha Suriá” e “Locomotiva” no que tange aos contextos, às finalidades, às mensagens e ao teor crítico-humorístico, a pesquisadora indaga Ana sobre sua preocupação com o ENEM quanto à produção textual dos alunos.</p> <p>30 – Pesquisadora: Certo. É:: você mencionou, em um momento da aula sobre o ENEM:: então na produção textual:: dos alunos, você tem essa preocupação com o ENEM::?</p> <p>31 – Ana: É, eu sempre++ alguns alunos ainda tão muito preocupados, mesmo no primeiro ano, né, então, assim, de vez em quando eu dou aula naquele estilo, mesmo nas aulas++ e trabalho os outros gêneros textuais:: eu to sempre procurando falar de alguma maneira, né, nessa aula , no primeiro ano, não deu tempo, mas por</p> |

exemplo, em outra turma, que a gente tava falando sobre a questão do ponto de vista, eu expliquei, por exemplo, que os pontos de vista têm que ser respeitados:: e a questão de ferir os direitos humanos:: que é uma coisa que na redação do ENEM:: antigamente era uma coisa que anulava, que hoje em dia não mais:: mas que zera em uma das competências:: então eles iam perder duzentos pontos:: né, então, sempre que eu posso, eu tô mencionando, porque, assim, eu acho que eles sentem falta++ esses meninos que são mais conscientes:: eles já querem começar desde o primeiro ano:: né, mas a aula é de redação, aí eu também digo pra eles “A aula de redação não é só pra redação, vocês vão precisar de interpretação de texto:: existem outros vestibulares que vão exigir outros gêneros textuais:: então vocês têm que ter um conhecimento dessa estrutura::”, mas sempre que eu posso eu tô trabalhando, sim, tanto na questão da temática, né, dos assuntos:: como na estrutura, né, aí é como eu digo pra eles “Não é porque vocês estão produzindo um conto, uma crônica: que vocês não estão treinando:: afinal, é assim que vocês vão usar os elementos de coesão:: é do mesmo jeito, é só a estrutura dos gêneros que vai ser diferente.”, mas sempre que eu posso eu menciono isso pra eles.

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Ana, antes mesmo do início desta pesquisa, esclareceu que era responsável pela produção textual dentro do ensino da língua materna na escola colaboradora, por isso, no quadro 79, no enunciado 31, afirmou que costuma explicar para os alunos que “a aula de redação não é só pra redação, vocês vão precisar de interpretação de texto:: existem outros vestibulares que vão exigir outros gêneros textuais::”. Ou seja, para Ana, ensinar a prática de escrever demanda o desenvolvimento da leitura. Mesmo dizendo isso em sala de aula, alguns alunos se mostravam “mais conscientes”, ainda no 1º ano do Ensino Médio, e se preocupavam com o certame do ENEM, em especial com a redação. Por essa razão, Ana afirmou que está “sempre procurando falar de alguma maneira” sobre a redação do ENEM.

A professora citou o exemplo do gênero textual ponto de vista, em que, na redação do ENEM, os candidatos não podem “ferir os direitos humanos” sob punição, antigamente, de anulação da redação, mas, atualmente, segundo Ana, esse quesito faz com que o candidato perca duzentos pontos, zerando uma das competências exigidas na prova. A protagonista verbalizou também que, quando não lecionava no “estilo” ENEM, explicava aos alunos que: “Não é porque vocês estão produzindo um conto, uma crônica: que vocês não estão treinando:: afinal, é assim que vocês vão usar os elementos de coesão:: é do mesmo jeito, é só a estrutura dos gêneros que vai ser diferente”. Dessa forma, Ana deixou claro que o ENEM acabou se transformando em um prescritor (AMIGUES, 2004) da sua prática docente em virtude de os alunos solicitarem esse tipo de abordagem principalmente quanto à redação.

Na subseção seguinte, descrevemos a percepção da protagonista sobre a formação docente continuada.

6.6.5 Formação docente continuada

Antes da FDC, Ana deixou claro que nunca havia participado de uma formação continuada após a sua recente conclusão do curso de graduação. Dessa forma, a protagonista

sempre se mostrou aberta à formação continuada, muito atenta e tomando nota em seu caderno os principais pontos teóricos dos encontros. Ana, apesar de se mostrar muito tímida ao longo da formação, nas vezes que se colocava deixava todos boquiabertos com suas perguntas e reflexões costumeiramente coerentes. Por vezes, Ana respondia às nossas perguntas para a colaboradora Alexandra, que costumava se sentar ao seu lado. A protagonista, conforme já explicamos antes, falava muito com poucas palavras. Assim, em sua objetividade invejável, Ana no quadro 80 comentou explicitamente sobre a formação estipulando um contraponto entre o “antes” e o “depois”, conforme exposto no quadro 80:

Quadro 80 – FDC para Ana: o “antes” e o “depois”

| Opinião da protagonista sobre a FDC |
|---|
| <p>Sequência da atividade: Ana assiste à sequência da aula em que a protagonista instiga os alunos a perceberem as diferenças entre as imagens “Tirinha Suriá” e “Locomotiva”. Em seguida, a pesquisadora questiona se a protagonista percebeu alguma semelhança ou diferença nas aulas filmadas e autoconfrontadas antes e depois da FDC.</p> <p>33 – Ana: Eu acho que depois da formação, foi isso que eu já mencionei, por exemplo, a análise do texto, da imagem, ser mais consciente, né, eu olho pra um elemento, eu pergunto pro aluno o que eles acham da escolha de cores:: da posição dos personagens e dos elementos++ e eu sei que por trás daquilo teve uma intenção do autor, então, às vezes eu ficava imaginando “Será que eu tô superinterpretando isso, será que eu tô vendo coisas:: onde não tem::”, então eu acho que foi muito nesse sentido de ser uma coisa mais consciente e por eu ter uma noção dessa teoria e em sala de aula eu já SEI pra onde olhar:: o que pergunTAR pros meninos:: em relação a isso:: porque eu lembro que na primeira aula eu mencionei alguma coisa da cor vermelha:: que tinha no anúncio, mas foi mesmo intuição, porque quando a gente olha pro vermelho, é uma coisa que chama atenção:: né, e agora não, a gente vê que determinadas coisas vão ter em nossa sociedade:: um certo significado. Eu lembro que em outra turma, eu até mencionei com eles a questão do branco e do preto, que o preto pra gente é luto e em algumas culturas é o branco:: né, então eles vão percebendo todo esse PÉso que as coisas carregam, porque a partir do momento que a gente teve todo esse conhecimento NA formação:: isso colabora bastante, então acho que foi mais nesse sentido, às vezes eu fazia, mas de uma maneira desordenada, e agora eu sei o que fazer com a imagem, pra onde olhar:: o que perguntar:: foi mais nesse sentido++ e as dimensões também, né, saber que nessa imagem eu posso trabalhar a questão CRÍtica, a questão afetiva também:: que são coisas que às vezes a gente deixa passar, que a gente não se toca de perguntar:: ou a gente trabalha de maneira muito razoável, então eu sempre quando olho pra uma imagem, preparando a aula, eu já penso, né, “Como é que eu posso trabalhar isso::?”, “Falar dessas coisas aqui vai ajudar de que maneira::?”, a questão da temática:: “Será que os meninos vão se identificar::? Será que essa imagem é melhor do que aquela?”, até pra produzir a prova de redação, que eu tava elaborando pra eles: eu tava procurando imagens nesse sentido de que eu pudesse ter um trabalho melhor nessas três dimensões++ eu acho que foi mais assim.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

No quadro 80, na fala 33, Ana faz uma comparação entre a sua prática docente antes e depois da FDC. A protagonista afirmou que, antes da FDC, sua abordagem pedagógica em relação à leitura de imagens seguia o viés da “intuição” e se dava de maneira “desordenada” e “razoável”, de modo que Ana se fazia os seguintes questionamentos: “Será que eu tô superinterpretando isso, será que eu tô vendo coisas:: onde não tem::” (enunciado 33). A partir dos conhecimentos adquiridos na FDC, Ana verbalizou que sua prática docente

ao desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes passou a ser “mais consciente” no que tange especialmente às três dimensões de Callow (2008).

Segundo Ana, no enunciado 33, ela já sabe “pra onde olhar::” e “o que pergunTAR pros meninos::” em sala de aula. Sobre uma das teorias estudadas na FDC, Ana destacou, em seu discurso, a dimensão composicional de Callow (2008) pelo excerto: “eu pergunto pro aluno o que eles acham da escolha de cores:: da posição dos personagens e dos elementos++ e eu sei que por trás daquilo teve uma intenção do autor” (enunciado 33). Sobre as cores presentes nas imagens, Ana exemplificou a cor vermelha que, antes da FDC, servia para chamar atenção, após a formação, a docente mencionou para outra turma de estudantes que as cores branco e preto, “que o preto pra gente é luto e em algumas culturas é o branco:: né” (enunciado 33). Em conformidade com as palavras da protagonista, a FDC colaborou para que ela se apropriasse desse conhecimento e compartilhasse com os estudantes a fim de que eles percebessem que “determinadas coisas vão ter em nossa sociedade:: um certo significado” e “todo esse PEso que as coisas carregam” (enunciado 33).

O *Show me framework* (CALLOW, 2008), um dos principais conteúdos da FDC, possibilitou um norte para a docente desenvolver as dimensões afetiva, composicional e crítica, das quais Ana discorreu, no enunciado 33, que:

[...] agora eu sei o que fazer com a imagem, pra onde olhar:: o que perguntar:: foi mais nesse sentido++ e as dimensões também, né, saber que nessa imagem eu posso trabalhar a questão CRítica, a questão afetiva também:: que são coisas que às vezes a gente deixa passar, que a gente não se toca de perguntar::.. (enunciado 33).

A partir da fala supracitada da protagonista, foi possível perceber que, além de direcionar a prática docente, o referido *framework* deu um aporte teórico para Ana desenvolver principalmente as dimensões afetiva e crítica nas práticas de letramento em sala de aula. É interessante perceber ainda que, antes da FDC, a docente às vezes negligenciava estas duas dimensões. Essa postura reflexiva da Ana de perceber o que poderia ser melhorado na sua prática docente a partir das teorias estudadas nos faz lembrar de Ens e Donato (2011), Almeida, D. (2011) e Gimenez (2005), as quais concebem que a formação deve preconizar transformações socioeducacionais com um propósito crítico.

A reflexão feita na ACS pela Ana sobre a FDC englobou também o planejamento (trabalho prescrito conforme Amigues (2004)) das aulas de Português (produção textual), uma vez que a protagonista passou a levantar algumas perguntas ao elaborar seu plano de aula: “Como é que eu posso trabalhar isso::?”; “Falar dessas coisas aqui vai ajudar de que maneira::?”; “A questão da temática:: Será que os meninos vão se identificar::?”; “Será que

essa imagem é melhor do que aquela?” (enunciado 33). Dessa forma, percebemos que os conhecimentos adquiridos na formação continuada tocaram a protagonista a ponto de gerar uma preocupação com o trabalho prescrito e realizado (CLOT, 2006), podendo indicar um início do processo de tomada de consciência e de desenvolvimento profissional (CLOT; FAÏTA, 2016; VIGOTSKY, 2007; BROSSARD, 2012).

Na subseção seguinte, esmiuçamos as reflexões da Ana acerca do desenvolvimento profissional permeado pelo quadro metodológico da autoconfrontação.

6.6.6 Desenvolvimento

Nesta subseção, Ana, docente de língua portuguesa, expõe suas impressões e seus sentimentos em relação ao quadro metodológico da AC e como esta experiência repercutiu na sua trajetória profissional, conforme o quadro 81:

Quadro 81 – ACS para Ana após a FDC

| Percepção da protagonista sobre a ACS após a formação continuada |
|---|
| <p>Sequência da atividade: Em ACS, após assistir à sequência da aula em que a protagonista instiga os alunos a perceberem as diferenças entre as imagens “Tirinha Suriá” e “Locomotiva”, a pesquisadora indaga sobre o que a protagonista sentiu se vendo em sala de aula.</p> <p>35 – Ana: Eu? Eu sempre acho estranho:: eu sou uma pessoa que não gosta muito de filmagem:: de foto, mas é interessante pra gente ver que algumas palavras a gente pode falar menos, que a gente repete e não percebe:: a questão dos gestos também:: e:: é uma experiência estranha, mas não é ruim, né, mas, assim, a gente fica nervosa também:: mas é legal, eu acho que a gente vê o que a gente tá fazendo e puder repensar aquilo++ porque muitas vezes é no automático:: você vai entra numa sala, entra em outra:: então você paRAR pra ter essa oportunidade de ver uma aula, de ver os pontos positivos e os pontos negativos, o que você pode melhorar, de maneira geral, pra mim é satisfatório:: né?! Eu ainda não sou muito acostumada a me ver assim, é uma coisa que leva tempo, mas:: de maneira geral foi uma experiência que eu gostei bastante.</p> <p>36 – Pesquisadora: Você acha que se v- que ver a sua prática docente favorece na formação docente?</p> <p>37 – Ana: Com certeza. Porque:: eu acho que é porque eu comecei a dar aula há pouco tempo, então:: eu ainda fico procurando uma maneira de melhorar a minha aula:: né, então, por mais que eu dê a mesma aula, né , teoricamente, porque o conteúdo é o mesmo em todas as turmas, a gente sempre vai mudando:: então eu acho que a última aula da semana:: é sempre um pouco melhor do que a primeira e VER assim e prestar atenção em coisas que a gente deixa passar despercebido, então eu gostei bastante e:: é isso, basicamente. Eu não sei se eu respondi::.</p> |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Ana, assim como na primeira ACS, comentou, no enunciado 35 do quadro 81, que, durante a autoconfrontação, sentiu um estranhamento, que advém de uma relação dialógica (BAKHTIN, 2003) entre o que a protagonista faz com o outro e com ela mesmo. O sentimento de estranhamento ficou ainda mais aguçado pelo fato de a protagonista não gostar de ser filmada nem fotografada. Ana se viu nas cenas como se fosse uma outra pessoa, por isso percebeu aspectos como: “algumas palavras a gente pode falar menos, que a gente repete e

não percebe:: a questão dos gestos” (enunciado 35). Assim, Ana descobriu aspectos e características corporais e subjetivas da sua aula que ela mesma poderia não haver percebido ou pensado antes. Para Souza-e-Silva (2004) e Clot e Faïta (2016), a AC promove um “diálogo” com vozes internas e externas, as quais dão caminhos para reflexões e, quiçá, transformações profissionais.

Na autoconfrontação, ocorre o chamado excedente de visão (BAKHTIN, 2003), em que somente o outro pode direcionar o acabamento necessário para o sujeito (neste caso específico, Ana). Dessa forma, durante a ACS, Ana se tornou o “outro” e pôde se ver por completo. Destacamos que o excedente de visão promove uma compreensão responsiva e dialógica no sujeito em autoconfrontação, o que pôde ser percebido no excerto seguinte: “eu acho que a gente vê o que a gente tá fazendo e puder repensar aquilo++ porque muitas vezes é no automático:: você vai entra numa sala, entra em outra:: então você paRAR pra ter essa oportunidade de ver uma aula” (enunciado 35). Por essa fala, Ana viu na ACS a possibilidade de “repensar” a sua rotina profissional, tendo em vista que a protagonista ministra o mesmo conteúdo com o mesmo livro didático para todas as turmas do 1º ano do Ensino Médio, por exemplo, mas de uma turma para outra vai fazendo alterações e ajustes na sua prática docente de modo que a “última aula da semana:: é sempre um pouco melhor do que a primeira” (fala 37).

A protagonista frisou que a ACS a fez “ver os pontos positivos e os pontos negativos” (enunciado 35) e o que ela poderia “melhorar”, bem como a instigou a “prestar atenção em coisas que a gente deixa passar despercebido” (enunciado 37). A partir desses argumentos, Ana ressaltou que gostou bastante de participar da ACS e que foi uma experiência satisfatória, “interessante” e “legal”. Outra fala relevante da Ana foi ao se referir ao quadro metodológico da autoconfrontação e seu impacto para profissionais recém-formados que ainda não haviam passado por formação continuada: “eu acho que é porque eu comecei a dar aula há pouco tempo, então:: eu ainda fico procurando uma maneira de melhorar a minha aula:: né” (enunciado 37). Essa procura por uma maneira de melhorar a aula por parte da Ana pode ser um indício de reflexão e tomada de consciência que podem dar início ao processo de desenvolvimento profissional (VIEIRA; FAÏTA, 2003; CLOT; FAÏTA, 2016; VIGOTSKY, 2007; BROSSARD, 2012).

É pertinente frisar que o desenvolvimento em seu sentido mais amplo pôde ser visto ao longo da pesquisa por parte da Ana, que superou a timidez e o receio de ser filmada. Além disso, Ana assumiu que não gostava muito de filmagens, mas se submeteu a todas as etapas da pesquisa, incluindo a autoconfrontação, pois almejava o desenvolvimento

profissional. A partir do exposto, pensamos que Ana conseguiu transcender a sua introspecção, o que pôde ter sido um início de desenvolvimento pessoal para além do profissional.

A consequência dessas reflexões sobre o desenvolvimento estão sintetizadas no quadro 82, em que Ana agradece pela formação continuada, incluindo a autoconfrontação.

Quadro 82 – Agradecimento da Ana pela FDC

| Palavras finais da protagonista na ACS após a FDC |
|--|
| Sequência da atividade: Ao final da ACS, a protagonista faz um agradecimento à pesquisadora. |
| 39 – Ana: Exatamente, a gente também agradece, até porque foi uma oportunidade muito:: boa:: assim, um conteúdo diferente:: pra essas práticas que a gente sempre quer melhorar, então, eu também agradeço bastante+ toda a formação foi muito satisfatória. |

Fonte: Transcrição da ACS feita pela autora.

Na fala 39 do quadro 82, Ana agradeceu explicitamente pela “oportunidade” de participar da pesquisa, especialmente da formação continuada, que, para a protagonista, foi “muito satisfatória” e mostrou um “conteúdo diferente”. Quando a protagonista mencionou que o conteúdo da FDC era diferente, Ana deixou claro que era algo até então desconhecido para ela, mas relevante para o aprimoramento das aulas de língua materna. Já pelo excerto “pra essas práticas que a gente sempre quer melhorar” (enunciado 39), acreditamos que Ana se referiu à experiência da ACS, tendo em vista que a própria protagonista identificou características favoráveis e aspectos a serem melhorados na prática docente no ensino de Português.

Com base nas palavras da docente e em especial pelo seu agradecimento, julgamos que a formação docente continuada se mostrou eficaz não somente com a Ana, mas também com o Jorge e a Perla, em virtude de estar associada ao quadro metodológico da autoconfrontação. A formação por apresentar a proposta didático-pedagógica de Callow (2008) se configurou como um norte para a prática docente dos três protagonistas, a fim de melhor aproveitar as práticas de letramento utilizando o livro didático que eles já possuíam. Com a mesma importância, vimos que o quadro metodológico da autoconfrontação pôde fazer com que os três professores desvendassem as singularidades das suas práticas docentes, gerando reflexões preliminares que podem dar início a um verdadeiro desenvolvimento profissional.

Em resumo, antes da FDC, Ana, por não haver tido contato com as teorias da multimodalidade, apoiava suas intervenções pedagógicas e práticas de letramento com *slides* coloridos, materiais impressos extras e visitas à sala de multimeios da escola colaboradora.

Essas práticas docentes eram satisfatórias, no entanto negligenciavam a riqueza semiótica das imagens presentes, muitas vezes, no próprio livro didático. Após a FDC, Ana, em ACS, percebeu-se como agente de letramento (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014) usufruindo de forma “consciente” (termo empregado pela protagonista) de alguns conceitos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006) e das três dimensões do *Show me framework* (CALLOW, 2008). Dessa forma, Ana continuou identificando falhas na organização do livro didático “Novas palavras” 1 (AMARAL *et al.*, 2016), mas percebeu que este material poderia ser um forte aliado às práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula.

Foi possível visualizar o empenho da Ana para, em 50 minutos (tempo da hora-aula), cumprir o seu planejamento incluindo a leitura de imagens por meio das dimensões afetiva, composicional e crítica (CALLOW, 2008). Na ACS, percebemos o olhar de satisfação da Ana ao ver, nas cenas, a participação dos alunos e até algumas análises surpreendentes por parte dos discentes sobre a imagem Locomotiva (Figura 50). A FDC, para a protagonista, trouxe-lhe aproximação com as teorias da multimodalidade e do letramento multimodal crítico, até então desconhecidos pela professora. Ademais, a formação a fez ressignificar o uso do livro didático, mas foi nas ACS's que Ana enxergou aspectos da sua prática docente que foram melhorados a partir dos conhecimentos adquiridos na formação. O excedente de visão (BAKHTIN, 2003) provocado pelo quadro metodológico da autoconfrontação fez Ana se revelar mais segura, após a FDC, no que tange às práticas de leitura e escrita em língua portuguesa com seus alunos do 1º ano do Ensino Médio. As reflexões verbalizadas pela protagonista durante as duas ACS's dão indícios do começo do processo de desenvolvimento profissional.

Acreditamos que a FDC gerou impactos positivos tanto para os colaboradores como para os protagonistas, no entanto as seções de ACS intensificaram as reflexões sobre as práticas docentes em virtude de levar os três protagonistas (Perla, Jorge e Ana) a perceberem os preceitos da multimodalidade nas aulas de línguas materna e estrangeiras antes e depois da formação continuada. Acreditamos que, nem sempre, será possível desenvolver práticas de letramento explorando as três dimensões de Callow (2008) por conta de outras prescrições e demandas da equipe de Linguagens e Códigos, da escola e da SEDUC.

Outro empecilho das práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula pode advir de circunstâncias da própria sociedade. Em 2020, está havendo uma pandemia de Covid-19 que, provavelmente, dificultará que os professores possam explorar as três dimensões de Callow (2008), usufruir com afinco do livro didático e até mesmo cumprir com todas as prescrições impostas ao sistema educacional. Enfim, as práticas de letramento não

estão dissociadas de um contexto social mais amplo, uma vez que o próprio conceito de letramento aqui adotado advém de Street (2014) como práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Dessa forma, essa situação de pandemia foi exposta brevemente nesta tese para que pensemos que os conhecimentos da FDC foram apenas uma das necessidades que muitos professores enfrentam, mas existem outras demandas como usar com mais veemência as mídias digitais para o ensino a distância.

Diante do exposto, concluimos esta subseção com o pensamento de que esta pesquisa não dá conta de acompanhar cada um dos protagonistas ao longo dos seus anos de docência. Em meio a essa limitação, recorreremos à Vieira-Abrahão (2012), a qual esclarece que nós pesquisadores(as), muitas vezes, anseiam transformações imediatas a partir das intervenções nas formações. Todavia o processo de reflexão sobre as práticas docentes é muito subjetivo e pode levar até anos para acontecer. Dessa maneira, temos a consciência de que a FDC atrelada à AC foi um “ponto de partida” para que Perla, Jorge e Ana passem a ressignificar o livro didático e se enxerguem como verdadeiros agentes de letramento, o que poderá, de forma direta ou não, engendrar futuras transformações socioeducacionais. A seguir, apresentamos o retorno ao coletivo, última etapa da pesquisa.

6.7 Retorno ao coletivo

No dia 26/06/2020, às 18h, começamos o retorno ao coletivo com todos os colaboradores (William, Cindy, Maria, Katniss Everdeen e Alexandra) e protagonistas (Perla, Jorge e Ana) presentes, após lembrar os objetivos e a metodologia da pesquisa, apresentamos um trecho da aula da professora Ana do dia 22 de maio de 2019 (após a FDC). Nessa sequência da aula, Ana instiga os alunos a analisarem a imagem “Locomotiva” (figura 43) e comparar com os sentidos (“mensagens”, termo utilizado pela protagonista) da imagem “Tirinha Suriá” (figura 42), ressaltando as dimensões afetiva, composicional e crítica na prática de letramento multimodal crítico junto aos alunos.

Em seguida, William (colaborador e PCA da escola) começou verbalizando o orgulho que sentia da prática profissional da protagonista Ana em virtude da “perspicácia” ao trabalhar com a imagem em sala de aula. Recordamos que, na segunda ACS da Ana, ela se surpreendeu com a observação do aluno sobre as cores do plano de fundo da imagem Locomotiva (Figura 43) e as roupas dos participantes representados que ficaram salientes em relação ao fundo. Foi interessante perceber que William fez a mesma reflexão acerca da participação do aluno. O PCA também elogiou o fato de Ana haver iniciado a prática de

letramento pela leitura da imagem, deixando os elementos escritos para depois. Nas palavras de William, temos:

20 – William: [...] Você percebe que tem um aluno ali que é MUIto esperto, que ele vai trazendo até conceitos que ela nem colocou. Então, esse FUNdo laran:ja, né, ele, talvez, tenha influenciado na personalidade do/do/do de QUEM está dentro da imagem, a diferença entre as rouPAgens, daquele que tem posses e daquele que não tem. Então, essa mistura, aí, semiótica, como a gente aprendeu, da multimodalidade, é:: transmitindo uma mensagem maior. Então:: eu fiquei bastante entusiasmado com a aula da Ana, eu não sei se eu fARIA melhor do que ela, eu acho que ela foi bem PRA caramba.

William, no enunciado 20, menciona a FDC e verbaliza que ficou “entusiasmado” com a cena da aula da Ana no que tange à prática de letramento multimodal crítico com ênfase na imagem. No mesmo sentido, a colaboradora Alexandra disse que gostou quando a Ana estabeleceu uma comparação entre a imagem da unidade didática do livro e a da atividade em si, que, segundo Alexandra, apesar de ser a mesma imagem, o tamanho pode possibilitar que o aluno perceba diferenças de composição, o que remete à dimensão composicional de Callow (2008). Alexandra ainda acrescentou que gostou quando Ana explicou que um texto não é composto só por palavras, que a imagem sozinha é um texto, o que se configura em um desafio para os alunos do 1º ano entenderem. Dificuldade essa que, segundo os próprios colaboradores, Ana parecia haver superado.

Perla (protagonista do Espanhol) e Cindy (colaboradora e professora de Português) indicaram que, em um contexto de escola pública, a forma como Ana instigou a leitura crítica da imagem (JANKS, 2012) junto com a dimensão afetiva (CALLOW, 2008) ao perguntar com qual dos participantes representados os alunos se identificavam, visto que cada participante representado tinha um nível socioeconômico distinto. Esse trabalho realizado (CLOT *et al.*, 2000) da Ana possibilitou “prender” a atenção dos discentes, segundo Jorge, por meio da leitura da imagem, fazendo com que Ana atingisse o objetivo prescrito para aquela aula de fomentar um debate sobre o trabalho infantil. Nesse sentido, Cindy ressaltou a importância de fazer o planejamento da aula (uma prescrição elaborada pelas docentes) para “explorar a imagem adequadamente” (enunciado 111 da Cindy), pois assim se evitaria negligenciar uma imagem que acrescentaria muitas reflexões em sala de aula.

O protagonista Jorge, no enunciado 41, comentou ainda que: “todo o conhecimento que você nos passou, quando a gente foi colocar em prática, o aluno TAMbém tinha, só que tava guardado+ e que talvez a gente não DESSE essa oportunidade pra ele colocar pra fora”. É interessante essa colocação do Jorge, porque ao mesmo tempo em que os alunos, segundo os colaboradores e os protagonistas, têm dificuldades para perceber que uma

imagem é um texto, estes mesmos alunos estão imersos em um mundo tecnológico multimodal repleto de imagens. No entanto, tanto professores como alunos precisam ser instigados para ler as imagens e desenvolver (ou aprimorar) o *viewing* (CALLOW, 2012; 2013; BARBOSA, 2017). Ou seja, parece-nos que existe um conhecimento “intuitivo” acerca das imagens, mas este precisa se tornar mais consciente a ponto de alunos e professores identificarem os significados das imagens pautados em justificativas teóricas. Ainda refletindo a colocação do Jorge, os conhecimentos da FDC o fizeram descobrir que os alunos possuem pensamentos críticos, mas que precisavam ser instigados em sala de aula para melhor desenvolvê-los. Conforme Jorge, a protagonista Ana conseguiu instigar os alunos a pensarem criticamente.

Diante da sequência da aula da Ana, a colaboradora Katniss Everdeen refletiu que a imagem pode levar os alunos a pensarem sob outras perspectivas e chegarem a outros pontos de vista, também podendo trazer a temática da imagem para a vivência deles. Katniss Everdeen lembrou-se de que, na FDC, especificamente no sexto encontro, ela e Maria elaboraram um plano de aula a partir do texto multimodal “Escola pública não é privada” (Figura 30), que também fomentava a discussão sobre o trabalho infantil. Houve, assim, uma intertextualidade imagética, duas imagens que poderiam possibilitar práticas de letramento em torno da mesma temática.

Em relação ao uso do livro didático para promover práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula, Jorge mencionou que o *Show me framework* (CALLOW, 2008) possibilitava uma aula mais lúdica e interativa para os alunos com o material que eles já possuíam, o livro didático. Além desses benefícios, esse *framework*, de acordo com Jorge, dava “liberdade” para o professor começar a prática de letramento com a imagem, pois, para este protagonista, a imagem facilitava a compreensão leitora dos alunos, que percebiam melhor os sentidos do texto multimodal especialmente em Língua Inglesa. No enunciado 71, Jorge discorreu, sobre a sua prática docente, que “eu aprendendo dessa maneira de trabalhar com essa/dessa forma que você passou pra gente pra mim foi, foi não, É de GRANde valia. Eu mudei totalmente o modo como eu via as minhas aulas”. Assim, Jorge verbalizou que passou a valorizar mais o livro didático; e Ana, os textos e as imagens que o LD oferece. Na mesma perspectiva, William disse que após a FDC, ele passou a ter uma dimensão didático-pedagógica maior acerca da proposta do livro.

No concernente aos conhecimentos adquiridos na FDC, Jorge lembrou-nos da imagem “Advertência no estacionamento” (Figura 21), que em um dos encontros da formação, o protagonista exemplificou como olhar de demanda, pois requer uma conduta dos

usuários do estacionamento do *shopping* de respeitar as vagas exclusivas para idosos e deficientes físicos. Esta imagem, em junho de 2020, com a reabertura dos shoppings em período de pandemia, assumiu outro significado de intimidar os usuários para manter o distanciamento entre as vagas do estacionamento. Assim, fica uma vaga ocupada e outra não. Nas palavras do Jorge, temos:

91 – Jorge: Ele fala+ ele tem um cartaz, quando ele dá a mensagem, ele diz assim “Você vai MESmo estacionar aqui, que é um lugar de pessoas da melhor idade?” eles mudaram o cartaz. Agora, o cartaz, é:: se refere que a pessoa tem que estacionar o carro, sim, e deixar uma vaga, sabe?! Mudaram a posição, o papel é o mesmo, mas a mensagem é outra. Aí eu lembrei que a gente tinha comentado.

A partir do enunciado oral citado, percebemos que Jorge, depois de mais de um ano do término da FDC, identificou essa ressignificação de sentidos com a mesma imagem de acordo com o novo contexto pandêmico da COVID-19. Isso se configura como um indício de aquisição de conhecimentos, os quais estiveram presentes no trabalho realizado na 3ª etapa da pesquisa (em maio e junho de 2019). É válido frisar que Jorge foi para nós um desafio pelo fato de não ser graduado em Letras e por sentir receio de ser rotulado professor “doutrinador”, bem como o próprio Jorge nas ACS revelou que a turma de 1º ano das aulas filmadas tinha uma conduta difícil de lidar nas aulas de Inglês. Essa experiência foi algo tão marcante para o Jorge que ele fez questão de destacar no enunciado 81, exposto a seguir:

81 – Jorge: Eu só queria só fazer um comentário. É:: o que eu achei interessante é que na minha época, na época que eu fui, a sala escolhida por:: por período de dar aula era um dos primeiros anos da tarde MAis difíceis de dar aula. Você deve tá lembrada que a primeira aula foi um pouco bagunçada e tudo, mas, quando ELES perceberam como era a aula, que era uma aula diferente, e não só pela sua presença, porque você tava ali, calada+ só eu que tava ali, falando, e instigando eles a falarem. Você viu que a coisa, da segunda aula em diante, começou a fluir de uma maneira:: e a turma ficou TÃO interessada, tão prestando atenção, assim, participando, mas participando MESmo, não era com brincadeira nem nada. Eu achei que isso foi um dos pontos que fez com que a mudança se tornasse possível.

A palavra “mudança” verbalizada pelo Jorge, no enunciado 81 do retorno ao coletivo, nos remete à concepção de desenvolvimento (VIEIRA; FAÏTA, 2003; CLOT; FAÏTA, 2016; VIGOTSKY, 2007; BROSSARD, 2012). Isto é, acreditamos que há indícios de desenvolvimento profissional e transformação na prática docente do Jorge a partir dos seus relatos.

A respeito da formação docente continuada, Ana comparou sua prática docente antes e após a formação, conforme citação a seguir:

75 – Ana: depois dessa formação, eu passei a valorizar os textos individuais, as imagens, né, e também, em relação a ler em si, foi também que ficou:: assim, alguns aspectos já eram trabalhados, a questão de levar a imagem pra dentro do contexto da realidade do aluno:: a questão emotiva:: mas, depois da formação, eu

acho que a gente passou a fazer isso de uma maneira mais consciente, não mais só por impulso, porque:: a gente sempre interpretou texto dessa forma, né, depois da formação, a gente sabe que tem TOdo um esquema, tem todo um estudo por trás disso.

Com base no enunciado 75 da Ana, notamos que já havia um conhecimento experiencial (TARDIF, 2010) por parte dos docentes de forma mais “intuitiva” para desenvolver práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula. Na segunda parte do retorno ao coletivo, em que apresentamos um fragmento fílmico da ACS da Ana realizada no dia 31 de maio de 2019. Nesse trecho da ACS da protagonista, a docente descreve suas intenções pedagógicas ao desenvolver a prática de letramento multimodal crítico com as duas imagens (“Tirinha Suriá” e “Locomotiva”) e sua percepção sobre a reação satisfatória dos alunos diante do uso do *Show me framework* (CALLOW, 2008) em sala de aula. Ana ainda comparou os resultados benéficos do referido *framework* com os de outras turmas em relação à mesma imagem “Locomotiva”, o que comprova que a proposta pedagógica de Callow (2008) se mostrou eficaz no que tange à prática de letramento multimodal crítico.

Quando expusemos o trecho selecionado da ACS da Ana que se relacionava com a sequência da aula previamente apresentada ao coletivo, comprovamos, por meio das falas do William, da Alexandra e da Katniss Everdeen, que os professores colaboradores e protagonistas já trabalhavam de maneira intuitiva com imagens antes da FDC. Alexandra complementou que a aproximação com a teoria a fez ter uma consciência mais da sua prática e que a encorajou para conduzir práticas de leitura de imagens, o que a possibilitou sentir “com o dever cumprido” de professora. Já o William no enunciado 145 trouxe uma reflexão sobre a relação entre teoria e prática:

145 – William: [...] Porque nós somos muito taxati::vos, orgulho::sos, achando que SÓ a prática faz o professor e a gente desmerece muito a teoria. E, assim, essa formação, ela abriu os olhos “Não, a teoria nos dá realmente embasamento pra que aquilo ali ocorra e que num fique só:: na inspiração, né?!” como falou, aí, a nossa amiga, Ana.

Após a FDC, colaboradores e protagonistas verbalizaram, no retorno ao coletivo, que esse conhecimento experiencial cedeu espaço para a aproximação teórica dos preceitos da GDV e do *Show me framework*. Esse aprofundamento teórico associado à prática docente pode ter proporcionado aos docentes um início de um desenvolvimento profissional, bem como os fez perceber que eles como docentes do Ensino Médio devem se apropriar da teoria.

Ou seja, teoria e prática devem se misturar em prol de uma melhor qualidade de ensino. Ainda sobre a FDC e a relação entre teoria e prática, Perla¹⁰², no enunciado 178, discorreu:

178 – Perla: [...] estou parabenizando, porque:: eu até já citei em algumas outras reuniões:: na:: onde eu estou trabalhando, atualmente, né, citei o seu nome, pesquisadora, e:: o quanto foi importante pra mim, assim, participar dessa pesquisa, né, dessa sua pesquisa. Porque realmente:: me transformou, assim, como professora, porque:: é::: assim, a/a/a Universidade, né, assim, fica MUItto, realmente, na teoria e pouco se tem, né, com a prática. E, nós, professores, vamos aprendendo no dia-a-dia, e, ninguém, assim, asSISte a aula de alguém, a não ser naquelas peque::nas é:: assim, observações:: que a gente faz quando tá na Universidade, né, nos estágios. Mas, é tudo muito pouco, porque a gente sabe que é um universo, assim, é/é:: a pratica, né?! Então, é meio que:: até como a Maria falou, é:: mais a intuição do professor mesmo. Então, é:: através desse curso, que você proporcionou pra gente, né, lá no XXX (nome da escola colaboradora), é:: realmente, veio a acrescentar mui::to na nossa prática+ docente, né, e, em especial, pelo menos no meu caso, é:: esse trato com a imagem, né, porque eu, confesso, que mui::tas e muitas vezes, nas aulas de espanhol, eu deixei passar batido a imagem:: e, hoje, eu já tenho um outro olhar, quando eu vou preparar minhas aulas que eu vejo ali uma imagem, e aí, eu já:: né, preparo diferente, já:: tento fazer uma:: uma correlação ali. E, sin::to que, né, no dia-a-dia, nas aulas, isso tem um grande diferencial, né?! O quanto os meninos prestam mais atenção, né, o quanto eles, é:: é:: se sentem mais, é:: representados também, porque a gente começa a fazer uma/uma associação com eles, né, com relação ao que tem ali, no livro e tudo mais. Então, tudo fica mais didá::tico e mais prazeroso de se trabalhar. Então, queria, ai, deixar registrado isso.

A fala da Perla nos mostrou, mais uma vez, a relação teoria e prática, a qual na formação inicial está mais atrelada, aqui no Ceará, às disciplinas de estágio supervisionado. Isso já gera um primeiro distanciamento entre a teoria e a prática. Quando o(a) professor(a), já com a graduação concluída, começa a trabalhar em uma escola (ou mais), ele(a) se distancia, na maioria das vezes, mais ainda da teoria, podendo se transformar em um “dador” de aulas de forma intuitiva e, por vezes, automática. A teoria quando associada à prática para professores em FDC pode gerar reflexões e transformações, as quais podem inclusive fazê-los sentir mais prazer na atividade laboral.

O relato da Perla mostrou ainda que os conhecimentos da GDV e do *Show me framework* impactaram positivamente nela como docente e também nos alunos. É válido destacar que a Perla mencionou que a FDC a transformou como profissional também por conta da sua participação nas autoconfrontações em que ela exotopicamente viu sua prática docente e percebeu a diferença entre quando a imagem era negligenciada por ela e quando foi aproveitada de forma mais consciente embasada nas teorias. Outro indício de transformação foi na passagem em que Perla mencionou que o seu planejamento (trabalho prescrito), após a

¹⁰² Ficamos sabendo na semana do retorno ao coletivo que Perla não estava mais trabalhando na escola colaboradora, pois a disciplina de Espanhol estava sendo ofertada apenas no 3º ano do Ensino Médio. Assim, Perla teve uma considerável redução na sua carga horária, o que a fez procurar outra escola pública da rede estadual para trabalhar. Enfim, a luta da Perla com o *slogan* “Fica Espanhol”, pelo menos na escola colaboradora, perdeu fôlego. Lamentamos profundamente!

FDC, passou a contemplar a leitura de imagens, especialmente por ela haver percebido que os alunos prestavam mais atenção à aula, que se tornou mais prazerosa e didática.

Sobre o quadro metodológico da autoconfrontação, Jorge ressaltou que se ver na ACS lhe deu a possibilidade de “repensar” a prática docente e de “refazer” a fim de melhorá-la. Maria, de forma análoga, comentou que as cenas assistidas no retorno ao coletivo a fizeram refletir sobre a sua própria prática docente. Já a protagonista Ana verbalizou que participar da ACS foi mais difícil do que ter a sua aula filmada em virtude de ela, sem perceber, se autojulgar, apesar dessa queixa, destacou que foi uma experiência interessante e proveitosa.

Ao final do retorno ao coletivo, William frisou que “nós evoluímos bastante e temos colocado isso nas nossas aulas” (enunciado 200), referindo-se aos professores colaboradores e protagonistas. William, assim como Jorge e Perla, expressaram o desejo de levar o conteúdo da multimodalidade para outras escolas particulares e públicas onde também trabalhavam. Essa postura dos docentes, de certa forma, evidenciou que eles identificaram os benefícios pedagógicos desta teoria quando aplicada às práticas de letramento em sala de aula. Na subseção seguinte, discutimos os resultados da pesquisa, respondendo às perguntas de pesquisa.

6.8 Discussão dos resultados

De volta para as questões de pesquisa, tendo por base as análises das ACS e do retorno ao coletivo, pela pergunta: “Quais os conhecimentos dos professores de línguas materna e estrangeira acerca do letramento multimodal crítico antes e após a formação docente continuada?”. Percebemos que os três protagonistas, antes da formação docente continuada, não possuíam um conhecimento teórico sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico. Talvez por essa razão os três tenham se empenhado muito em todas as etapas da pesquisa, em especial, a formação docente continuada. Dessa forma, os conhecimentos dos protagonistas eram experienciais, pautados nas práticas docentes que eles já vivenciavam em sala de aula, o que os fazia, muitas vezes, empregar as imagens de forma superficial ou simplesmente de maneira negligente.

As práticas de leitura e escrita envolvendo imagens, conforme Silva (2010) e Jewitt (2005), eram utilizadas como um elemento ilustrativo, desconsiderando as imagens como instrumentos de representação com semiose própria e *affordances*. Após a FDC, os três protagonistas passaram a implementar práticas de letramento multimodal crítico adaptando a

Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006) e o *Show me framework* (CALLOW, 2008), dedicando atenção às imagens a serem lidas e refletidas em sala de aula, os conhecimentos prévios dos estudantes e o propósito pedagógico da aula (a prescrição). É notório que estes docentes passaram a valorizar mais as imagens presentes nos livros didáticos, pois as atividades de compreensão leitora partiam inicialmente da análise da imagem para depois seguir para os elementos escritos e sonoros (quando havia música, no caso da aula de Espanhol).

Diante dessa realidade, compreendemos que os três protagonistas, em posição exotópica (BAKHTIN, 2003), conseguiram enxergar algo que estava “escondido” pela rotina docente, no caso, quando eles perceberam que, antes da FDC, desenvolviam práticas de letramento mais focada nos elementos escritos. Os docentes, pelo quadro metodológico da autoconfrontação, superado o estranhamento, se viram com outros olhos, como se fossem outras pessoas, e puderam ver indícios de desenvolvimento e autoconhecimento (BRASILEIRO, 2011). Com outras palavras, na esteira de Clot e Faïta (2016), o desenvolvimento profissional está intrinsecamente ligado à tomada de consciência que nada mais é do que uma reflexão profunda das experiências psíquicas vividas no âmbito laboral a ponto de ressignificar as experiências e gerar mudanças. Assim, percebemos pelas falas dos três protagonistas muitas reflexões antes e depois da FDC que se converteram em mudanças significativas para a melhoria das práticas de letramento multimodal crítico, como a segurança ao ler com os estudantes as imagens, instigando a afetividade e a criticidade depois da formação. Pelas ACS, os docentes viram e sentiram que o *framework* de Callow (2008) era viável e necessário para as aulas de línguas materna e estrangeira no Ensino Médio. É também pertinente ressaltar que, no retorno ao coletivo, os demais colaboradores também puderam compactuar dessas reflexões.

Pela segunda questão de pesquisa: “Como os professores de línguas usam os livros didáticos adotados na escola para desenvolver o letramento multimodal crítico em sala de aula depois da formação docente continuada?”, entendemos que os três protagonistas viam à priori os livros adotados pela escola com muitas limitações (VILAÇA, 2009). No entanto, após a FDC, estes professores descortinaram as qualidades didáticas do livro didático no concernente à multimodalidade, conforme preconiza Ajayi (2012) e Hemais (2015). Eles passaram a valorizar mais as imagens dos livros didáticos e a estimular nos alunos as dimensões afetiva, composicional e crítica (CALLOW, 2008) a partir das atividades de compreensão leitora prescritas nos LDs. Assim, nas ACS e no retorno ao coletivo, os protagonistas e colaboradores reconheceram que a FDC os fez perceberem que o livro

didático poderia ser empregado de forma mais “consciente” e embasado nas teorias, especialmente de Kress e van Leeuwen ([1996]2006) e Callow (2008). Além disso, acreditamos que estes docentes, ao escolherem os próximos livros didáticos, poderão adotar critérios mais pautados nas teorias estudadas.

Ainda sobre a segunda pergunta de pesquisa, explicamos que, no parágrafo anterior, empregamos o verbo “descortinar” com o objetivo de mostrar que infelizmente ainda há uma cortina que fecha a janela entre os professores que estão trabalhando na escola e os pesquisadores que estão na universidade. Cremos que a ACS, atrelada à FDC, pôde (ou pelo menos tentou) evidenciar que não deve haver distância entre o conhecimento teórico e o experiencial/prático. Desejamos sinceramente que tiremos as “cortinas” e abramos as janelas e portas que dão acesso aos novos conhecimentos independente de onde estejamos. Essa atitude poderia gerar um desenvolvimento profissional muito mais profícuo tanto para professores como pesquisadores. Pensamos também que a formação docente continuada também deve partir da iniciativa da escola, conforme defende Gimenez (2016). A escola poderia ressignificar as terças-feiras de planejamento de Linguagens e códigos e promover palestras de professores de outras instituições ou de universidades para compartilharem saberes e práticas. Enfim, consideramos que o livro didático, após a FDC, ganhou novos usos didáticos à luz da multimodalidade, mas, se os docentes participarem de outras formações, os ganhos poderão ser imensuráveis.

Pela terceira questão de pesquisa: “Após a formação docente continuada como os professores empregaram os conhecimentos adquiridos em sua prática docente?”, vimos, nas ACS e no retorno ao coletivo, que o trabalho prescrito, em especial o planejamento, sofreu adaptações por parte dos docentes, que passaram a “navegar” pelo LD (em especial a protagonista Ana) em busca de imagens que pudessem gerar um posicionamento crítico (CASSANY; CASTELLÀ, 2010), um engajamento afetivo (CALLOW, 2008; 2012) e quiçá um empoderamento social (FREIRE, [1970] 2014) em sala de aula. Percebemos que o modo imagético foi mais explorado nas atividades de compreensão leitora e, no caso da protagonista Ana, serviu como aporte para a produção escrita. Ou seja, o estilo profissional (AMIGUES, 2004; CLOT; FAÏTA, 2016), como reconfiguração do gênero profissional em que cada docente atribui sua “marca” no fazer profissional, ressignificou o uso do livro didático e possibilitou levar a multimodalidade para a sala de aula seja por meio de músicas, obras de arte, imagens do dia a dia, memes e imagens dos LDs dentre outros. Assim, a teoria da GDV e do *Show me framework* ganhou contornos distintos e subjetivos dos protagonistas e colaboradores nas práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula no Ensino Médio.

Feito esse apanhado analítico, apresentamos a seção seguinte com as considerações finais.

7 CONCLUSÃO

“De uma certa forma, eu até descobri uma coisa, já não sinto tanta dificuldade de ensiná-los a interpretar, eu sentia uma dificuldade grande. Agora eu já tenho um caminho mais lúdico pra que eles cheguem aonde eu quero que eles cheguem, que eles descubram o que é que eu quero que eles descubram, através da imagem, através da multi- da multimodalidade e todo o seu ensinamento. Obrigado, de coração”.

(JORGE – na última autoconfrontação simples)

O desejo inicial de construir a tese de doutorado surgiu, ainda em meados de 2016, quando estávamos concluindo o mestrado e percebemos a necessidade de outros professores da escola colaboradora terem acesso a conhecimentos de multimodalidade. Arelada a essa necessidade particular, defendemos que todo docente deveria passar por formações continuadas, em especial sobre multimodalidade. Afinal, os modos semióticos estão presentes em nossas vidas das mais variadas formas, desde um texto impresso com palavras e imagens até as novas interações sociais em virtude da pandemia da COVID-19.

Diante dessa inquietação, esta tese teve como objetivo geral analisar as atividades de professores de línguas materna e estrangeira considerando os conhecimentos prévios que demonstram ter sobre letramento multimodal crítico, os usos que fazem dos livros didáticos e a inserção em suas aulas dos preceitos teóricos da multimodalidade após uma experiência de formação continuada. Os objetivos específicos foram: a) Analisar os conhecimentos dos professores de línguas materna e estrangeira sobre letramento multimodal crítico subjacentes à sua atividade docente em sala de aula antes e depois da formação docente continuada; b) Descrever os usos que os professores de línguas fazem dos livros didáticos com o letramento multimodal crítico em suas aulas após a formação docente continuada; c) Relacionar a inserção dos preceitos teóricos da multimodalidade à atividade dos professores após a formação continuada.

Para atingirmos estes objetivos, empregamos o quadro metodológico do autoconfrontação (CLOT; FAÏTA, 2016) com nuances de pesquisa-ação, além da utilização de questionários de sondagem inicial, pós-formação e final para professores do Ensino Médio de uma escola pública da capital cearense. A constituição do *corpus* discursivo abrangeu três etapas: 1. Aplicação do questionário inicial para os colaboradores e protagonistas, seguido de observação e filmagem de aulas dos três protagonistas (um docente de Inglês, outra de Espanhol e outra de Português), depois autoconfrontação simples com os protagonistas; 2.

Formação docente continuada (distribuída em seis encontros realizados na própria escola colaboradora), seguida de aplicação do questionário pós-formação; 3. Filmagem de uma aula de cada protagonista na mesma turma da 1ª etapa, em seguida realização da autoconfrontação simples com os três protagonistas, depois aplicação do questionário de sondagem final e, por último, o retorno ao coletivo.

Quanto ao objetivo geral, este foi transformado na seguinte questão de pesquisa: Como ocorrem as atividades de docentes de línguas materna e estrangeira acerca do letramento multimodal crítico a partir dos usos que eles(elas) fazem dos livros didáticos em sala de aula, tendo por base os preceitos teóricos da multimodalidade após a formação docente continuada? Para responder essa pergunta, a desmembramos em três perguntas específicas que fomos, ao longo das seções de análise, discutindo os resultados, no entanto apresentamos aqui um breve resgate desses resultados a fim de trazer as últimas reflexões acerca da formação docente continuada sobre multimodalidade.

A partir da questão geral de pesquisa, a primeira pergunta específica foi: Quais os conhecimentos dos professores de línguas materna e estrangeira acerca do letramento multimodal crítico antes e após a formação docente continuada? Com base na metodologia já explicitada, percebemos que os colaboradores e protagonistas apreenderam o significado de letramento, que antes era confundido com o conceito de alfabetização, e passaram a se reconhecer como agentes de letramento (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014), algo que antes da FDC não ocorria. Além disso, estes docentes, em sua maioria, após a FDC, descreveram práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula empregando as três dimensões do *Show me framework* (CALLOW, 2008) e alguns preceitos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006), tais como as cores, enquadramento, vetores, ações ou conceitos presentes nas imagens, participantes representados dentre outros.

Diante desses resultados, acreditamos que a formação continuada, com base nos textos multimodais dos livros didáticos, sobre a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN ([1996]2006) e o *Show me framework* (CALLOW, 2008) se mostrou muito relevante para promover reflexões e compartilhamento de práticas e saberes com/para os docentes. Além disso, antes da FDC, os colaboradores e protagonistas, apesar de não terem conhecimentos teóricos mais aprofundados sobre multimodalidade, perceberam, ao longo dos seis encontros da formação, que eles, de forma intuitiva, já promoviam práticas de letramento em sala de aula, as quais, após a FDC, passaram a ser mais pautadas nas teorias. Neste sentido, a FDC propiciou um encorajamento por parte dos professores de buscar mais conhecimentos e de terem uma segurança maior ao desenvolver as dimensões afetiva,

composicional e crítica com os LDs junto aos estudantes do Ensino Médio. Assim, reforçamos que os docentes, apesar de não terem assimilado todas as nomenclaturas das categorias analítico-teóricas da GDV, conseguiram adaptar esse conhecimento para a sala de aula (trabalhos prescrito e realizado), o que nos parece um considerável avanço no processo de desenvolvimento profissional dos colaboradores, especialmente dos protagonistas. Destacamos ainda os inúmeros benefícios do *Show me framework* de Callow (2008) para as práticas de letramento multimodal crítico para alunos do Ensino Médio.

A segunda questão de pesquisa foi: Como os professores de línguas usam os livros didáticos adotados na escola para desenvolver o letramento multimodal crítico em sala de aula depois da formação docente continuada? Os colaboradores e protagonistas demonstraram que passaram a ressignificar o uso dos livros didáticos adotados pela escola no que tange especialmente às atividades de compreensão leitora que possuíam imagens, além de passarem a valorizar mais os modos semióticos expostos nos LDs como músicas e links por exemplo. Houve, portanto, indícios de reflexão e transformação (VIEIRA; FAÍTA, 2003) na prática docente para os três protagonistas que verbalizaram mudanças na forma de lidar com as imagens do LD. Dessa forma, o modo imagético passou a ser explorado em sala de aula de forma mais “consciente” (pautado em teorias), desde o trabalho prescrito (planejamento) até o trabalho realizado a partir das dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008). Os docentes, no retorno ao coletivo, enalteciam que a “nova” forma de desenvolver práticas de letramento (baseada nas teorias da multimodalidade) dava protagonismo aos alunos e deixava a aula mais dinâmica, o que lhes proporcionava inclusive uma maior satisfação profissional. Nesse ponto, concordamos com Ens e Donato (2011) e Gimenez (2005), quando estes autores defendem que a formação continuada deve envolver essa reflexão entre as teorias aprendidas e as práticas docentes, especialmente as da sala de aula. Acrescentamos que a utilização do quadro metodológico ajudou substancialmente nesse processo de reflexão por parte dos protagonistas, que espontaneamente destacaram que os livros didáticos adotados podem ser considerados um relevante instrumento de trabalho (CORACINI, 1999) no que se refere às práticas de letramento multimodal crítico no ensino de línguas no Ensino Médio de uma escola pública.

A terceira questão de pesquisa foi: Após a formação docente continuada, como os professores empregaram os conhecimentos adquiridos em sua prática docente? Em resposta a essa indagação, observamos que as análises dos questionários final e pós-formação revelaram que os colaboradores e protagonistas exemplificaram práticas de letramento, o que já se mostrou um significativo avanço tendo em vista que, antes da formação, os colaboradores e

protagonistas, além de desconhecer as teorias, não tinham consciência da importância das imagens ao ensinar uma língua estrangeira e materna. Os exemplos de práticas de letramento com a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN [1996] 2006) e com o *Show me framework* (CALLOW, 2008) envolvendo imagens, literatura, obras de arte, música, filmes, questões do ENEM dentre outros indicaram que os professores se apropriaram desse conhecimento e conseguiram aplicá-lo, na prática, de forma adequada para desenvolver as habilidades dos alunos com a leitura e compreensão de significados em textos multimodais, instigando a criticidade, a afetividade e o *viewing* (CALLOW, 2013; BARBOSA, 2017) dos alunos.

Para além das questões de pesquisa, alguns aspectos relacionados ao *métier* dos docentes merecem destaque e reflexões ao longo das autonconfrontações como: a) a pequena carga horária das disciplinas de línguas (principalmente as estrangeiras), os três protagonistas se queixaram de que 50 minutos era pouco para os objetivos pedagógicos estabelecidos (trabalho prescrito) e para uma exitosa prática de letramento multimodal crítico; b) a desvalorização da disciplina de espanhol como língua estrangeira, que infelizmente, em 2020, foi retirada do currículo, pois a carga horária do ELE ficou destinada apenas para os 3ºs anos do Ensino Médio, diferentemente do Inglês que permaneceu em todas as turmas e séries do Ensino Médio; c) o temor de ser rotulado como professor “doutrinador”, foi extremamente difícil conseguir um(a) docente voluntário(a) de Língua Portuguesa para participar da filmagem das aulas e das autoconfrontações; d) a estratégia pedagógica de pedir que os alunos lessem em voz alta em língua estrangeira pelos protagonistas que lecionavam línguas estrangeiras, os quais com o seu saber experiencial (TARDIF, 2010) estavam desenvolvendo as competências oral e auditiva dos discentes, o que não deixa de ter nuances de multimodalidade; e) a produção textual que a protagonista do Português instigou a partir de imagens, assim a imagem assumiu o papel de instigador da criticidade e de caminho para abrir a mente dos alunos para a temática discutida e, por fim, para a escrita de um texto aos moldes do vestibular da UECE e do ENEM; f) o Jorge se mostrou como um desafio para esta pesquisadora devido seu forte temor de desenvolver a criticidade em sala de aula e ser punido como professor doutrinador, ao mesmo tempo, ele, como professor, tinha uma turma que se mostrou um desafio para o docente por não demonstrarem interesse em aprender inglês. Isso nos parece como uma coincidência que, em geral, ocorre quando se pesquisa (com) seres humanos, ou seja, houve uma mútua e concomitante superação (da pesquisadora e do professor); g) o ENEM como forte prescritor do trabalho docente; h) o fato de a terça-feira ficar “vazia” (sem a formação continuada), uma das falas do Jorge na última ACS, faz-nos pensar que o dia de planejamento de Linguagens e Códigos deve ser preenchido com outras

formações, pois os docentes precisam de novos conhecimentos e práticas sejam de professores de outras instituições ou de pesquisadores acadêmicos, de forma virtual ou presencial. Não podemos deixar esmorecer esse anseio por novos saberes por parte dos docentes.

As análises também mostraram que a relação entre teoria e prática foi alvo de discussão por parte da maioria dos colaboradores e os outros dois protagonistas que perceberam o quanto as teorias são pertinentes e impactam na prática docente. Assim, os colaboradores e protagonistas concluíram que a teoria não pode ficar isolada no âmbito universitário, tampouco a prática docente da educação básica deve se abster de invadir o ambiente acadêmico. Enfim, defendemos, nesta tese, uma verdadeira e profunda interação entre teoria e prática na formação continuada tendo por base a multimodalidade e o letramento multimodal crítico.

No que diz respeito ao quadro metodológico da autoconfrontação, o estranhamento relatado pelos três protagonistas serviu para guiar o processo de exotopia (AMORIM, 2012; BAKHTIN, 2003), possibilitando reflexões e, quiçá, transformações na prática docente. Não é fácil se autoconfrontar, pode ser um processo doloroso, mas “cicatrizadas as feridas” o resultado permite o desenvolvimento profissional, o que nesta pesquisa acreditamos que houve indícios de uma inicialização deste tipo de desenvolvimento. Também não nos pareceu fácil mediar as autoconfrontações, devíamos estar preparadas para dar suporte aos professores, esse era/é o nosso dever ético. Daí a ansiedade e a tensão que a AC causou nesta pesquisadora, contudo os resultados atingidos compensaram as dificuldades. Vale enfatizar que, durante toda a constituição do *corpus* discursivo, como pesquisadora e também professora, aprendemos muito sobre os saberes e as práticas dos professores colaboradores e protagonistas em relação à multimodalidade e à docência em si por meio das colocações orais deles.

Apesar dos avanços da formação continuada e do emprego do quadro metodológico da autoconfrontação a partir desta pesquisa de doutorado, deixamos algumas lacunas que podem ser preenchidas com pesquisas futuras, tais como: a) acompanhar estes professores por vários anos a fim de perceber reflexos/reflexões sobre multimodalidade na prática docente dos protagonistas; b) analisar a intervenção dos formadores, tendo em vista que não é uma tarefa fácil “ensinar” a quem ensina; c) investigar a atuação de pesquisadores durante a implementação do quadro da autoconfrontação junto a docentes, afinal fazer essa “mediação” requer toda uma preparação metodológica por parte do(a) pesquisador(a); d) pesquisar sobre o ensino de línguas em escolas públicas e privadas a partir das ACS dos protagonistas, podendo fazer uma comparação à luz das teorias da multimodalidade; e)

investigar uma FDC extensiva a outras áreas como Ciências da natureza, Matemática e Ciências Humanas da mesma escola colaboradora (essa foi uma sugestão do protagonista Jorge); f) implementar todas as etapas do quadro metodológico da autoconfrontação com estes protagonistas e/ou outros; g) analisar a relação texto-imagem nas práticas docentes com o livro didático; h) investigar a inserção dos preceitos da multimodalidade nas práticas docentes no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; i) promover uma formação mais extensa sobre multimodalidade, trazendo inclusive os recursos tecnológicos diante das transformações sociais ocorridas em 2020 com a pandemia da COVID-19.

Conforme mencionamos a pandemia do novo Coronavírus, pensamos que emerge a necessidade de que os professores desenvolvam o letramento multimodal crítico mais voltado para as tecnologias digitais (aqui eu me incluo) com o intuito de saber manusear as diversas plataformas virtuais de aprendizagem como *Google classroom*, *Gloogle meet*, *Moodle* dentre outras. Nesse sentido, acionamos van Leeuwen (2017) quando este autor menciona a necessidade de se pensar no acesso às tecnologias para desenvolver o letramento multimodal, tendo em vista que os recursos tecnológicos são embebidos de multimodalidade. A partir disso, convém salientar que muitos professores e alunos em pleno século XXI ainda não têm acesso a essas tecnologias, por isso devemos refletir sobre o que fazer para mudar ou melhorar isso a partir de intervenções governamentais e pesquisas. O motivo de refletirmos sobre essa questão se deve ao fato de que o retorno ao coletivo foi adiado em virtude da pandemia e, posteriormente, devido a nossa pouca destreza com o *Google meet*. Esta talvez tenha sido uma das maiores dificuldades que encontramos para atingir os objetivos propostos na presente tese.

A pandemia só acelerou a urgência de uma mudança socioeducacional de propiciar ações que possibilitem novas formações para professores sobre as tecnologias digitais e o uso da multimodalidade no ensino por exemplo, pois o professor, ao elaborar uma vídeo-aula, vê-se obrigado a usar os vários modos semióticos para atingir objetivos pedagógicos, além de usufruir das plataformas digitais. Ou seja, essa necessidade de FDC já existia, mas a pandemia acendeu o alerta e desnudou as gritantes disparidades sociais entre professores e alunos. Afinal, nem todo professor tem um computador ou celular de última geração que possa lhe dar subsídios para uma vídeo-aula de qualidade, bem como há alunos que passam por graves privações e não possuem um celular ou notebook ou mesmo conexão de internet.

Paralelamente a isso, não podemos deixar passar despercebidos os impasses que professores e alunos, de todos os níveis de ensino, têm sofrido com as medidas tomadas pelo

Ministério da Educação, que já teve vários ministros em menos de dois anos. Podemos frisar algumas das imprudentes medidas deste ministério: redução de investimentos em 2019 para universidades e institutos federais; falhas no ENEM de 2019; instabilidade quanto às verbas destinadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica; corte de bolsas da CAPES para novos pesquisadores; falta de liderança do MEC na redução de problemas causados pela COVID-19 na educação; em plena pandemia, a indefinição se seria adiado ou não o certame do ENEM de 2020; desrespeito à lista tríplice das consultas para reitores das UFs; dentre outras. Todas essas medidas atingem direta ou indiretamente nós professores, aqui incluímos os 5 colaboradores e 3 protagonistas desta pesquisa, os quais, durante a FDC, verbalizaram inúmeras insatisfações em relação ao MEC.

Essa contextualização quanto ao Ministério da Educação do governo federal vigente serve para que entendamos o motivo do temor inicial de “perseguição” a professores considerados “doutrinadores”, bem como é válido para que reflitamos como a formação continuada em um contexto deste fica mais difícil para professores com alta carga horária e/ou com vínculos empregatícios instáveis (no caso dos temporários e substitutos). Ainda que a escola colaboradora pertença a uma instância estadual, não podemos separá-la de um contexto mais amplo, afinal a educação no Brasil se mostra como uma teia que liga os níveis municipal, estadual e federal. Nesse sentido, a formação docente inicial e continuada deve(ria) visualizar possibilidades de elo entre teoria e prática e entre universidade e escola nos três níveis da federação.

Em meio a essas reflexões, a formação docente e as práticas de letramento multimodal crítico devem englobar as reflexões sociopolíticas há pouco mencionadas e envolver o ensino “sobre” as imagens, compreendendo o contexto de produção e divulgação a fim de instigar o empoderamento social e a criticidade. Ou seja, tanto a formação docente quanto as práticas de letramento devem transcender o mero ensino “através” das imagens. Percebemos que os professores colaboradores e protagonistas, antes da FDC, usavam as imagens para apresentar conceitos gramaticais, por exemplo, mas não havia um direcionamento específico para a leitura multimodal.

Explanadas nossas reflexões, destacamos algumas contribuições da presente tese para os estudos em Linguística Aplicada. Dentre elas, salientamos: a) uma formação continuada sobre multimodalidade para professores da rede pública de ensino, o que pode ser considerado, inclusive, como uma contribuição para a sociedade, em especial para a escola colaboradora da periferia de Fortaleza-CE, tendo-se como consequência uma possível melhoria no ensino e na aprendizagem para alunos do Ensino Médio; b) do ponto de vista

dialógico, uma consciência crítica responsiva / responsável (BAKHTIN, 2010) aos docentes, por meio do quadro metodológico da autoconfrontação, que se mostrou muito pertinente no processo de desenvolvimento profissional (CLOT; FAÏTA, 2016; VIGOTSKY, 2007; BROSSARD, 2012) na medida em que possibilitou um olhar exotópico (AMORIM, 2012; BAKHTIN, 2003), o que pode haver promovido uma transformação nas práticas docentes; c) uma análise das práticas de letramento multimodal crítico a partir dos textos dos livros didáticos empregados em uma escola pública intermediado pelos estudos da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2016); d) uma adaptação do quadro metodológico da autoconfrontação, quando fizemos o retorno ao coletivo de maneira virtual pela plataforma *Google meet*, adequando-nos ao vigente contexto de pandemia. Dessa forma, tais contribuições permitiram um aprofundamento teórico de várias questões socioeducacionais em Linguística Aplicada, haja vista o seu caráter transgressivo (PENNYCOOK, 2006) e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a) tão presentes nas práticas de letramento multimodal crítico.

Finalmente, acreditamos que, por meio do quadro metodológico da autoconfrontação, as práticas docentes advêm de ações fundamentadas no ato responsável (BAKHTIN, 2010) que podem contribuir para o desenvolvimento ou aprimoramento de atitudes responsivas ativas (BAKHTIN, 2014), daí o possível desenvolvimento profissional a partir das teorias estudadas na FDC. Em relação ao desenvolvimento, ressaltamos que houve indícios de mudanças satisfatórias para os professores colaboradores e protagonistas após a FDC, contudo não tivemos, nessa pesquisa de doutorado, como acompanhar cada um dos docentes ao longo dos seus anos de profissão. Em virtude dessa limitação, aportamo-nos em Vieira-Abrahão (2012), a qual esclarece que como pesquisadores(as), na maioria das vezes, ficamos ansiosos(as) por transformações imediatas e perceptíveis a partir das nossas intervenções nas formações. Entretanto, vale esclarecer que o processo de reflexão sobre as práticas docentes é algo subjetivo e que pode levar muito tempo (até anos) para ocorrer. Destarte, frisamos que a presente pesquisa foi um “ponto de partida” para que os colaboradores e protagonistas passassem a (res)significar o uso do livro didático e se identificassem como agentes de letramento, o que poderá, de forma direta ou não, propiciar futuras e exitosas transformações socioeducacionais. Enfim, reiteramos que esta pesquisa foi como o “plantar de um semente”, que, nem sempre, saberemos se irá brotar frutos ou como isso se dará a longo prazo, mas como formadora, professora e pesquisadora temos consciência de que fizemos a nossa parte!

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- AJAYI, Lasisi. How teachers deploy multimodal textbooks to enhance English Language learning. **TESOL Journal**, v. 6, n. 1, p. 16 - 35, 2012.
- ALMEIDA, Danielle Barbosa. Do texto às imagens: As novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCCA, Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173 - 202.
- ALMEIDA, Danielle Barbosa. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. **Linguagem em Foco**. Fortaleza: EDUECE, v. 1, n. 1, p. 43 - 63, 2011.
- ALMEIDA, Rodrigo Gomes de. A ergonomia sob a ótica anglo-saxônica e a ótica francesa. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 115-126, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewFile/1809-2667.20110007/646>>. Acesso em: 27 dez. 2018.
- AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. **Novas palavras 1, 2 e 3**. 3 ed. São Paulo: FTD, 2016.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edeal, 2004. p. 35 - 53.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-114.
- ANSTEY, Michèle; BULL, Geoff. Defining multiliteracies. In: **Teaching and Learning Multiliteracies: changing times, changing literacies**. Kensington Gardens-Australia / Newark-DE-USA: Australian Literacy Educator's Association / International Reading Association, 2006. p. 19-55.
- APARICI, Roberto; MATILLA, Agustín García; SANTIAGO, Manuel Valdivia. **La imagen**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1992.
- ARAÚJO, Angela de Alencar Carvalho. **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do Quadro Teórico-Metodológico da Autoconfrontação**. 2018. 743 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- ARAÚJO, Antonia Dilamar. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. **Linguagem em Foco**. Fortaleza: EDUECE, v. 1, n. 1, p.13 - 23, 2011.
- ARAÚJO, Júlio César Rosa de; PIMENTA, Alcilene Aguiar; COSTA, Sayonara. A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo. **Interações**. Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 175-188, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19164>>. Acesso em: 2 jan. 2019.

ARAÚJO, Maria Djany de Carvalho. **Prescrições e discurso do professor de Espanhol/Língua estrangeira e sua atividade com a leitura em escolas do Ensino Médio do Ceará.** 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

ARAÚJO, Sandra Regina Pires de. **O que sabem sobre pesquisa professores dos anos iniciais do ensino fundamental?** 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em:
<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/_Disserta%C3%A7%C3%A3o_sandra%20Regina.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

ARRUDA, Raphael Barbosa Lima. **Gênero meme e ensino de leitura:** investigando o letramento multimodal crítico de alunos de língua inglesa. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola:** o que é, como se faz. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

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

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch . **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALBINO, Gustavo Ewerson da Rocha. **Um estudo semiótico à luz da Gramática do Design Visual em charges de futebol.** 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Vânia Soares. **Multimodalidade e Letramento visual:** uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira. 2017. 414 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BARROS, Marcos Alberto Xavier; PINHEIRO, Michelle Soares. Questões de gênero feminino: análise multimodal de um anúncio publicitário de cerveja. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 244-260, set.-dez./2019.

BATEMAN, John. Text-image relations in perspective. **Text and image** – a critical introduction to visual/verbal divide. London/New York: Routledge, p. 05 - 29, 2014.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Changing text: A social semiotic analysis of textbooks. **Designs for Learning**. v. 3, n. 1 / 2, p. 10 - 29, 2010.

BOHN, Hilário Inácio. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, Maximira M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Pontes/ALAB, 2005. p. 11 - 23.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 61 - 78.

BRASIL. Senado Federal. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, 2006. v. 1. 239 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. Senado Federal. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005. 65 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205 - 224, jan./jun. 2011.

BROSSARD, Michel. Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In: CLOT, Yves (Dir.). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute/SNÉDIT, 2012. p. 95-116.

BULL, Geoff; ANSTEY, Michèle. The characteristics of multimodal texts: implications for the teaching of reading and writing. **Evolving pedagogies**. Carlton South, Australia: Curriculum Press, 2010. p. 21 - 46.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. **Revista Crop** - Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, n. 12, p. 108 – 144, 2007. Disponível em: <<http://200.144.182.130/revistacrop/images/stories/edicao12/v12a07.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

BUZZO, Marina Gonçalves. As comparações em destaque no dizer de duas professoras na autoconfrontação cruzada. In: MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 165 - 182.

BUZZO, Marina Gonçalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** 2008. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CALLOW, Jon. I see what you mean. In: CALLOW, Jon. **The shame of text to come**. Sydney: Primary English Teaching Association Australia (PETAA). 2013. p. 3-11.

CALLOW, Jon. The rules of visual engagement: Images as tools for learning [online]. **Screen Education**, n. 65, p. 72 – 79, 2012. Disponível em: <<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=519979938136339;res=IELHSS>> I SSN:1449-857X. Autumn 2012: 72-79>. Acesso em: 24 set. 2016.

CALLOW, Jon. 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/Principlesforasses sing.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

CALLOW, Jon. Images, politics and multiliteracies: using a visual metalanguage. **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 29, n. 1, p. 07 - 23, 2006.

CALLOW, Jon. 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/etpc/2004v4n1art1.pdf>> . Acesso em: 04 maio 2015.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 07 - 14.

CAROLY, Sandrine. **Activité collective et réélaboration des règles: des enjeux pour la santé au travail**. Sciences de l'Homme et Société, Université Victor Segalen, Bordeaux II, 2010. Disponível em:< <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00464801v2/>> . Acesso em: 31 dez. 2018.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 45 - 55.

CARVALHO, Sâmia Alves. **As interações imagem-texto em material didático online para a formação à distância de professores de Inglês**. 2016. 288 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep Maria. Aproximación a la literacidad crítica. **Revista Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 353 - 374, 2010.

CATTO, Nathalia Rodrigues. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 157-163, 2013. Disponível: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2013v10n2p157/25548>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 57 - 67.

CLOT, Yves. Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/526/239>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel; FERNANDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Pistes**, Madri, v. 2. n. 1, p. 1-7, jun. 2000. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pistes/3833>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33 - 60, maio-ago., 2016.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana. **Cercanía Joven**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. In: **Pedagogies: An International Journal**. Routledge, p. 164 - 195, 2009. Disponível em: http://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf. Acesso em: 06 dez. 2015.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: London, 2000.

CORACINI, Maria José Rodrigues Farias. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Farias. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 17 - 26.

CORIOLO, Raoni Reinaldo. **Uma análise multimodal dos perfis do Instagram do Diário do Nordeste e do O povo nas eleições presidenciais brasileiras de 2018**. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/download/dissertacoes-por-turma-2011-a-2019/>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos Multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + Novos professores. In: COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 07 - 14.

COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. **A Multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio: um estudo enunciativo-discursivo**. 2011, 156 f, Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso, 2011. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/9261730ef5194d5033f9f8b8f8be3ba62.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.

COSTA, Valmir Nunes. **Gêneros discursivos e letramento**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

CUNNINGSWORTH, Alan. **Choosing your coursebook**. Oxford: Heineman, 1995.

DANIELLOU, François. Entre a experimentação regulada e a experiência vivida: as dimensões subjectivas da actividade do ergónomo em intervenção. **Laboreal**, n. 2, v. 1, p. 64 - 72. 2006. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV65822337627676:752>>.

Acesso em: 27 dez. 2018.

DANIELLOU, François. **Le travail des prescriptions**. Madri:[s.n], 2002. Disponível em: <<http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>>.

Acesso em: 08 jan. 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação de professores. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11 - 42.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159 - 177.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de; SOUZA, Maria Medianeira de. Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). **Série experimentando teorias em linguagens diversas**. Recife: Pipa Comunicação, 2014. p. 9-77. Disponível em: <<http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2018.

DUTRA, Deise Prina. Os passos da pesquisa em formação de professores de línguas no Brasil. In: SILVA, Kleber Aparecido da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PEREIRA FILHO, Cesário Alvim (Orgs.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 89 - 100.

ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba, PR: Champagnat, 2011, p. 79 - 100.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London and New York: Routledge, 2003.

FAÏTA, Daniel. Théorie de l'activité langagière. In: MAGGI, Bruno (Org.). **Interpréter l'agir: un défi théorique**. Paris: PUF, 2011. p. 41-67.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA,

Daniel (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45 - 60.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. **Análise de diálogos de autoconfrontação**: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente. 2016. 446 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009. p. 71 - 80.

FELTEN, Peter. Visual literacy. **Change**: the magazine of higher learning, v. 40, n. 6, p. 60 - 64, 2008. Disponível em: <[http://one2oneheights.pbworks.com/f/Felten,P.\(2008\).Visual%20Literacy.pdf](http://one2oneheights.pbworks.com/f/Felten,P.(2008).Visual%20Literacy.pdf)>. Acesso em: 11 maio 2018.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FISCHMAN, Gustavo Enrique; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 5, n. 43, p. 07 - 20, jan./abr. 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura de mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Luorenço de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: EdUnicamp, 2005. p. 311 - 330.

GARCIA, Isabela Feitosa Lima; PINHEIRO, Michelle Soares. Letramento multimodal crítico e literário: uma análise das produções acadêmicas do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). In: ATAÍDE, Cleber Alves de. *et al.* Ensino de língua, literatura e outros diálogos possíveis. **Anais eletrônicos do VI Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino**. Recife, PE: Pipa Comunicação, 2015. p. 3005 - 3021.

GEE, James Paul. Teenagers in new times: a new literacy studies perspective. **Journal of adolescent and adult literacy**, v. 43, n. 5, p. 412 - 420, 2000.

GIMENEZ, Telma. Aprendizagem em rede no contexto de programas de formação de professores de línguas. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Tendências e desafios na formação de professores de línguas no século XXI**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 103 - 121.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: OLIVEIRA, Sheila Elias de; SANTOS, Josalva Fabiana dos (Orgs.). **Mosaico de linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 79 - 89.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, Maximina Maria; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, p. 183 - 201.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2010.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 35 - 51, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a04v9n2.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2018.

GREEN, Bill; LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ilana. **Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools**. Sydney: Allen & Unwin, 2000.

GUALBERTO; Clarice Lage, DOS SANTOS; Záira Bomfante. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **D.E.L.T.A.**, v. 35, n. 2, p. 1 – 30, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/delta/v35n2/1678-460X-delta-35-02-e2019350205.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2010.

GUÉRIN, François; LAVILLE, Antoine; DANIELLOU, François; DURAFFOURG, Jacques; KERGUELEN, Alain. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Blucher, 2001.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Language as Social Semiotic: The social interpretation of Language and Meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events. In: TANNEN, Deborah (Org.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, New Jersey: Ablex, 1982. p. 91 - 117.

HEBERLE, Viviane. Multimodal literacy for teenage EFL students. **Cadernos de Letras**. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 27, p. 101 - 116, 2010.

HEMAIS, Bárbara Jane Wilcox. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, Bárbara Jane Wilcox (Org.). **Gêneros**

discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de Inglês. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 19 - 34.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. Social semiotics. In: HODGE, Robert; KRESS, Gunther. **Social Semiotics**. Ithaca, New York: Cornell University Press, p. 1-12, 1988.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOPPE, Marcia Cristina. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. **Uniletras**, v. 36, n. 2, p. 201 - 209, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

HYMES, Dell Hathaway. On Communicative Competence. In: PRIDE, John B.; HOLMES, Janet. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972. p. 269 - 293.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

IVANIC, Rosalind. Discourses of writing and learning to write. **Language and Education**, v. 18, n. 3, p. 220 - 245, 2004.

JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. **English teaching: practice and critique**, v. 11, n. 1, p. 150 - 163, 2012.

JESUS, Dánie Marcelo de. Letramentos para a diversidade: dúvidas e incertezas do professor em sala de aula. In: JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas:** novos sentidos para a escola. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 67 - 76.

JEWITT, Carey. An introduction to multimodality. In: JEWITT, Carey (ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London/New York: Routledge, 2010. p. 14 - 27.

JEWITT, Carey. Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. **Discourse: Studies in the cultural politics of education**, v. 26, n. 3, p. 315 - 331, 2005.

JEWITT, Carey; OYAMA, Rumiko. Visual meaning: a social semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT, Carey. **Handbook of visual analysis**. SAGE: London, 2008. p. 134 - 156.

JOVINO, Ione da Silva. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 121 - 141.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Australia: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Multiliteracies: New Literacies, New Learning, Pedagogies. **An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164 - 195, 2009.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela Bustos. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 15 - 61.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Formação do professor: retrospectiva e perspectiva na pesquisa. In: KLEIMAN, Ângela Bustos. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 13 - 35.

KLEIMAN, Ângela Bustos. A construção da identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 267 - 302.

KLEIMAN, Ângela Bustos; DOS SANTOS, Cosme Batista. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 183 - 204.

KRESS, Gunther. Partnerships in research: multimodality and ethnography. **Qualitative Research**. London: June, p. 239 - 260, 2011.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther. Gains and Losses. **Computers and Composition**, v. 22, n. 1, p. 5 - 23, 2005.

KRESS, Gunther; JEWITT, Carey; OGBORN, Jon; TSATSARELIS, Charalampos. **Multimodal teaching and learning** (Advances in Applied Linguistics). London: Continuum, 2001.

KRESS, Gunther; LEITE-GARCIA, Regina; VAN LEEUWEN, Theo. Semiótica Discursiva. In: VAN DIJK, Teun A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000. p. 373 - 416.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996]2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnould publishers, 2001.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, n. 49, v. 2, jul./dez., p. 455 - 479, 2010.

LOPES, Wesley Batista. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização: análise as atividade docente de estagiários de FLE**. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edual, 2004. p. 271 - 296.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; BARRICELLI, Ermelinda. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. **Eutomia**, v. 4, n. 8, p. 224-246, dez. 2011.

LUCAS, Patrícia de Oliveira. **Os materiais didáticos de inglês como língua estrangeira (LE) na prática de professores da escola pública: um convite à formação reflexiva ou à perpetuação do ensino prescritivo?**. 2016. 298 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.

LUKE, Allan. Critical Literacy: Foundation Notes. **Theory Into Practice**, v. 51, n. 1, p. 4-11, 2012.

LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, Sandy; LUKE, Allan; FREEBODY, Peter (Eds.). **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Cresskill, NJ: Hampton Press, p. 185 - 225, 1997.

MACHADO, Anna Raquel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antonia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 77 - 97.

MACHADO, Arlindo. Fim do livro? In: **Estudos Avançados**. n. 8, v. 21, p. 201 - 214, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/13.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

MACHADO, Irene Araújo. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005, p. 131 - 148. 87-98.

MAGALHÃES, Elisandra Maria; MORAES, Rozania Maria Alves de. Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento de formação docente. SOUZA, Jerffeson Teixeira de; GURGEL, Luilma Albuquerque; RONDINA, Davide; BRITO, Francisco Claudio Lima de (Orgs.). **I Coletânea de Teses e Dissertações da UECE**. Fortaleza: EdUECE, p. 154 - 179, 2016.

MAGALHÃES, Elisandra Maria; FARIAS, Aline Leontina Gonçalves; MORAES, Rozania Maria Alves de. Gênero da atividade e análise do trabalho docente: em busca da atividade real do professor. **Linguagem em Foco**. Fortaleza: EDUECE, v. 5, n. 2, p. 31 - 42, 2013.

MAGALHÃES, Elisandra Maria. **Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial**, 2019. 357 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade

Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em:
<<http://www.uece.br/posla/download/teses/>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

MAGALHÃES, Elisandra Maria. **Autoconfrontação simples (ACS):** um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE). 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

MAGALHÃES, Maria Izabel Santos. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, Maria Izabel Santos (Org.). **Discursos e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 17 - 68.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de. Letramento crítico: contribuições para a delimitação de um conceito. In: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade:** multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 19 - 42.

MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911 - 932, 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a12.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

MARQUES, Gláucia Maria Bastos. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência:** de leitores em formação a formadores de leitores. 2017. 321 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MARTIN, Ivan. **Síntesis:** curso de lengua española (Ensino Médio). São Paulo: Ática, 2010.

MARTINEC, Radan; SALWAY, Andrew. A system for image-text relations in new (and old) media. **Visual Communication.** London: Sage Publications, v. 4, n. 3, p. 337 - 371, 2005.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas.** São Paulo: Atlas, 2007.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares:** Área de linguagens: Educação Básica. SEDUC/MT. Cuiabá, MT, 2010.

MENDONZA FILLOLA, Antonio. El proceso lector: la interacción entre competencias y experiencias lectoras. In: MENDONZA FILLOLA, Antonio (Org.). **La seducción de la lectura en edades tempranas.** Aulas de Verano, Ministerio de Educación, Cultura y deporte, España, 2002. p. 101-137.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. Para uma definição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. São Paulo: Paco Editorial, 2011, p. 128 - 140.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9 - 29.

MIRZOEFF, Nicholas. **Introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003. Disponível em: <http://www.estudiosonline.net/est_mod/mierzoeff2.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

MITCHELL, William John Thomas. **Picture theory: essays on verbal and visual representation**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.p. 101 - 119.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 13 - 44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 85 - 107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro G. (Orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 29 - 57.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996. p. 17 - 25.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

MONTEIRO, Leila Maria Taveira. Multimodalidade na sala de aula de Língua Inglesa e aquisição lexical. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 171 - 190.

MORAES, Rozania Maria Alves de. A abordagem ergonômica da atividade docente: uma introdução às noções teóricas e metodológicas. **Linguagem em foco**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, Fortaleza, CE, v. 6, n. 1, p. 59 - 75, 2014.

MOREIRA, Hiran Nogueira. **As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora**: um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de

Espanhol/Língua Estrangeira. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2013. Disponível em:
<<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Hiran%20Nogueira%20Moreira.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

MOTA, Fabrício Paiva Mota. **Blogs educacionais de língua espanhola: uma análise do gênero multimodal**. 2011. 78 f. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras). Faculdade 7 de Setembro. Fortaleza, 2011.

MOTTA-ROTH, Desirée. Abordagens investigativas no estudo de práticas discursivas: uma questão de metodologia ou de bom senso? In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005. p. 65 - 83.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. O trabalho do professor de pós-graduação: as marcas de pessoa e as vozes representadas. In: MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 183 - 203.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529 - 552, 2011.

NATIVIDADE, Cláudia; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. A Semiótica Social e a Multimodalidade. In: LIMA, Cássia Helen Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de. (Orgs.). **Incursões Semióticas: teoria e prática de Gramática Sistemico-Funcional, Multimodalidade. Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Livre Expressão: Rio de Janeiro, 2009. p. 21 - 29.

NEWFIELD, Denise. From visual literacy to critical visual literacy: an analysis of educational materials. **English teaching: practice and critique**, v. 10, n. 1, p. 81 - 94, 2011.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006 [1996]. p. 9 - 37.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**. Universidad de Lisboa: Lisboa, Portugal, p. 1 -10, 2009. Disponível em:
<http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97 - 112.

OLIVEIRA, Sara. Texto Visual e Leitura Crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 15 - 39, 2006. Disponível em:
<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/sara_oliveira.pdf>. Acesso em: 22 out. 2015.

O'TOOLE, Lawrence Michael. **The Language of Displayed Art**. Leicester: Leicester University Press, 1994.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 151 - 161.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. História do material didático. In: DIAS, Reinildes CRISTOVÃO, Vera Lúcia. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 17 - 56.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva. 1999.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PEREYRA, Inessa Carrasco. “**Tú eres responsable por aquello que cautivas**”: uma análise da multimodalidade em produções de alunos de 8ª série em espanhol como língua estrangeira. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas-RS, 2009. Disponível em: <<https://docslide.com.br/documents/tu-eres-responsable-por-aquello-que-cautivas-uma-analise-da-multimodalidade-em-producoes-de-alunos-de-8a-serie-em-espanhol-como-lingua-estrangeira.html>>. Acesso em: 17 set. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PESSOA, Rosane Rocha. “Conhecer como reconhecer”: estudos na formação crítica de professoras/es de língua estrangeira. In: SILVA, Kleber Aparecido da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PEREIRA FILHO, Cesário Alvim (Orgs.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 127 - 149.

PINHEIRO, Michelle Soares. **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, Nathalia Rodrigues Catto. **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. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3997/PREDEBON%2c%20NATHALIA%20RODRIGUES%20CATTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 set. 2015.

PRETI, Dino. Apresentação. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFL CH/USP, 1999. p. 7 - 12.

RIBEIRO, Raquel Ferreira. **Multimodalidade na sala de inglês/LE: práticas pedagógicas do professor**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, Ângela Bustos; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005. p. 17 - 40.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Tradução de Hilton Japiassu. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1983.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13 - 36.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11 - 31.

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

ROYCE, Terry. Multimodal communicative competence in second language context. In: ROYCE, Terry; BOWCHER, Wendy (Eds.). **New directions in the analysis of multimodal discourse**. London: Routledge, 2006. p. 63 - 109.

SANDRÉ, Marion. **Analyser les discours oraux: Approche pluridisciplinaire**. Paris: Armand Colin, 2013. (Série «discours et communication» dirigée par Dominique Maingueneau).

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Jardélia Moreira dos. **Letramento multimodal e o texto em sala de aula**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/2411/1/2006_Jardelia%20Moreira%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Linguagem, conhecimento e formação: teorias e práticas de formação continuada de docentes vivenciadas/desenvolvidas no contexto público de ensino estadual de SINOP/MT. In: SILVA, Kleber Aparecido da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PEREIRA FILHO, Cesário Alvim (Orgs.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 233 - 249.

SANTOS, Zaíra Bomfante dos; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica Social à Multimodalidade: a orquestração de significados. *CASA - Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 12, n. 2, p. 295 - 324, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SERAFINI, Frank. **Reading the visual**: an introduction to teaching multimodal literacy. Teachers College Press: NY, 2014. p. 45 - 54.

SERAFINI, Frank. Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, p. 342 - 350, 2011.

SILVA, Gisele Gama. **As imagens no ensino de Língua Estrangeira**: um estudo da sala de aula por uma perspectiva multimodal. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. **O letramento multimodal crítico no Ensino Fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Wagner Rodrigues; GONÇALVES, Adair Vieira. Pesquisas a serem lembradas na Linguística Aplicada: participante e pesquisa-ação. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 53 - 79.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Maria Aurea Albuquerque; PINHEIRO, Michelle Soares. A construção de significados do infográfico “Panorama das favelas em Fortaleza” à luz da Gramática do Design Visual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 1, p. 229 - 248, 2019.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (Org.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279 - 303.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. **Conteúdo e didática de alfabetização**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2011, p. 101 – 107. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 339 - 351, jan./jun. 2003.

STOKES, Suzanne. Visual Literacy in teaching and learning: a literature perspective. **Electronic Journal for the integration of technology in education**, v. 1, n. 1, p. 10-19, 2002. Disponível em: <<https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf>> Acesso em: 11 maio 2018.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian Vincent. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: STREET, Brian Vincent (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 69 - 92.

TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 379 - 403, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201710973>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TILIO, Rogério. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 19 - 31.

TUROLO-SILVA, Andreia. **Affordances e restrições na interação interpessoal escrita online durante a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2015. 328 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/15116/1/2015_tese_atsilva.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2016.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99 - 107, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25969/27700>>. Acesso em: 11 out. 2016.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodal literacy. Videm om literacy. **Nacionalt videncenter for Læsning4**, n. 21, p. 04-11, mar. 2017.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, James. **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing social semiotics**. London and New York: Routledge, 2005.

VASCONCELOS, Edina Maria Araújo de. **Multimodalidade e representações sociais da mulher em livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio**. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/EdinaMariaAra%C3%BAjoVasconcelos.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

VELOSO, Francisco Osvanilson Dourado. Pesquisa em multimodalidade: por uma abordagem sociossemiótica. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 155-180.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 15, v. 2, p. 457 - 480, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2010, p. 01 - 12.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**. Cuiabá: EdUFMT, n. 7, p. 27 - 65, 2003. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/viewFile/1137/901>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Centro de Humanidades**. v. 8, n. 30, jul. /set., p. 1 - 14, 2009.

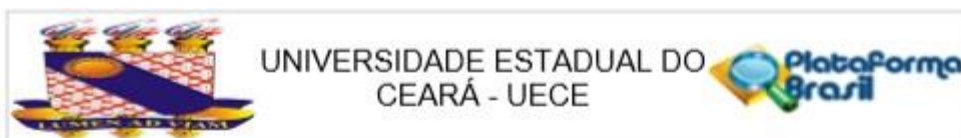
VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Ângela Bustos; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005, p. 41 - 64.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALSH, Maureen. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 3, n. 3, p. 211 - 239, 2010.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MULTIMODALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: (RE)CONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA

Pesquisador: Michelle Soares Pinheiro

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 06044819.1.0000.5534

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.126.589

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho intervencionista na área da Linguística Aplicada, na qual serão aplicados questionários para professores (11) de uma escola pública cearense, realizadas filmagens de aulas e sessões de autoconfrontação com os professores de línguas materna e estrangeira da escola pública participante.

Objetivo da Pesquisa:

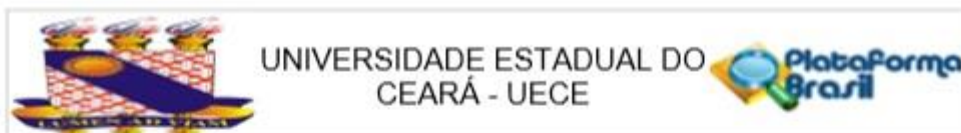
O pesquisador descreve os seguintes objetivos:

Objetivo Primário: Analisar as atividades de professores de línguas materna e estrangeira considerando os conhecimentos prévios que demonstram ter sobre letramento multimodal crítico, os usos que fazem dos livros didáticos e a inserção em suas aulas dos preceitos teóricos da multimodalidade após uma experiência de formação continuada

Objetivo Secundário: Os objetivos secundários são:

- a) Analisar os conhecimentos dos professores de línguas materna e estrangeira sobre letramento multimodal crítico subjacentes à sua atividade docente em sala de aula antes e depois da formação docente continuada;
- b) Descrever os usos que os professores de línguas fazem dos livros didáticos com o letramento multimodal crítico em suas aulas após a formação docente continuada;
- c) Relacionar a inserção dos preceitos teóricos da multimodalidade à atividade dos professores

Endereço: Av. Sítios Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.126.589

após a formação continuada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os seguintes riscos e benefícios foram previstos no projeto:

Riscos: Os riscos desta pesquisa serão mínimos e não prejudicarão o trabalho dos professores participantes da pesquisa em sala de aula. Os principais riscos poderão ser desconforto, cansaço, embaraço, constrangimento ou incômodo em relação às atividades desenvolvidas (filmagem das aulas, as sessões de autoconfrontação simples e formação docente continuada) para os professores participantes da pesquisa (chamados de "colaboradores" e "protagonistas"). Já para os estudantes os riscos podem ser desconforto, incômodo ou timidez pelo fato de terem algumas aulas filmadas, apesar de não serem o foco desta pesquisa. Destacamos que faremos o possível para minimizar os referidos riscos.

Benefícios: Ressaltamos que a participação dos professores de línguas na pesquisa estará contribuindo para o avanço nos estudos sobre multimodalidade, letramento multimodal crítico, formação e trabalho docentes no sentido de aprimorar estratégias de ensino de leitura de textos que envolvam mais de um modo semiótico (no caso, palavras e imagens) e de como utilizar os livros didáticos adotados na escola a fim de desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes em sala de aula, além de tentar contribuir para o desenvolvimento profissional docente

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de cunho relevante, permitindo a autoconfrontação visando ao desenvolvimento profissional

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram apresentados e estão em conformidade com a Resolução n.466 da CONEP.

Recomendações:

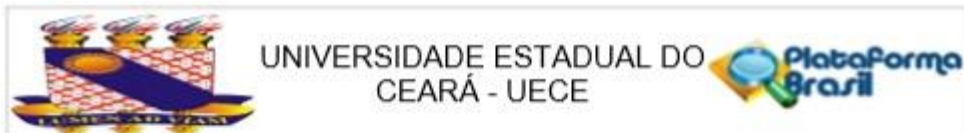
Recomendamos envio do relatório ao fim da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Siles Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.126.589

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|--------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1285203.pdf | 15/01/2019 14:21:58 | | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 15/01/2019 14:18:10 | Michelle Soares Pinheiro | Aceito |
| Outros | RG_novo_Michelle.pdf | 15/01/2019 02:19:35 | Michelle Soares Pinheiro | Aceito |
| Outros | Carta_Seduc_CEP.pdf | 15/01/2019 02:19:00 | Michelle Soares Pinheiro | Aceito |
| Outros | Carta_Escola_CEP.pdf | 15/01/2019 02:18:30 | Michelle Soares Pinheiro | Aceito |
| Outros | riscos.doc | 15/01/2019 02:17:43 | Michelle Soares Pinheiro | Aceito |
| Outros | folhaaprovação.pdf | 15/01/2019 02:17:19 | Michelle Soares Pinheiro | Aceito |
| Outros | termoanunciaseduc.pdf | 15/01/2019 02:16:28 | Michelle Soares Pinheiro | Aceito |
| Outros | termoanunciasescola.pdf | 15/01/2019 02:15:55 | Michelle Soares Pinheiro | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tclepais.doc | 15/01/2019 02:15:10 | Michelle Soares Pinheiro | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcleprofessores.doc | 15/01/2019 02:14:50 | Michelle Soares Pinheiro | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | termoassentimento.doc | 15/01/2019 02:14:26 | Michelle Soares Pinheiro | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projetodetalhado.doc | 15/01/2019 02:14:00 | Michelle Soares Pinheiro | Aceito |
| Cronograma | cronogramadoutorado.doc | 15/01/2019 02:12:43 | Michelle Soares Pinheiro | Aceito |

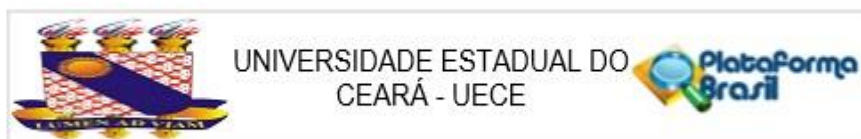
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.126.588

FORTALEZA, 30 de Janeiro de 2019

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador(a))

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA 1TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____, representante da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), autorizo a realização da pesquisa “Formação docente e multimodalidade: (re)construindo saberes e práticas na escola pública” a ser realizada pela doutoranda Michelle Soares Pinheiro, sob a orientação da professora Dra. Antonia Dilamar Araújo (docente do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE), a ser iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Autorizo as pesquisadoras a utilizarem o espaço da Escola _____ para: a aplicação de questionários de sondagem; a observação e a análise de aulas de línguas materna e estrangeira; a realização de uma formação docente continuada para os professores; a filmagem e a gravação de algumas aulas e da formação continuada; e a implementação do método de autoconfrontação com os docentes selecionados.

Fortaleza-CE, ____ de _____ de 2018.

Representante da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC)
Matrícula:

APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA 2TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____, diretor(a) da Escola _____, autorizo a realização da pesquisa “Formação docente e multimodalidade: (re)construindo saberes e práticas na escola pública” a ser realizada pela doutoranda Michelle Soares Pinheiro, sob a orientação da professora Dra. Antonia Dilamar Araújo (docente do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE), a ser iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Autorizo as pesquisadoras a utilizarem o espaço da Escola _____ para: a aplicação de questionários de sondagem; a observação e a análise de aulas de línguas materna e estrangeira; a realização de uma formação docente continuada para os professores; a filmagem e a gravação de algumas aulas e da formação continuada; e a implementação do método de autoconfrontação com os docentes selecionados.

Fortaleza-CE, ____ de _____ de 2018.

Diretor(a) da Escola
Matrícula:

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Humanidades – CH
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA
Av. Luciano Carneiro, 345 – Fátima – Fortaleza, Ceará, 60.410-690
PABX: 85 31017100 – Ramal 208 Fone: 85 31012032
posla@uece.br / www.uece.br posla/ posla.sec@uece.br

Caro(a) professor(a), o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada “**Multimodalidade e formação docente: (re)construindo saberes e práticas na escola pública**”, coordenada pela doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, Michelle Soares Pinheiro sob a supervisão da professora Dr. Antonia Dilamar Araújo. O objetivo principal desta pesquisa é analisar as atividades de professores de línguas materna e estrangeira considerando os conhecimentos prévios que demonstram ter sobre letramento multimodal crítico, os usos que fazem dos livros didáticos e a inserção em suas aulas dos preceitos teóricos da multimodalidade após uma experiência de formação continuada.

Por meio desse termo de consentimento, o(a) senhor(a) autorizará a pesquisadora a realizar os procedimentos de seleção de participantes e de coleta de dados. Neste estudo, os procedimentos de coleta consistem de questionários de sondagem, filmagem e gravação de aulas ministradas pelos professores pesquisados, sessões de autoconfrontação e diário de observação pessoal dessa pesquisadora. Dessa forma, peço sua colaboração a fim de que, responda de forma coerente, às perguntas propostas pelos questionários, permita-me fazer observação das aulas, promover uma formação docente continuada, filmar algumas aulas, fazer as sessões de autoconfrontação e fazer anotações sobre as aulas observadas e filmadas. Cabe ressaltar que a realização da pesquisa somente ocorrerá após a aprovação da mesma no Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará. A submissão ao referido comitê atende às exigências da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. De modo a atender a referida resolução e dada à necessidade de obediência aos preceitos éticos em pesquisa, vimos informar que asseguraremos aos professores participantes: o sigilo das informações, o anonimato preservado, a liberdade para desistir da pesquisa, bem como os mesmos não estarão sujeitos a gastos financeiros ou danos morais. Salientamos que os riscos para esta pesquisa são muito pequenos e que não prejudicarão o seu trabalho em sala de aula. Entretanto, é possível algum desconforto, embaraço, timidez ou cansaço durante as aulas observadas e no decorrer da participação na formação docente continuada e nas sessões de autoconfrontação.

Assim, a pesquisadora se compromete a utilizar os dados coletados somente para fins acadêmicos, sendo a identidade dos participantes mantida em absoluto sigilo quando da publicação dos resultados. A participação dos professores de línguas na pesquisa estará contribuindo para o avanço nos estudos sobre multimodalidade, letramento multimodal crítico, formação e trabalho docentes no sentido de aprimorar estratégias de ensino de leitura de textos que envolvam mais de um modo semiótico e de como utilizar os livros didáticos adotados na escola a fim de desenvolver o letramento multimodal crítico dos estudantes em sala de aula, além de tentar contribuir para o desenvolvimento profissional.

É importante salientar que a participação é voluntária e não-remunerada e que o(a) senhor(a) ficará com uma via deste documento. Assim, qualquer dúvida que venha a surgir esta poderá ser esclarecida diretamente com a pesquisadora pelos telefones (85) 996137880 e (85) 986227648 e pelo e-mail da pesquisadora michelle040481@hotmail.com. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa

com Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br.

Consentimento pós-esclarecimento:

Acredito ter sido suficiente esclarecido(a) a respeito da pesquisa, tendo ficado claro para mim quais seus objetivos, a forma pela qual será realizada, além de ter conhecimento das garantias de confiabilidade e de esclarecimentos. Dessa forma, estando esclarecido acerca da pesquisa, manifesto meu consentimento de participação voluntária da mesma.

Fortaleza, _____ de _____ de 2019.

Nome do(a) professor(a): _____

RG: _____ CPF: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Universidade Estadual do Ceará – UECE
 Centro de Humanidades – CH
 Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 – Fátima – Fortaleza, Ceará, 60.410-690
 PABX: 85 31017100 – Ramal 208 Fone: 85 31012032
 posla@uece.br / www.uece.br posla/ posla.sec@uece.br

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Multimodalidade e formação docente: (re)construindo saberes e práticas na escola pública**”, coordenada pela doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, Michelle Soares Pinheiro, sob a supervisão da professora Dr. Antonia Dilamar Araújo. O objetivo principal desta pesquisa é analisar as atividades de professores de línguas materna e estrangeira considerando os conhecimentos prévios que demonstram ter sobre letramento multimodal crítico, os usos que fazem dos livros didáticos e a inserção em suas aulas dos preceitos teóricos da multimodalidade após uma experiência de formação continuada.

Caso você autorize, seu(sua) filho(a) irá participar de aulas de Espanhol, Inglês e Português na própria escola onde ele(a) estuda em horário letivo, sendo que estas aulas serão filmadas. Como o foco da análise desta pesquisa é a atuação docente, os estudantes não serão analisados. A participação do(a) estudante não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora, com o(a) professor(a) ou com a instituição em que ele(a) estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém, se ele(a) sentir desconforto, dificuldade, desinteresse e cansaço com as aulas, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Você ou seu(sua) filho(a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para a melhoria na formação continuada e no trabalho docente sobre Multimodalidade. As filmagens não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação do(a) aluno(a). Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo em que consta o telefone da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento. Saiba ainda que o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Consentimento pós-esclarecimento:

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, permito que ele(a) participe da pesquisa “**Multimodalidade e formação docente: (re)construindo saberes e práticas na escola pública**” e compreendi que o(a) estudante poderá participar, mas que, a qualquer momento, poderá desistir sem qualquer ônus, prejuízo ou punição. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e me entregou uma cópia deste termo.

Fortaleza, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA ADOLESCENTES

Universidade Estadual do Ceará – UECE
 Centro de Humanidades – CH
 Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 – Fátima – Fortaleza, Ceará, 60.410-690
 PABX: 85 31017100 – Ramal 208 Fone: 85 31012032
 posla@uece.br / www.uece.br posla/ posla.sec@uece.br

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de doutorado **“Multimodalidade e formação docente: (re)construindo saberes e práticas na escola pública”**, coordenada pela doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, Michelle Soares Pinheiro, sob a supervisão da professora Dr. Antonia Dilamar Araújo. Caso seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participe e se você concordar em participar, saiba que a pesquisa será feita na escola onde você estuda. Eu filmarei aulas de Espanhol, Inglês e Português a fim de desenvolver uma formação docente continuada com os professores participantes da pesquisa que lecionam essas disciplinas na sua sala de aula. Como o objetivo da pesquisa é analisar as atividades de professores de línguas materna e estrangeira considerando os conhecimentos prévios que demonstram ter sobre letramento multimodal crítico, os usos que fazem dos livros didáticos e a inserção em suas aulas dos preceitos teóricos da multimodalidade após uma experiência de formação continuada.

Entretanto, caso ocorra algum desconforto, cansaço ou incômodo em relação às atividades desenvolvidas, você poderá desistir de participar das filmagens e poderá pedir para conversar com a pesquisadora sobre o que o incomodou ou avisar seus pais bem como poderá pedir para sair da sala de aula. Deixamos claro ainda que você sua participação deverá ser voluntária e não-remunerada. Destacamos que se você aceitar participar da pesquisa, mesmo de maneira indireta, você estará contribuindo para uma possível melhoria na sua compreensão leitora e na formação docente continuada dos professores pesquisados, o que poderá acarretar benefícios a longo prazo para o sistema educacional da sua escola.

Caso tenha ainda alguma dúvida pode nos procurar pelos telefones (85-986227648 ou 996137880) da pesquisadora Michelle Soares Pinheiro. Pode também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE que aprovou a realização desse projeto e funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85) 3101-9890, e-mail cep@uece.br. Ressaltamos que o Comitê de Ética defende os Direitos dos participantes das pesquisas.

Consentimento pós-esclarecimento:

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **“Multimodalidade e formação docente: (re)construindo saberes e práticas na escola pública”** e entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem qualquer ônus, prejuízo ou punição. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Fortaleza, _____ de _____ de 2019.

Nome do(a) aluno(a): _____

RG: _____ CPF: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) responsável: _____
Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM INICIAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
DOUTORADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA
PESQUISA “MULTIMODALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE:
(RE)CONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA”
DOUTORANDA: MICHELLE SOARES PINHEIRO
ORIENTADORA: DRA. ANTONIA DILAMAR ARAÚJO

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM INICIAL

Este questionário tem como objetivo coletar informações a respeito dos possíveis participantes de uma pesquisa de doutorado com intervenção pedagógica que consiste na promoção de uma formação docente continuada sobre o letramento multimodal crítico. Eu, Michelle Soares Pinheiro, peço-lhe a gentileza de responder as questões propostas, assegurando-lhe a privacidade de suas respostas e o uso destas apenas para fins acadêmico-científicos.

A. DADOS PESSOAIS

Nome / Pseudônimo: _____
 Telefone: () _____ E-mail: _____
 Idade: _____ Sexo: _____ Naturalidade: _____
 Nacionalidade: _____
 Graduação: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
 Titulação atual: _____ Tempo de docência: _____
 Carga horária na escola: _____ Vínculo empregatício: _____

B. CONHECIMENTOS PRÉVIOS

1. Você já teve algum contato com estudos sobre multimodalidade? Em caso afirmativo, faça um breve relato de sua experiência e conhecimento nesta 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 adotado na sua disciplina? 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 de resposta afirmativa, 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.

Muito obrigada pela sua participação!



APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM PÓS-FORMAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
DOUTORADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA
PESQUISA “**MULTIMODALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE:
(RE)CONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA**”
DOUTORANDA: MICHELLE SOARES PINHEIRO
ORIENTADORA: DRA. ANTONIA DILAMAR ARAÚJO

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM PÓS-FORMAÇÃO

Este questionário tem como objetivo coletar informações a respeito dos possíveis participantes de uma pesquisa de doutorado com intervenção pedagógica que consiste na promoção de uma formação docente continuada sobre o letramento multimodal crítico. Eu, Michelle Soares Pinheiro, peço-lhe a gentileza de responder as questões propostas, assegurando-lhe a privacidade de suas respostas e o uso destas apenas para fins acadêmico-científicos.

Nome / Pseudônimo: _____

1. O que você entende sobre multimodalidade e multiletramentos?

2. O que você sabe sobre análise de imagens? 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?

Muito obrigada pela sua participação!



APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO FINAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
DOUTORADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA
PESQUISA “**MULTIMODALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE:
(RE)CONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA**”
DOUTORANDA: MICHELLE SOARES PINHEIRO
ORIENTADORA: DRA. ANTONIA DILAMAR ARAÚJO

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO FINAL

Este questionário tem como objetivo coletar informações a respeito dos possíveis participantes de uma pesquisa de doutorado com intervenção pedagógica que consiste na promoção de uma formação docente continuada sobre o letramento multimodal crítico. Eu, Michelle Soares Pinheiro, peço-lhe a gentileza de responder as questões propostas, assegurando-lhe a privacidade de suas respostas e o uso destas apenas para fins acadêmico-científicos.

Nome / Pseudônimo: _____

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?

Muito obrigada pela sua participação!



APÊNDICE I - PLANO DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

“MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO: REPENSANDO O USO DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA”

Profa. Ma. Michelle Soares Pinheiro – 2019.1
michelle040481@hotmail.com

OBJETIVO GERAL

Desenvolver e/ou aprimorar conhecimentos dos(as) professores(as) sobre a Multimodalidade e o Letramento multimodal crítico para empregar de forma mais eficaz e reflexiva o livro didático no âmbito escolar junto aos estudantes do Ensino Médio nas aulas de línguas materna e estrangeira.

CARGA HORÁRIA

12 horas/aulas às terças-feiras no horário de 13h30 a 15h30 na Escola de Ensino Médio pesquisada.

PÚBLICO-ALVO

Professores de Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola da escola supracitada que estejam em pleno exercício docente.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Aspectos teóricos sobre Linguística Aplicada, Semiótica Social, Multimodalidade, Multiletramentos e Letramento multimodal crítico;
2. Princípios conceituais e aplicação didática da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) e do *Show me framework* (CALLOW, 2008);
3. Análise dos livros didáticos de Português, Inglês e Espanhol adotados pela escola;
4. Atividades de planejamento de aulas com práticas de letramento multimodal crítico;
5. Práticas de ensino que desenvolvam o letramento multimodal crítico em sala de aula por meio de atividades de compreensão leitora.

METODOLOGIA

Aulas expositivas; atividades envolvendo o conteúdo ministrado; discussão oral dos temas mediante leitura e análise dos textos e das atividades; planejamento de aulas que desenvolvam o letramento multimodal crítico em língua materna e estrangeira.

RECURSOS DIDÁTICOS

Quadro, pincéis, projetor de multimídia, slides, vídeo, som, livros, textos xerografados etc.

AValiação

A avaliação se dará ao longo dos encontros por meio da observação da participação dos docentes. Além disso, será aplicado um questionário de sondagem após a formação docente continuada para os professores participantes a fim de que eu possa perceber se houve de fato uma apreensão do conteúdo ministrado.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Danielle Barbosa. Do texto às imagens: As novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCCA, Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173 - 202.

_____. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. **Linguagem em Foco**. Fortaleza: EDUECE, v. 1, n. 1, p. 43 - 63, 2011.

BALBINO, Gustavo Ewerson da Rocha; ARAÚJO, Antônia Dilamar. A metafunção composicional em charges de futebol: um estudo do espaço visual à luz da Gramática do Design Visual. **Maxwel**. PUC-RJ, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=32178@1>. Acesso em: 10. Abr. 2019.

CALLOW, Jon. I see what you mean. In: CALLOW, Jon. **The shame of text to come**. Sydney: Primary English Teaching Association Australia (PETAA). 2013. p. 3-11.

_____. 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/Principlesforasses sing.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 07 - 14.

CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LINS, Maria da Penha Pereira; CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer. Leitura, multimodalidade e ensino de língua portuguesa. **PERcursos Linguísticos**, Vitória-ES, v. 7, n. 17, p. 285 - 302, 2017.

CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep Maria. Aproximación a la literacidad crítica. **Revista Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 353 - 374, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos Multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + Novos professores. In: COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 07 - 14.

FONTE, Renata da; CAIADO, Roberta. Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo-RS, v. 10, n. 2, p. 475 - 487, jul./dez. 2014.

GOMES, Francisco Wellington Borges; BARBOSA, Isana Maria Ferreira; LIMA, Rosângela Andrade; GOMES, Jonas Pereira. Introdução: letramento(s). In: GOMES, Francisco Wellington Borges; BARBOSA, Isana Maria Ferreira; LIMA, Rosângela Andrade; GOMES, Jonas Pereira. **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019, p. 07 - 26.

GOMES, Jonas Pereira; GOMES, Francisco Wellington Borges. Letramento visual e multimodalidade. In: GOMES, Francisco Wellington Borges; BARBOSA, Isana Maria Ferreira; LIMA, Rosângela Andrade; GOMES, Jonas Pereira. **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019, p. 89 - 100.

GOMES, Jonas Pereira; BARBOSA, Isana Maria Ferreira; GOMES, Francisco Wellington Borges. A Semiótica Social. In: GOMES, Francisco Wellington Borges; BARBOSA, Isana Maria Ferreira; LIMA, Rosângela Andrade; GOMES, Jonas Pereira. **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019, p. 169 - 184.

HEBERLE, Viviane M. Revista para mulheres no século 21: ainda uma prática discursiva de consolidação ou de renovação de ideias? **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 85-112, 2004.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996]2006.

LIMA, Rosângela Andrade; GOMES, Francisco Wellington Borges. Pedagogia dos multiletramentos. In: GOMES, Francisco Wellington Borges; BARBOSA, Isana Maria Ferreira; LIMA, Rosângela Andrade; GOMES, Jonas Pereira. **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019, p. 63 - 76.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13 - 44.

_____. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: _____. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996. p. 17 - 25.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Lacerda de; SANT'ANA, Rosilene dos Anjos. Leitura e escrita multimodal na aula de espanhol/língua estrangeira. **Travessias Interativas**, São Cristóvão-SE, n. 16, v. 8, p. 49 - 67, jul-dez, 2018.

OLIVEIRA, Robson Henrique Antunes de; SILVA, Maria Zenaide Valdivino da . Multimodalidade e ensino de leitura em língua inglesa: ações de um professor da escola pública com o uso de imagens. **Pensares em revista**. São Gonçalo-RJ, n. 14, p.145-169, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PINHEIRO, Michelle Soares. **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, Nathalia Rodrigues Catto. **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. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3997/PREDEBON%2c%20NATHALIA%20RODRIGUES%20CATTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 set. 2015.

SALBEGO, Nayara; HEBERLE, Viviane M.; BALEN, Maria Gabriela Soares da Silva. A visual analysis of English textbooks: Multimodal scaffolded learning. **Calidoscópico**, v. 13, n. 1, p. 5 - 13, jan/abr, 2015.

SANTOS, Zaíra Bomfante dos; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica Social à Multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA - Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 295 - 324, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Maria Aurea Albuquerque; PINHEIRO, Michelle Soares. A construção de significados do infográfico “Panorama das favelas em Fortaleza” à luz da Gramática do Design Visual. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, n. 1, p. 229 - 248, 2019.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____ (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13 - 36.

WALSH, Maureen. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 3, n. 3, p. 211 - 239, 2010.

APÊNDICE J – SLIDES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

1º ENCONTRO

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA "MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO
MULTIMODAL CRÍTICO: REPENSANDO O USO DO LIVRO DIDÁTICO NA
ESCOLA"

AULA 01 - CONCEITOS BÁSICOS

PROFA. MA. MICHELLE SOARES FINHEIRO
ORIENTADORA: DRA. ANTONIA DILAMAR ARAÚJO

2019

LINGUÍSTICA APLICADA (LA)

- A linguística é definida como a ciência que estuda cientificamente a linguagem (CUNHA, COSTA E MARTELOTTA, 2015).
- A LA nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência.

LA INDISCIPLINAR (MOITA LOPES, 2006)

- Reestruturação interdisciplinar;
- Superação da relação entre teoria e prática → É inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar;
- Percepção do sujeito social como heterogêneo, fragmentado e fluido → Necessidade de historicizar...
- Reconhecimento da LA como uma área ética (percebendo os limites) e com poder (acrescento que possa promover o empoderamento social).

Como poderia ser desenvolvido esse texto a partir da definição de LA em sala de aula?



Leitura do texto no LD de Português (AMARAL *et al*, 2016, p. 298):

Uma questão que indaga sobre:

- A compreensão leitora da 1ª frase;
 - A interpretação textual das duas frases;
 - A identificação de uma palavra que cria efeitos de humor na 1ª frase.
- Sugestões de reflexão “extras” junto aos estudantes “Greve dos caminhoneiros de 2018” → causas e consequências.

SEMIÓTICA SOCIAL

- Um pouco de história:
 - Escola de Praga, nos anos de 1930 a 1940, com o trabalho de Jakobson, no campo da arte, partindo-se da perspectiva do formalismo russo.
 - Nos anos de 1960 e 1970, veio a escola de Paris com a Semiologia, também chamada como semiótica “tradicional”.
SIGNO = Significado (conceito, sentido, plano de conteúdo) + Significante (sequência de fonemas, “imagem acústica”, plano da forma) (SAUSSURE, [1916] 2012) → Estruturalismo.

SEMIÓTICA SOCIAL

- Desenvolvida por volta de 1980 na Austrália por Michael Halliday → Gramática Sistemico-Funcional (GSF), em que a língua é considerada um recurso para a produção de significados (HALLIDAY, 1978). Assim, a Semiótica Social atua junto às estruturas e aos códigos, visto que há uma complexa inter-relação entre sistema semiótico e prática social, principalmente devido aos falantes e escritores (ou outros participantes) estarem ligados e interagirem em uma variedade de modos em contextos sociais concretos.

À luz da Semiótica Social temos...



Estudantes da Escola Estadual Fernão Dias, em São Paulo, durante o movimento de ocupação ocorrido em 2015.

Fonte: Amaral *et al* (2016, p. 186)

LETRAMENTO

- Letramento → no Brasil nos anos 1980 devido às dificuldades de leitura percebidas em pessoas já alfabetizadas.
- Magda Soares e Ângela Kleiman;
- [...] “ao pé da letra do inglês *literacy*: letra-, do latim *littera*, e do sufixo -mento, que denota resultado de uma ação (como, por exemplo, em fermento, resultado da ação de ferir)” (SOARES, 1998, p. 18).
- Práticas sociais, culturais e discursivas de um determinado grupo social, que utiliza a escrita como sistema simbólico e, também, na condição de tecnologia em contextos e situações específicas do cotidiano (KLEIMAN, 2008).

Letramentos

- Habilidade cognitiva → o modelo de letramento autônomo de Jack Goody e Ian Watt e Walter J. Ong, nas décadas de setenta e oitenta do século passado, faziam a distinção entre grupos “letrados” e “iletrados”
- Prática social → modelo ideológico → Street (2014) → relações de poder e ideologias → classe social, gênero social, etnia, contexto social etc.

Letramentos múltiplos

- Street (2012) → risco no conceito de “letramentos múltiplos” → no sentido de que este pode ser empregado por alguns teóricos ou pesquisadores como atrelado ao conceito de cultura. Isto é, a suposição de que existe um único letramento associado a uma só cultura, o que é totalmente combatido pelo citado autor.

Multiletramentos

- 1) Diferenças de cultura, lingua(em) e gênero;
- 2) Diversidades nas oportunidades de vida;
- 3) Mudanças radicais de natureza pública, econômica e comunitária. Um forte sentido de cidadania parece dar lugar a uma fragmentação local e as comunidades estão se tornando mais diversas e subculturalmente definidas.
- 4) Mudanças tecnológicas;
- 5) Necessidade de repensar o ensino e as novas necessidades de aprendizagem carece de uma pedagogia de letramento.

Grupo de Nova Londres

- 1994 – New London, New Hampshire, USA → discutir sobre o ensino de letramento devido às mudanças percebidas com a globalização, tecnologia e diversidade social → **New London Group** → Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, James Gee, Norman Fairclough, Sara Michaels, Courtney Cazden, Martin Nakata → *Globalização e intolerância*
- **Foco das discussões:** o futuro das práticas pedagógicas frente às demandas sociais e culturais.

MULTILETRAMENTOS

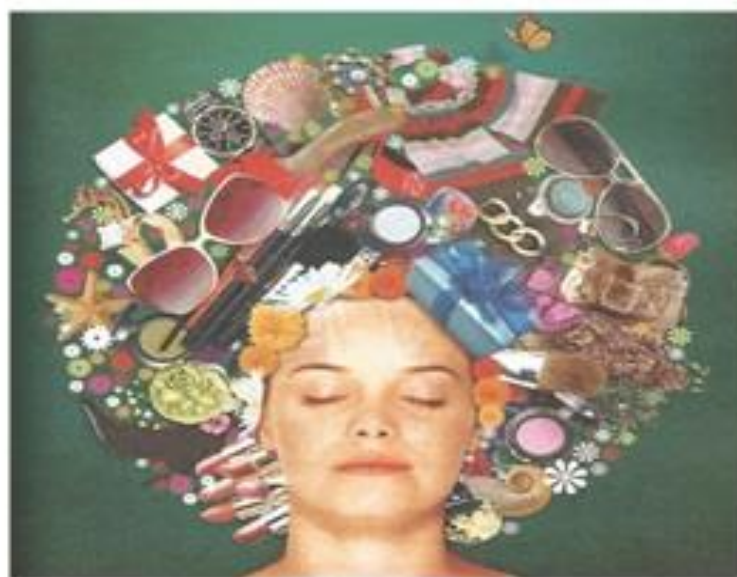
- Rojo (2012) → os multiletramentos são interativos, colaborativos, híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) e transgressores às relações de poder → *Nova ética + Novas estéticas*
- Os multiletramentos → multilinguagem pessoal e social + efeitos da globalização = as práticas de multiletramentos acontecem em contextos multiculturais e possibilitam a criação de uma metalinguagem em áreas da comunicação e da representação, dentro de uma nova pedagogia.

MULTILETRAMENTOS

Para o NLG (1996):

- Prática situada;
- Instrução aberta;
- Enquadramento crítico;
- Prática transformada.

Franco; Tavares (2016, p. 103)





Ensino de línguas



PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

- A eficiência do ensino de leitura depende de um grande número de fatores instrucionais e motivacionais:
 - a adequação dos objetivos da unidade de ensino;
 - sequência das atividades e tarefas de sala de aula;
 - clareza das instruções;
 - adequação de materiais e tarefas correspondentes;
 - flexibilidade do professor às necessidades dos alunos;
 - Incentivo a atitudes, interesses e motivação dos alunos;
 - ritmo e alocação de tempo e o preparo do professor.

MULTIMODALIDADE

- Anos 1920 → Psicologia da percepção que denotava o efeito que diferentes percepções sensoriais têm umas sobre as outras. A percepção é multimodal: integra informação recebida por diferentes sentidos.
- O termo foi sendo ampliado por escolas como as de Praga, Paris e Estados Unidos, até chegar no campo da Linguística.
- Mais recentemente, o termo teve sentido ampliado por linguistas e analistas do discurso para significar o uso integrado de diferentes recursos comunicativos tais como a linguagem escrita, imagem, som e música em textos multimodais e eventos comunicativos (VAN LEEUWEN, 2011).

MULTIMODALIDADE

- Um modo é o que uma comunidade, um grupo de pessoas que trabalham de forma semelhante, em torno de questões semelhantes, decidiram tratar como modo" é, portanto, o produto de um trabalho semiótico já realizado antes por membros daquela comunidade (BEZEMER, KRESS, 2010).
- Exemplos de modos utilizados em representação e comunicação mais comumente elencados por Kress (2010) são: imagem [estática], escrita [língua escrita], layout, música, gestos, discurso [língua falada], imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3D.
- New London Group ([1996], 2006) sugere seis elementos no processo de construção de sentidos nos textos: escrito, visual, sonoro, gestual, espacial e multimodal, que envolvem a combinação de vários modos semióticos.

MULTIMODALIDADE

- **Multimodalidade** é uma perspectiva teórica baseada nos estudos linguísticos e semiótica social que afirma que os significados comunicativos são construídos, compartilhados, desafiados através do uso de vários modos que variam desde a escrita, fala, imagem, som, gesto, tipografia, imagem em movimento, dentre outros (CALLOW, 2013).

MULTIMODALIDADE

Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014) apresentam três características aplicadas para a conceituação da multimodalidade:

- a) a primeira diz respeito ao fato de que a comunicação e a representação estão alicerçadas em uma gama múltipla de modos, em que todos contribuem para a construção de significados;
- b) o segundo traz a ideia de que, no decorrer do tempo, os recursos semióticos são modelados socialmente para gerarem sentidos, articulando os significados sociais, individuais e afetivos requeridos pelas comunidades;
- c) a terceira é a de que os sujeitos orquestram os sentidos por intermédio de uma escolha de quais modos usar, variando de acordo com os interesses e as motivações destes sujeitos em determinados contextos sociais.

TEXTO MULTIMODAL

Coimbra e Chaves (2016, p.41)

IPARA AMPLIAR: ver, leer, escuchar y navegar...



Ver... *La culpa es de Fidel*, película de Julio Garrea (Francia, Italia, 2006, 99 min). Por medio de la narración de una niña de 9 años, la historia pasa en los años 1970. La célula familiar se desmorona debido a los cambios políticos y la noticia de divorcio y muerte de un hijo dimiten. Ella y su tío que hace a Chile con sus padres le muestran una rica comprensión del mundo.



Leer... *Guatemaleras*, de Dolores Sobro-España. Madrid: Dilexión, 2007. Este libro cuenta la historia de dos hermanas gemelas que fueron separadas en la niñez. Una se va a vivir a los Estados Unidos con su madre y la otra se queda en Cuba con su padre.



Escuchar... "Clandestino", canción de Manu Chao. "Clandestino" es la canción título de un compacto de Manu Chao de 1998, en la que se critica el tratamiento dispensado a los inmigrantes ilegales que salen del mar hacia el norte en busca de una vida mejor. Se puede ver el video con esta canción en <http://www.youtube.com/watch?v=6u0f1b0m0f0> (acceso el 12 de abril de 2016).

Navegar... Mercomar <http://link.mercomar.com> (acceso el 12 de abril de 2016).

En el sitio de Mercomar se lee todo tipo de información sobre el bloque económico de América del Sur. Se encuentran los documentos oficiales, los tratados, las resoluciones...

Coimbra e Chaves (2016, p.111)

Ahora, observa algunas fotografías de la exposición *Ausencias* y luego reflexiona:



Amaral et al (2016, p. 169)

Identifique se a linguagem dos itens a seguir é representativa de variação **sociocultural**, **situacional**, **histórica** e/ou **geográfica**. Transcreva de cada texto alguns elementos que justifiquem sua resposta.



Variação sociocultural (p. ex., to gostam: serviço, inté, eo produto so sai: sua minha mão; wipacotado) e variação geográfica (tratamento "tu"). CEDRAZ, Antonio. *A Turma do Xaxado*. Disponível em: <<http://www.facebook.com/antonio.Cedraz/photos>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

Amaral et al (2016, p. 207)



Niquel Názeo, de Fernando Gonsales, folha de S. Paulo, São Paulo, 11 set. 2007.

Continuamos na próxima terça-feira, mas
antes ...



MUITO OBRIGADA PELA ATENÇÃO!!!



REFERÊNCIAS

- AMARAL, Evelyn de. *Narrating the Past*. 2 ed. São Paulo: FTD, 2016.
- BEZNER, Jeff; KRASS, Gordon. *Classifying text: A cross-linguistic analysis of textbooks*. *Design for Learning*, v. 2, n. 1 / 3, p. 10 - 19, 2010.
- CALLOW, Jon. *Learning to write*. In: C. BAIRD, (ed). *The future of text in context*. Sydney: Primary English Teaching Association Australia (PETA), 2012, p. 2-11.
- COIMBRA, Leidele; CHAVES, Lucio Sartore. *Construindo Juntos*. 2 ed. São Paulo: Fapesp/SP, 2016.
- CUNHA, Angéla Fortado de; COSTA, Maria Antônia; MARTINOTTI, Maria Fernanda. *Investigações*. In: MARTINOTTI, Maria de Inês (org.). *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 15 - 30.
- DRONISIO, Angéla Paiva; FERNANDES, João José de; SOEZA, Maria Mercedes de. *Multimedialidade e literacia: (re)construindo cognição, memória e sentidos, construções visuais*. In: DRONISIO, Angéla Paiva (Org.). *Século XXI e o ensino de línguas e linguagens e literacia*. Recife: Pua Comunicação, 2016, p. 9-27. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/1008>.
- FRANCO, Claudete Paiva; TAVARES, Kátia. *Way to go! - Inglês em contexto acadêmico, inglês, ensino médio*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2016.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kress (ed). *Language as Social Semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1995.
- KILIMAN, Angéla Beatriz. *Movimentos de literacia e a poética do afeto na sala de aula*. In: _____. (Org.). *Os significados da literacia: entre a escrita e a perspectiva social da escrita*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018, p. 15 - 61.
- KRASS, Gordon. *Multimediality: a cross-linguistic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.
- MOTA LOPES, Lucio Paiva de. *Uma linguística aplicada com uma abordagem interdisciplinar: campo e contexto linguístico-aplicado*. In: _____. (Org.). *Práticas Linguísticas Aplicadas: Políticas Linguísticas*. São Paulo: Paralelo, 2016, p. 12 - 44.
- NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiculturalism: Designing Social Futures*. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). *Multiculturalism: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2004/2004, p. 9 - 27.
- ROJO, Rosana Helena Rodrigues. *Pedagogias multilínguas em contextos culturais de língua portuguesa*. In: ROJO, Rosana Helena Rodrigues; MOGIA, Eduardo (Orgs.). *Multilinguismo em sala de aula*. São Paulo: Paralelo Editorial, 2012, p. 11 - 31.
- SAENSLIBE, Fernando de. *Gramática Linguística Geral*. Tradução de Antônio Carlos José Paiva Paiva, Instituto Brasileiro. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SOARES, Magda. *Literacia: entre a escrita e o gênero*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- STREET, Brian V. *Literacia em sala de aula: o ensino de línguas em contextos de diversidade linguística e cultural*. Tradução de Maria Inês Paiva. São Paulo: Paralelo Editorial, 2014.
- _____. *Práticas de literacia e o ensino de línguas em contextos de diversidade linguística e cultural*. In: _____. (Org.). *Discussões e práticas de literacia: propostas pedagógicas para o ensino de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 69 - 92.
- VAN DER LINDEN, Theo. *Multimediality*. In: SIMPSON, James. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London and New York: Routledge, 2011, p. 668 - 687.

2º ENCONTRO

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA
"MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO
MULTIMODAL CRÍTICO: REPENSANDO O USO
DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA"**

**Aula 02 – Letramento multimodal crítico e Gramática do
Design Visual**

**PROFA. MA. MICHELLE SOARES PINHEIRO
ORIENTADORA: DRA. ANTONIA DILAMAR ARAÚJO**

2019

Começando a conversa...

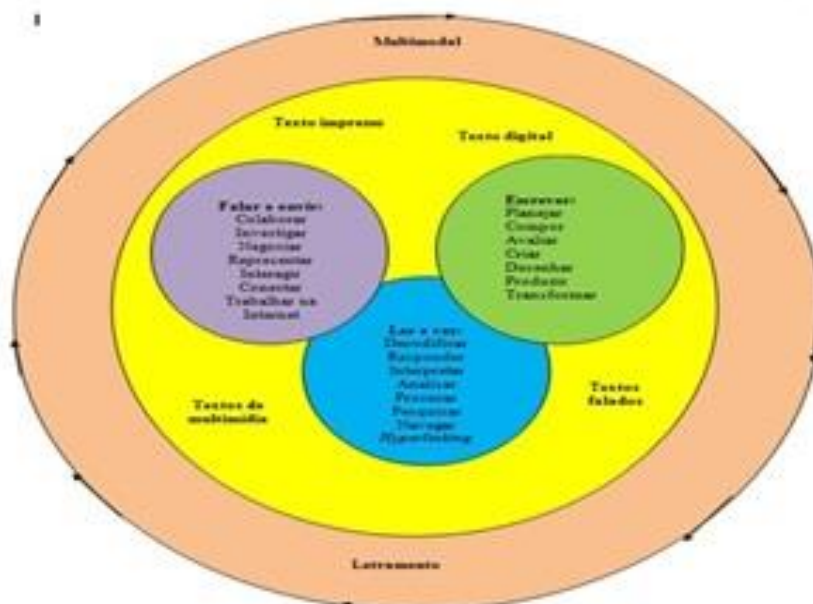
"Alfabetização tem caráter finito. O letramento é contínuo. Ele se entrelaça com o processo de alfabetização, mas ele tem como característica sua infinitude, principalmente porque hoje em dia falamos em letramentos no plural" (SILVA, 2012, p. 06).

Letramento → práticas sociais a partir do conceito de Brian Street (2014).

Letramento multimodal

“Letramento multimodal refere-se ao significado que ocorre por meio da leitura, visualização, compreensão, respondendo, produzindo e interagindo com multimídia e textos digitais. Isso pode incluir o oral e os modos gestuais de falar, escutar e dramatizar, bem como a escrita, o desenho e a produção de tais textos. O processo dos modos, como a imagem, a palavra, o som e o movimento nos textos, pode ocorrer simultaneamente e é, muitas vezes, coerente e sincrônico. Às vezes, modos específicos podem ser mais dominantes” (WALSH, 2010, p. 213).

Letramento multimodal (traduzido de Walsh, 2010, p. 222)



Letramento crítico

Letramento crítico envolve a compreensão também de textos visuais que possibilitam a leitura de diferentes visões de mundo baseadas no conhecimento do contexto cultural em que os leitores estão engajados (COPE; KALANTZIS, 2000).

O letramento crítico é, acima de tudo, uma orientação de ensino e aprendizagem de conteúdos cultural, ideológico e sociolinguístico, envolvendo a redistribuição e recongnição da justiça social (LUKE, 2012).

Letramento multimodal crítico

**LETRAMENTO
MULTIMODAL
CRÍTICO**



*um conjunto de usos e práticas
sociais que envolvem a leitura e a
escrita multimodais
+
discursos e ideologias
+
empoderamento social e
engajamento afetivo
+
uma postura crítica do sujeito
diante dos textos multimodais.*

Gramática do Design Visual (GDV)

❖ Sobre os autores:

Gunther Kress → linguista e professor britânico de Semiótica;

Theo van Leeuwen → linguista holandês → Conhecimentos da área de cinema.

❖ O propósito dos autores era analisar o modo como se utilizam as imagens para produzir significados e o modo como a linguagem visual se organiza em instâncias de uso na contemporaneidade.

❖ Baseada na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday em 1978.

❖ 3 Metafunções da GDV → Representacional, Composicional e Interacional (Interativa).



Gunther Kress



Theo van Leeuwen



Gramática do Design Visual

| Linguística Sistêmico Funcional x Gramática Visual | |
|--|--|
| (LSF, Halliday, 1978) x (GV, Kress; van Leeuwen, 2006) | |
| Metafunções | Ideacional – representações de mundo Representacional |
| | Interpessoal – relações entre participantes Interacional |
| | Textual – organização dos elementos do texto Composicional |

Fonte: Araújo (2011, p. 73)

Metafunções da GDV

Segundo Almeida (2009), para deixar mais claro:

- ❖ Metafunção REPRESENTACIONAL: relação entre participantes na imagem;
- ❖ Metafunção COMPOSICIONAL: relação entre elementos da imagem;
- ❖ Metafunção INTERATIVA: relação entre imagem e observador.

Metafunção Representacional da GDV

- Descreve o relacionamento entre os participantes mostrados na imagem em uma estrutura visual.
- ❖ Quanto à capacidade de representar a experiência, as imagens podem ser **narrativas** ou **conceituais**.
- **Representações Narrativas** = constroem a experiência como um evento que se desencadeia no espaço e no tempo, isto é, retratam participantes realizando ações sobre outros participantes ou envolvidos em acontecimentos.
- **Representações conceituais** = descrevem e/ou classificam os participantes na imagem em termos de suas características individuais, evidenciando sua identidade, ou de traços compartilhados com outros participantes, que nos permitem percebê-los enquanto membros de um grupo.

Representação narrativa



Fonte: Amaral et al (2016, p. 211)

Representações narrativas

Podem ser realizadas por **quatro tipos** de processos: processos de ação, de reação, mentais e verbais.

1. **Processos de ação**: os participantes representados na imagem podem ser classificados como ator (aquele que executa a ação) e meta (aquele que recebe a ação ou que se coloca como objeto da ação).

Podem ser classificadas como **transacional**, que se constitui como uma ação que envolve, no mínimo, dois participantes e há um vetor que os conecta; e **não-transacional**, que ocorre quando a ação envolve apenas um participante e um vetor.

Processo de ação transacional



Dad's been behind him for 65 marathons.

DEVOTION

Pass It On:

VALUES.COM 101.237.015.015

Fonte: Franco e Tavares (2016, p. 57)

Processo de ação não-transacional



BIO

DEVLANA DE 20 ANOS, MIDE 1,60 CM E PESA 50 KG. DOU
VÍCIO CAMPIONA MUNDIAL C2000 Y 2010. TAMBIEN EA
CA NADA DOI COPAS DEL MUNDO 12000 Y 2010.

Fonte: Coimbra e Chaves (2016, p. 57)

Processos de reação

Coexistem um reator (aquele que observa) e um fenômeno (o objeto alvo da atenção e da observação).



Fonte: Coimbra e Chaves (2016, p. 40)

Processos mentais

Existem indicações de balões de pensamento conectados a um participante humano ou personificado. Nestes processos, temos o experienciador e o fenômeno.



Fonte: Amaral et al (2016, p. 232)

Processos verbais

Há um vetor formado por um balão de diálogo ou por um dispositivo convencional semelhante que serve para criar relações entre os dois participantes, o dizente (aquele que diz algo) e o enunciado (o que é dito).

HAGAR DIK BROWNE



BROWNE, D. Folha de S. Paulo, 13 ago. 2011.

Fonte: Amaral et al (2016, p. 207)

Representações conceituais

→ Servem para descrever e/ou classificar os participantes na imagem em relação às suas características individuais, destacando a identidade do participante representado, ou de atributos, traços e características compartilhados com outros participantes, que nos permitem percebê-los na condição de membros de um grupo ou segmento social.

→ As representações conceituais, pela GDV, são classificadas em: processos **classificatórios**, **analíticos** ou **simbólicos**.

Processos classificatórios - dão destaque para as características dos participantes como integrantes de um grupo de forma implícita ou explícita.

5. Hay varias figuras de diversidad. No es solo sobre la diversidad étnica que se debe reflexionar. Mira las imágenes de algunas mujeres de una empresa británica.



Fonte: Coimbra e Chaves (2016, p. 92)

Processos analíticos - relação parte/todo

¿Sabes qué países forman parte de ese bloque económico actualmente? Como pistas te damos sus banderas y los nombres de sus capitales. Mira el mapa e investiga cuáles son los países del Mercosur.



Fonte: Coimbra e Chaves (2016, p. 27)

Processos simbólicos - mostram elementos na imagem com um valor a mais, que em geral não são ou não eram intrínsecos à imagem.



Fonte: Franco e Tavares (2016, p. 103)

NÃO SEI NEM COMO TE



Muito obrigada!!!

Referências

- ALMEIDA, Danielle Barbosa. Do texto às imagens: As novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCCA, Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173 - 202.
- AMARAL, Emília et al. **Novas palavras**. 3 ed. São Paulo: FTD, 2016.
- ARAÚJO, Rosilma Diniz. Gramática Visual: Trazendo à Visibilidade Imagens do Livro Didático de LE. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14, v. 2, p. 61-84, dez. 2011.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: London, 2000.
- COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana. **Cercania Joven**. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia. **Way to go!: língua estrangeira moderna, inglês, ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996]2006.
- LUKE, Allan. Critical Literacy: Foundation Notes. **Theory Into Practice**, v. 51, n. 1, p. 4-11, 2012.
- SILVA, Solimar Patriota. 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.
- STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- WALSH, Maureen. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 3, n. 3, p. 211 - 239, 2010.

3º ENCONTRO

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA “MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO: REPENSANDO O USO DO LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA”

Aula 03 - Gramática do Design Visual (2ª parte)

PROFA. MA. MICHELLE SOARES PINHEIRO
ORIENTADORA: DRA. ANTONIADILAMAR
ARAÚJO

2019

Relembrando o último encontro...

Metafunção Representacional da GDV

| Representações Narrativas | Representações Conceituais |
|--|---|
| 1. Processos de Ação - Transacional: 2 participantes (1 ator e 1 meta); - Não-transacional: 1 ator | 1. Classificacional: taxonomia implícita ou explícita |
| 2. Processos de Reação: Reator e Fenômeno; | 2. Analítico: relação Parte/Todo |
| 3. Processos Mentais: Experienciador e Fenômeno; | 3. Simbólico: atributo/ sugestivo |
| 4. Processos Verbais: Dizente e Enunciado. | |

Metafunção Composicional

- Descreve a organização dos elementos representados na imagem conforme o espaço que ocupam no todo da imagem ou do texto multimodal (com imagem e palavras) (NASCIMENTO, BEZERRA E HEBERLE, 2011).
- Composição dos elementos → Construção de Significados.

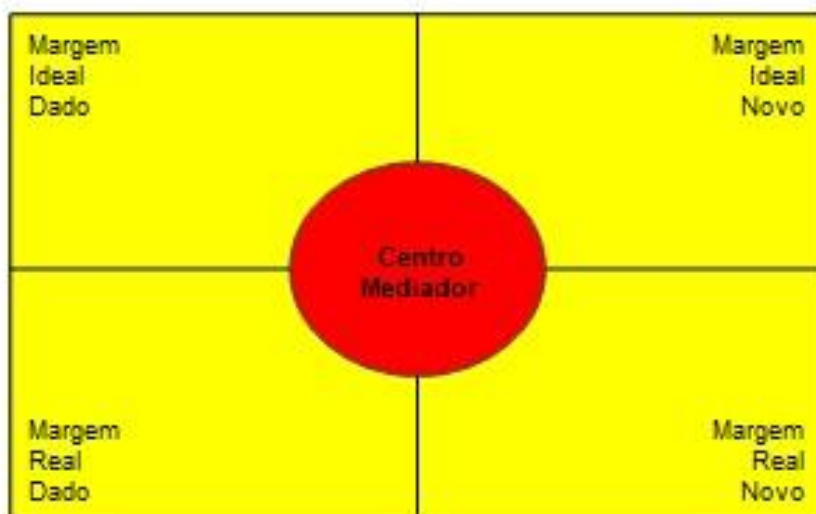
Elementos composicionais

- Valor de informação
- Saliência
- Enquadramento

Valor de informação

Refere-se ao valor que certos elementos apresentam em relação a outros elementos de uma imagem:

- **Dado** (fica à esquerda e contém informações já fornecidas e/ou familiares) / **Novo** (posicionados à direita apresentam alguma informação nova);
- **Ideal** (posicionados na parte de cima são apresentados como uma idealização) / **Real** (posicionados na parte inferior apresentam uma informação mais concreta e verdadeira);
- **Centro** (núcleo da informação) / **Margem** (apresentam valor de dependência em relação ao elemento central).



Exemplo:



Fonte: Google Imagens

Exemplo:



Fonte: Franco e Tavares 1 (2016, p. 203)

Exemplo:



Fonte: Coimbra e Chaves 2 (2016, p. 97)

Saliência

- São planos, tamanhos e contrastes de cor que fazem com que a atenção do leitor/observador seja atraída para determinado elemento.
- Saliência máxima ou mínima (BARBOSA, 2017).

Exemplo de saliência:



Fonte: Amaral et al 1 (2016, p. 151)

Enquadramento

- Indica a **conexão** ou **desconexão** entre os elementos (informação), significando quão eles estão ou não relacionados.
- É importante observar a presença ou ausência de recursos tais como linhas divisórias, que podem ser visíveis ou invisíveis. Estas linhas invisíveis podem passar a ser perceptíveis no contraste entre as cores e o formato dos elementos mostrados na imagem, assim como o plano de fundo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; BARBOSA, 2017).

Exemplo de enquadramento



Fonte: Amaral et al 2 (2016, p. 189)

Quadro-resumo da Metafunção composicional



Fonte: Barbosa (2017, p. 130) adaptado de Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006).

Metafunção Interativa

- Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) explicam que as imagens podem ser construídas a fim de estabelecerem interações entre o produtor e o leitor-observador.
- São aspectos a serem analisados nesta metafunção: o contato, a distância, a perspectiva e a modalidade.

Contato

- O produtor da imagem cria uma relação de **maior ou menor proximidade** com o seu leitor-observador numa instância discursiva.
- Segundo Silva (2016), o contato se dá por meio do olhar que o participante representado direciona ao leitor-observador ou ainda um gesto com a mão, com os braços ou outra parte do corpo, possibilitando convite, sedução ou desafio.
- O contato pode ser de DEMANDA ou de OFERTA.

Demanda

- Quando o participante representado na imagem olha diretamente para o leitor;
- Há um contato maior e, conseqüentemente, uma relação imaginária entre eles. O que gera uma demanda de alguma reação do leitor/espectador, que pode ser pena, súplica ou raiva, dentre outras.



Crianças do povo Mucubal, em Angola, 2010.

Fonte: Amaral et al 3 (2016, p. 139)

Oferta

- Pode ser um olhar não-direcionado ao leitor-observador ou um olhar voltado a outra direção ou para um objeto.
- Há um convite subliminar para o leitor "ver" outro ponto focal da imagem.



Fonte: Franco e Tavares 3 (2016, p. 55)

Distância social

- Segundo Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), a distância ocorre por meio do enquadramento da imagem ou da posição que o participante representado estabelece com o observador.

Plano aberto

- No plano aberto, há um distanciamento entre personagem representado e leitor-olhante.
- O plano aberto envolve o *long shot*, quando a imagem é apresentada há uma certa distância e o personagem está inteiro na imagem, sugerindo uma relação impessoal.



Fonte: Amaral et al 3 (2016, p. 168)

Plano médio

- No plano médio, haverá uma distância moderada construída intencionalmente pelo produtor da imagem.
- Neste plano, predomina o *medium shot*, em que a imagem abrange a região a partir da cintura e dos joelhos, o que indica um relacionamento social moderado.



Fonte: Franco e Tavares 2 (2016, p. 35)

Plano fechado

- No plano fechado, haverá maior proximidade entre os participantes.
- O plano fechado é *close up*, quando a imagem traz o personagem representado olhando de frente e de maneira detalhada com um enquadramento da área entre a cabeça e os ombros ou até menos que isso.



Fonte: Franco e Tavares 3 (2016, p. 55)

Perspectiva

- Para Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), a perspectiva diz respeito ao ângulo em que o participante representado está posicionado na imagem em relação ao leitor-observador.

Ângulo Frontal

- Há um maior envolvimento entre os participantes num ângulo frontal, um de frente para o outro.



Fonte: Coimbra e Chaves 3 (2016, p. 29)

Ângulo oblíquo

- Ocorre um menor envolvimento entre os participantes, o que distancia o leitor do personagem representado.



Fonte: Franco e Tavares 2 (2016, p. 35)

Ângulo vertical

- Denota uma representação de poder ou superioridade do leitor sobre o personagem representado ou vice-versa.



Fonte: Franco e Tavares 3 (2016, p. 55)

Modalidade

- Relaciona-se diretamente ao valor de verdade da representação da imagem (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006).
- Os referidos mecanismos podem ser o uso da cor, contextualização, representação, iluminação e brilho.

Exemplo de modalidade naturalista:



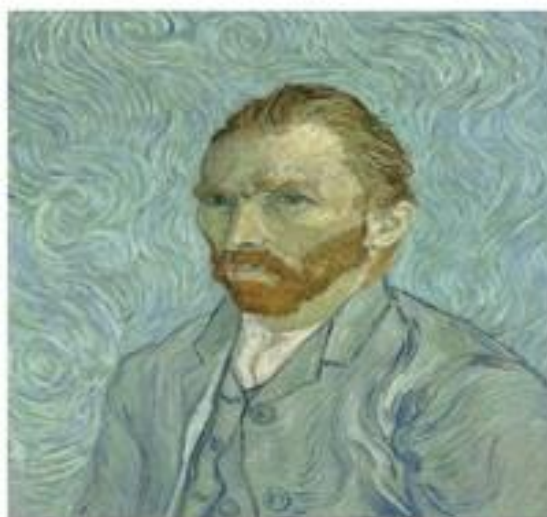
Fonte: Amaral et al 1 (2016, p. 151)

Exemplo de modalidade tecnológica:

¿Sabes qué países forman parte de ese bloque económico actualmente? Como pistas te damos sus banderas y los nombres de sus capitales. Mira el mapa e investiga cuáles son los países del Mercosur.



Exemplo de modalidade sensorial:



Autoretrato de Vincent van Gogh (1889)
 Fonte: Franco e Tavares 1 (2016, p. 79)

Exemplo de modalidade abstrata:



Aparição de um rosto e de uma fruteira numa praia (Salvador Dalí, 1938)
 Fonte: Amaral et al 3 (2016, p. 41)

| Metafunção interativa | Realização |
|-----------------------|---|
| Contato | Demanda / Oferta |
| Distância social | Plano Fechado Plano Médio Plano Aberto |
| Perspectiva | Ângulo Frontal Ângulo Obliquo Ângulo Vertical (alto/baixo/nível ocular) |
| Modalidade | Naturalista Sensorial Científica (ou Tecnológica) Abstrata |

Quadro: Termos visuais recorrentes (ALMEIDA, 2011, p. 49)

| Termo visual | Significado | Metafunção Visual |
|---------------------|--|--------------------------|
| Cores | Referente à qualidade lexical das imagens (modalidade). | Metafunção composicional |
| Valor de informação | Referente às dicotomias espaciais. | Metafunção composicional |
| Saliência | Referente à proeminência dos participantes representados. | Metafunção composicional |
| Plano de fundo | Referente à contextualização. | Metafunção interativa |
| Contato | Referente à relação estabelecida entre os participantes interativos e representados | Metafunção interativa |
| Distância | Referente ao nível de proximidade entre os participantes interativos e representados. | Metafunção interativa |
| Ângulo | Referente à relação de poder estabelecida entre os participantes interativos e representados | Metafunção interativa |



Muito obrigada pela atenção!!!

Referências

- ALMEIDA, Danielle Barbosa. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. **Linguagem em Foco**. Fortaleza: EDUECE, v. 1, n. 1, p. 43 - 63, 2011.
- AMARAL, Emília et al. **Novas palavras**. 3 ed. São Paulo: FTD, 2016.
- BARBOSA, Vânia Soares. **Multimodalidade e Letramento visual: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira**. 2017. 414 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
- COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana. **Cercania Jovem**. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- FRANCO, Cláudio de Paiva; TAVARES, Kátia. **Way to go! língua estrangeira moderna, inglês, ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996]2006.
- NASCIMENTO, Roseli Gonçalves da; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 529 - 552, 2011.
- SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. **O letramento multimodal crítico no Ensino Fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente**. 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

4º ENCONTRO

FORMAÇÃO DOCENTE
CONTINUADA
"MULTIMODALIDADE E
LETRAMENTO MULTIMODAL:
CRÍTICO: REPENSANDO O USO DO
LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA"

AULA 04 - SHOW ME FRAMEWORK
(1ª PARTE)

PROFA. MA. MICHELLE SOARES PINHEIRO
ORIENTADORA: DRA. ANTONIA DILAMAR
ARAÚJO

2019

RELEMBRANDO A GDV (KRESS; VAN LEEUVEN, 2006)... METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL

| Representações Narrativas | Representações Conceituais |
|--|---|
| 1. Processos de Ação - Transacional: 2 participantes (1 ator e 1 meta); - Não-transacional: 1 ator | 1. Classificacional: taxonomia implícita ou explícita |
| 2. Processos de Reação: Reator e Fenômeno; | 2. Analítico: relação Parte/Todo |
| 3. Processos Mentais: Experienciador e Fenômeno; | 3. Simbólico: atributo/ sugestivo |
| 4. Processos Verbais: Dizente e Enunciado. | |

METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL



Fonte: Barbosa (2017, p. 130) adaptado de Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006).

METAFUNÇÃO INTERATIVA

| Metafunção Interativa | Realização |
|-----------------------|---|
| Contato | Demanda / Oferta |
| Distância social | Plano Fechado Plano Médio Plano Aberto |
| Perspectiva | Ângulo Frontal Ângulo Obliquo Ângulo Vertical (alto/baixo/nível ocular) |
| Modalidade | Naturalista Sensorial Científica (ou Tecnológica) Abstrata |

SHOW ME FRAMEWORK: REPENSANDO A GDV

- ⊙ Desenvolvido por Jon Callow → professor da Universidade de Sydney (Austrália);
- ⊙ Baseado na Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006);
- ⊙ É uma proposta didática para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico → um conjunto de estratégias didático-pedagógicas para fazer atividades de leitura multimodal no contexto de sala de aula.



SHOW ME FRAMEWORK

- ⊙ Está dividido em três dimensões **afetiva**, **composicional** e **crítica**, as quais atuam simultaneamente em nossas reações às imagens.
- ⊙ Callow (2008) propõe atividades de observação, criação e discussão de textos multimodais, necessários para o desenvolvimento do letramento multimodal crítico.
- ⊙ Práticas de letramento → as tipografias, as fontes, as cores e os mais variados gêneros textuais → Construção de sentidos.

DIMENSÃO AFETIVA

- As imagens são signos de **engajamento afetivo**;
- São os sentimentos, as sensações, as impressões e as experiências de vida dos leitores em relação à imagem.



ENGAJAMENTO AFETIVO

- Para Callow (2013), são expressões de satisfação ao examinar imagens ou explorar imagens. Essas expressões podem ser analisadas pela observação de características faciais e gestuais, pelas discussões engajadas sobre as imagens e pelo prazer evidente percebido quando estudantes participam de uma atividade. O afetivo também envolve os leitores-observadores para trazerem suas próprias experiências e preferências estéticas para uma imagem.



DIMENSÃO AFETIVA

- ⊙ “A afetiva também envolve a interpretação pessoal, onde os observadores trazem suas próprias experiências e preferências para uma imagem” (CALLOW, 2008, p. 618).



PARA BELL HOOKS (2013)...

- ⊙ “Pedagogia engajada” → a necessidade de os alunos transgredirem as fronteiras raciais, sexuais e de classe social com o objetivo de por em prática a sua própria liberdade.
- ⊙ Serve para valorizar a expressão do aluno, inclusive de cunho confessional e intimista, o que agrega muito conhecimento aos professores, que também podem compartilhar de experiências e sentimentos subjetivos.



Gloria Jean Watkins
(bell hooks)

DIMENSÃO AFETIVA

- ⊙ Por meio de questionamentos, o professor pode solicitar que os estudantes observem as imagens, façam comentários positivos ou negativos sobre as imagens, observem de novo imagens particulares e, por último, exponham o aproveitamento da leitura/observação.
- ⊙ Cautela com possíveis situações de preconceito, de constrangimento, de tristeza dentre outras.



DIMENSÃO AFETIVA

- ⊙ “Você consegue encontrar uma imagem que você realmente gosta ou que não gosta? Por quê?” (CALLOW, 2008, p. 620).
- ⊙ Como você se sente diante dessa imagem?
- ⊙ A imagem lhe traz alguma emoção ou lembrança?
- ⊙ Você se identifica com essa imagem de alguma forma?

DIMENSÃO AFETIVA

| Características visuais para analisar – metalinguagem a ser utilizada | Afirmações ou questões de análise sugeridas | Indicadores de desempenho Níveis K-2 | Indicadores de desempenho Níveis 3-4 | Indicadores de desempenho Níveis 5-6 |
|--|--|--|---|--|
| Observe engajamento (positivo ou negativo) com o texto Indicadores gerais podem incluir: Olhar para a imagem enquanto ler Comentar as imagens Usar comentários afetivos positivos ou negativos e expressões Voltar a olhar para imagens específicas Mostre prazer em ler ou visualizar | Antes de ler, diga-me, a partir da capa sobre o que deve ser esse livro. | Localiza imagens favoritas em livros ou narrativa de multimídia. | Justifica a imagem favorita de um livro ou website da preferência | Identifica aspectos de imagem particulares que estão atraído. |
| | Depois que ler, você poderia me mostrar uma imagem que você realmente gosta? Por quê? Você poderia me mostrar uma imagem que você realmente não gosta? Por quê? | Discute personagem favorito, usando a imagem para apoiar. | Dar razões para o descontentamento de imagens e figuras específicas | Explica por que imagens particulares atraem a uns e não a outros |

Fonte: Silva (2016, p. 85) adaptado de Callow (2008)

ATIVIDADE PRÁTICA [MÚSICA FAMÍLIA TITÃS]



MÚSICA "FAMÍLIA"

COMPOSITORES: ANTONIO BELLOTTO / ARNALDO FILHO

Família
Família, família
Papai, mamãe, vovó
Família, família
Almoça junto todo dia
Nunca perde sua mania
Mãe quando a filha quer fugir de casa
Precisa descolar um garoto pão
Filha de família se não casar
Papai, mamãe não dão nenhum motivo
Família é
Família A
Família
Família, família
Vovó, vovó, sobrinha
Família, família
Janta junto todo dia
Nunca perde sua mania
Mãe quando o neto fica doente
Precisa uma farmácia de plantão
O choro do neto é estúpido
Assim não dá pra ver televisão

Família é
Família é
Família
Família, família
Cachorro, gato, galinha
Família, família
Vive junto todo dia
Nunca perde sua mania
Amãe mora de medo de banta
O pai vive com medo de ladrão
Jogam sinuca pela casa
Botam um cadeado no portão
Família é
Família é

VAMOS LER/VER AS IMAGENS ABAIXO...

2. Observe as fotos de la familia de algunas personas famosas y luego contesta en tu cuaderno.



El cantante Rick Martin y sus hijos mellizos Valentino y Matteo, en 2023.



El cantante Elton John, su esposa David Furnish y sus hijos Elton y Zachary, en 2015.



Los actores Will Smith y Jada Pinkett Smith y sus hijos Jaden, Willow y Trey, en 2012.



La presentadora Ellen DeGeneres y su esposa Portia de Rossi, en 2016.

Fonte: Coimbra e Chaves 1 (2016, p. 117)

ATIVIDADE PROPOSTA NO LD:

- Quando pensamos na palavra família, ¿qué sentimiento te desperta?
- ¿Cómo es tu familia? ¿Se parece a alguna de las que se ve en las fotos? ¿Cuál?
- ¿Conoces familias distintas de la tuya? ¿Cómo son?
- ¿Sabías que en Brasil y en el mundo todavía hay mucho prejuicio con relación a las parejas homosexuales? Hay muchas personas que son asesinadas solo por asumirse gays. Imagina que harás una campaña en tu escuela de forma a que todos respeten los varios modelos de familia. De las palabras del recuadro a continuación, ¿cuáles son las tres más significativas? Explica por qué las usarias en tu discurso.

derecho - tolerancia - respeto
 diversidad - amor - justicia
 solidaridad - prejuicio - inclusión
 educación - discriminación - igualdad

EXEMPLO:



Fonte: Amaral et al 2 (2016, p. 260)

EXEMPLO:

A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
 Vinha da boca da pava na língua errada da pava
 Língua certa da pava
 Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida interior*
 Rio de Janeiro: Record, [s.d.], p. 135.



Fonte: Amaral et al 1 (2016, p. 153)

EXEMPLO:

Old Heroes,
New Heroes

Unit 5

UP

Who are they? What do you know about them?

Fonte: Franco e Tavares 1 (2016, p. 89)

MUITO OBRIGADA PELA ATENÇÃO!!!



REFERÊNCIAS

- AMARAL, Emília et al. *Novas palavras*. 3 ed. São Paulo: FTD, 2016.
- CALLOW, Jon. *The shame of text to come*. Primary English Teaching Association Australia (PETA). Laura St, Newtown, NSW 2042, Australia. 2013.
- _____. Show me: principles for assessing students visual literacy. *The Reading Teacher*, 6 (18), 2008, p. 616 - 626. Disponível em: <<http://firstmonday.org/issue6.18/callow/>>. Acesso em: 22 abr. 2015.
- COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana. *Cercania Joven*. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- FRANCO, Cláudio de Paiva; TAVARES, Kátia. *Way to go! língua estrangeira moderna, inglês, ensino médio*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, [1996]2006.
- SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. *O letramento multimodal crítico no Ensino Fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente*. 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

5º ENCONTRO

**FORMAÇÃO DOCENTE
CONTINUADA
“MULTIMODALIDADE E
LETRAMENTO MULTIMODAL
CRÍTICO: REPENSANDO O USO DO
LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA”**

**AULA 05 – SHOW ME FRAMEWORK
(2ª PARTE)**

PROFA. ME. MICHELLE SOARES PINHEIRO
ORIENTADORA: DRA. ANTONIA DILAMAR ARAÚJO

2019

**RECAPITULANDO A DIMENSÃO
AFETIVA DO SHOW ME FRAMEWORK
DE CALLOW (2008)**

| DIMENSÃO | SIGNIFICADO | PERGUNTAS |
|----------|--|---|
| AFETIVA | São os sentimentos, as sensações, as impressões e as experiências de vida dos leitores em relação à imagem. Pode envolver um engajamento afetivo nessa dimensão. | <ul style="list-style-type: none"> •Você consegue encontrar uma imagem que você realmente gosta ou que não gosta? Por quê? •Como você se sente diante dessa imagem? •A imagem lhe traz alguma emoção ou lembrança? •Você se identifica com essa imagem de alguma forma? |

DIMENSÃO COMPOSICIONAL

- Aborda especificamente a metalinguagem da imagem (metafunções representacional, composicional e interativa da GDV);
- Abarca conceitos como: ações, símbolos, distância/proximidade, ângulos, olhar, cores, *layout*, saliência, linhas e vetores.

DIMENSÃO COMPOSICIONAL

- A abordagem de letramento visual de Callow apresenta variações nas 3 dimensões de acordo com o grau de instrução e idade dos estudantes.
- Callow (2008) reforça que as crianças podem verbalizar a dimensão composicional, ao olharem para a imagem, dizendo que há uma parte da imagem ou um personagem representado que tem mais brilho ou se mostra maior na página do livro paradidático.

DIMENSÃO COMPOSICIONAL

| DIMENSÃO | SIGNIFICADO | PERGUNTAS |
|---------------|--|---|
| Composicional | É a análise e a compreensão dos elementos composicionais da imagem como: a distância social; o uso de ângulos e cores; o suspenso das cores; a silêncios; o direcionamento do olhar dos personagens representados (vetores); os tipos de linhas; os formatos e as texturas para criar efeitos nos leitores/observadores. | <p>«Esta imagem apresenta um tema, um sentimento ou uma ideia?»</p> <p>«Como o desenho/a imagem apresenta isto?»</p> <p>«À primeira vista, que parte da imagem você vê?»</p> <p>«Por que você acha que vê essa parte?»</p> <p>«Para onde você olha em seguida?»</p> <p>«Há algum movimento firme das linhas que seu olho seguiram?»</p> <p>«Estamos no mesmo nível dos olhos nesta pintura, ou abaixo ou acima?»</p> <p>«Você consegue encontrar um personagem que esteja direcionando o olhar para o leitor/observador?»</p> <p>«Porque você acha que o ilustrador usou elementos específicos nesta página?»</p> <p>«Eles fazem você se sentir de um determinado modo?»</p> <p>«Como você percebe o uso das cores?»</p> <p>«Quais significados você pode inferir pelas cores e texturas utilizadas na imagem?»</p> <p>«Há elementos em destaque ou silêncios?»</p> <p>«Como você classificaria e descreveria os personagens representados na imagem?»</p> <p>«O que está ocorrendo na imagem?»</p> <p>«Como os personagens representados se relacionam na imagem?»</p> |

EXEMPLO:

1 Observe o título do texto, no topo e observe o visual dos elementos verbais (palavras) e não verbais (cores, tipos de fontes, imagens etc.) na página.

2 Observe as relações entre os elementos verbais e não verbais.

3 Note que o título apresenta a ideia geral do texto.

4 Note que as palavras grandes ajudam a chamar a atenção para o título.

Newsweek
iCRAZY
 PANIC, DEPRESSION, PSYCHOSIS.
 HOW CONNECTION ADDICTION IS REPROGRAMMING BRAINS.

THE YOUNG BOYS WHO... CHANGING OUR... BIRTH TO THE SOCIETY...
 IN THE... FIVE...
 BY...
 BY...
 BY...

1000... 10.10.2016

Fonte: Franco e Tavares 1 (2016, p. 16)

EXEMPLO:

Pior que não conseguir trabalho
é não conseguir sair dele.



Associação de C.T. Gráfico Barpich/Lua
Photographic Workshop Foto: Associação Odebre

Fonte: Amaral et al 1 (2016, p. 204)

EXEMPLO:

3 EL MUNDO ES
POLÍTICO: ¡QUE
TAMBIÉN SEA ÉTICO!



Fonte: Coimbra e Chaves 1 (2016, p. 94)

DIMENSÃO CRÍTICA

- Evidencia ou instiga um posicionamento crítico, questionador e reflexivo em relação às imagens por parte dos leitores-observadores.
- O professor motiva e direciona os discentes a analisarem aspectos socioculturais, como a inclusão e a exclusão de grupos sociais, no tocante ao gênero, à raça e à etnia nos textos multimodais, em especial nas imagens.
- A leitura de forma crítica e contextualizada pode gerar um empoderamento social.

DIMENSÃO CRÍTICA

- Na dimensão crítica, Callow (2008) ressalta que varia de acordo com o texto e com a situação de aprendizagem.
- Para estudantes mais jovens, a crítica pode ser em relação à forma como o autor não desenhou de maneira mais clara ou mais afetiva uma imagem ou sobre as escolhas feitas nas ilustrações.
- Já os discentes mais maduros (jovens e adultos) expressam opiniões mais específicas de como uma imagem posiciona o leitor-observador para refletir ou sentir de um determinado modo.

CRITICIDADE

- o “Pedagogia Engajada” → bel hooks
- o Outros autores que abordam a criticidade → Freire (2014), Cassany e Castellà (2010), Newfield (2011), Luke (2012), Predebom (2015) dentre outros.
- o “Criticidade” = a capacidade de se posicionar diante do texto, percebendo as intencionalidades e os propósitos dos produtores dos textos multimodais, ou seja, é ler o que está nas entrelinhas.



DIMENSÃO CRÍTICA

| DIMENSÃO | SIGNIFICADO | PERGUNTAS |
|----------|---|---|
| Critica | Refere-se ao posicionamento crítico dos leitores-observadores no sentido de questionar e refletir sobre discursos e ideologias presentes nas imagens. | <ul style="list-style-type: none"> •Que tipo de pessoa, família ou vizinhança este livro apresenta? •Como isso se diferencia da sua família ou vizinhança? •Há alguma pessoa que não está presente nestas imagens? •Por que você acha que eles não estão incluídos? •Quem foi o personagem mais importante no livro? •Você pode encontrar para mim uma pintura que mostre como o personagem é importante? •Você consegue me mostrar um personagem que não pareça ser importante? •Por que você acha que o ilustrador fez o personagem parecer desse modo? •Qual seria a provável fonte dessa imagem? •Quais as possíveis intenções dos produtores dessa imagem? •Qual a(s) crítica(s) que você pode fazer a partir dessa imagem? •Que reflexões você consegue elaborar observando minuciosamente essa imagem? |

SHOW ME FRAMEWORK (CALLOW, 2008)

- As dimensões afetiva, composicional e crítica configuram-se como formas de desenvolver a “visualidade” (a leitura e a compreensão das imagens) e o letramento multimodal crítico dos estudantes, devendo ser trabalhadas de forma concomitante em atividades de leitura em sala de aula.
- Embora cada aspecto da visualidade seja importante, a crítica quanto aos aspectos ideológico-discursivos é talvez a mais desafiadora para estudantes e professores (CALLOW, 2008).

VAMOS PRATICAR O SHOW ME FRAMEWORK DE CALLOW (2008)...



Fonte: Franco e Tavares 1 (2016, p. 16)

FAVELA (ALOK & INA WROLDSEN)



LETRA DA MÚSICA “FAVELA”

*As the sun rises
She opens up her hazel beautiful eyes and
Begins
Her baby cries
She picks him up and tells him beautiful lies
Again*

*She come from the favela-la
Hills of Santa Teresaa
Underneath the Redeemer
And the sun in the sky
She come from the favela-la
Acha nu: E ai, beleza!
Underneath the Redeemer
Where the hills come alive*

*She works the favela night
She works the favela night
Favela
She works the favela night*

*And the wind blows
She lives on lonely streets where nobody goes
Alone
Just a young girl
Born on the left side of this right-handed
world
She knows*

*She come from the favela-la
Hills of Santa Teresaa
Underneath the Redeemer
And the sun in the sky
She come from the favela-la
Acha nu: E ai, beleza!
Underneath the Redeemer
Where the hills come alive
She works...*

*Deep in the colors and the streets
Lost in the funk favela beats
Prisoneira
Dancing in the favela
Safe in the favela hugs
We raise a glass on holiday
It's a liquid world
When you're a girl
Born into nothing at all*

*She come from the favela-la
Hills of Santa Teresaa
Underneath the Redeemer
And the sun in the sky
She come from the favela-la
Acha nu: E ai, beleza!
Underneath the Redeemer
Where the hills come alive*



TRADUÇÃO DA MÚSICA “FAVELA”

*Enquanto o sol nasce
Ela abre seus lindos olhos de azul e
Canta
Seu bebê chora
Ela o pega no colo e diz-lhe belas mentiras
Nascentes*

*Ela vem da favela-la
Das ruas de Santa Teresa
Debaixo do Beleventer
E do Sol no céu
Ela vem da favela-la
Me pergunta: E aí, beleza?
Debaixo do Beleventer
Onde os negros ganharam vida*

*Ela trabalha na noite da favela
Ela trabalha na noite da favela
Favela
Ela trabalha na noite da favela*

*E a conta sopra
Ela mora em ruas solitárias onde ninguém
vai
Suzinha
Apenas uma jovem garota
Nascida no lado esquerdo deste mundo
dentro
Ela sobe*

*Ela vem da favela-la
Das ruas de Santa Teresa
Debaixo do Beleventer
E do Sol no céu
Ela vem da favela-la
Me pergunta: E aí, beleza?
Debaixo do Beleventer
Onde os negros ganharam vida*

Beijão

*No fundo das cores e das ruas
Perdida nos hábitos do funk da favela
Prisioneira
Dançando na favela
Separa na hora de levantar
Fizemos um brinde em um festival
E um mundo desequilibrado
Quando você é uma garota
Nascida em um noite*

*Ela vem da favela-la
Das ruas de Santa Teresa
Debaixo do Beleventer
E do Sol no céu
Ela vem da favela-la
Me pergunta: E aí, beleza?
Debaixo do Beleventer
Onde os negros ganharam vida*

INFOGRÁFICO “PANORAMA DAS FAVELAS”



Fonte: Portal Tribuna do Ceará (LIMA, 2015)

EXEMPLO:



Fonte: Amaral et al 1 (2016, p. 197)

EXEMPLO:



↳ Fijate en las campañas a continuación y luego contesta en tu cuaderno:



a) ¿Cómo interpretas el eslogan "Por un deporte limpio"?

Fonte: Coimbra e Chaves 1 (2016, p.65)

EXEMPLO:

The image is a collage of environmental sustainability-related content. At the top, a green banner contains the text "Save the World! Go Green!" and "Unit 24". Below this, there is a red box with the letters "UP" and the question "Are you a green person? How green are you?". The main part of the collage consists of several smaller images: a shower head, a glowing light bulb, a person riding a bicycle, a kitchen stove, and a person carrying bags with recycling symbols. A central inset shows an energy label with the word "Energia" and a color-coded scale from red to green.

Fonte: Franco e Tavares 1 (2016, p. 35)

SUGESTÕES PEDAGÓGICAS

- Podemos utilizar o *Show me framework* em textos multimodais advindos da internet como memes (ARRUDA, 2017), charges (BALBINO, 2018), vídeos e materiais autênticos (PINHEIRO, 2016), anúncios publicitários (BARBOSA, 2017) de forma separada ou paralela ao livro didático.

6º ENCONTRO

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA
"MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO MULTIMODAL
CRÍTICO: REPENSANDO O USO DO LIVRO DIDÁTICO
NA ESCOLA"

Aula 06 – APLICAÇÃO DAS TEORIAS

PROFA. ME. MICHELLE SOARES PINHEIRO
 ORIENTADORA: DRA. ANTONIA DILAMAR ARAÚJO

2019

RELEMBRANDO A GRAMÁTICA DO DESIGN
VISUAL (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006)

METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL

Representações Narrativas

1. Processos de Ação
 - Transacional: 2 participantes (1 ator e 1 meta) → Unidirecional e Bidirecional
 - Não-transacional: 1 ator
2. Processos de Reação: Reator e Fenômeno → Transacional e Não-transacional
3. Processos Mentais: Experienciador e Fenômeno;
4. Processos Verbais: Dizente e Enunciado.

Representações Conceituais

1. Classificacional: taxonomia implícita ou explícita
2. Analítico: relação Parte/Todo
3. Simbólico: atributo/ sugestivo

GDV – METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL



GDV – METAFUNÇÃO INTERATIVA

| Metafunção interativa | Realização |
|-----------------------|--|
| Contato | Demanda / Oferta |
| Distância social | Plano Fechado Plano Médio Plano Aberto |
| Perspectiva | Ângulo Frontal Ângulo Obíquo Ângulo Vertical (alto/baixo/nível ocular) |
| Modalidade | Naturalista Sensorial Científica (ou Tecnológica) Abstrata |

RELEMBRANDO O SHOW ME FRAMEWORK (CALLOW, 2008)

DIMENSÃO AFETIVA

SIGNIFICADO

São os sentimentos, as sensações, as impressões e as experiências de vida dos leitores em relação à imagem. Pode envolver um engajamento afetivo nessa dimensão.

PERGUNTAS

- Você consegue encontrar uma imagem que você realmente gosta ou que não gosta? Por quê?
- Como você se sente diante dessa imagem?
- A imagem lhe traz alguma emoção ou lembrança?
- Você se identifica com essa imagem de alguma forma?

SHOW ME FRAMEWORK (CALLOW, 2008)

DIMENSÃO COMPOSICIONAL

SIGNIFICADO

É a análise e a compreensão dos elementos composicionais da imagem como: a distância social; o uso de ângulos e cores; o emprego das áreas; a saliência; o direcionamento do olhar dos personagens representados (vetores); os tipos de linhas; os formatos e as texturas para criar efeitos nos leitores/observadores.

PERGUNTAS

- Esta imagem apresenta um tema, um sentimento ou uma ideia?
- Como o desenho/a imagem apresenta isto?
- À primeira vista, que parte da imagem você diria?
- Por que você acha que diria para essa parte?
- Para onde você olha em seguida?
- Há algum movimento firme das linhas que seus olhos seguiriam?
- Estamos no mesmo nível dos olhos nesta pintura, ou abaixo ou acima?
- Você consegue encontrar um personagem que esteja direcionando o olhar para o leitor/observador?
- Porque você acha que o ilustrador usou elementos específicos nesta página?
- Eles fazem você se sentir de um determinado modo?
- Como você percebe o uso das cores?
- Quais significados você pode inferir pelas cores e texturas utilizadas na imagem?
- Há elementos em destaque ou saliência?
- Como você descreveria e descreveria os personagens representados na imagem?
- O que está ocorrendo na imagem?
- Como os personagens representados se relacionam na imagem?

SHOW ME FRAMEWORK (CALLOW, 2008)

DIMENSÃO CRÍTICA

| SIGNIFICADO | PERGUNTAS |
|--|---|
| <p>Refere-se ao posicionamento crítico dos leitores-observadores no sentido de questionar e refletir sobre discursos e ideologias presentes nas imagens.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de pessoa, família ou vizinhança este livro apresenta? • Como isso se diferencia da sua família ou vizinhança? • Há alguma pessoa que não está presente nestas imagens? • Por que você acha que eles não estão incluídos? • Quem foi o personagem mais importante no livro? • Você pode encontrar para mim uma pintura que mostre como o personagem é importante? • Você consegue me mostrar um personagem que não pareça ser importante? • Por que você acha que o ilustrador fez o personagem parecer desse modo? • Qual seria a provável fonte dessa imagem? • Quais as possíveis intenções dos produtores dessa imagem? • Qual a(a) crítica(s) que você pode fazer a partir dessa imagem? • Que reflexões você consegue elaborar observando minuciosamente essa imagem? |

VAMOS COLOCAR EM PRÁTICA ESSAS TEORIAS USANDO OS LIVROS DIDÁTICOS!!!



MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!!!

“ Ensinar não é transferir conhecimento, mas **criar as possibilidades** para a sua produção ou a sua construção.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. ”

Paulo Freire



REFERÊNCIAS

- ✦ AMARAL, Emília et al. **Novas palavras**. 3 ed. São Paulo: FTD, 2016.
- ✦ CALLOW, Jon. 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.
- ✦ COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana. **Cercania Joven**. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- ✦ FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia. **Way to go!**: língua estrangeira moderna, inglês, ensino médio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- ✦ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- ✦ KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996]2006.

APÊNDICE K – “KIT” PARA OS COLABORADORES NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA



APÊNDICE L – MODELO DE CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
Av. Luciano Carneiro, 345 – Bairro de Fátima
Fortaleza-CE – Brasil - Cep: 60.410-690
Fones: (85) 3101-2031 – (85) 3101-2030 – Ramal: 214
FAX: (85) 3101-2026

CERTIFICADO

Declaramos, para os devidos fins, que o(a) professor(a) colaborador(a) _____ participou da Formação Docente Continuada “*Multimodalidade e letramento multimodal crítico: (re)pensando o uso do livro didático na escola*”, realizada durante os meses de abril e maio de 2019, na Escola Estadual de Ensino Médio _____, com carga horária total de 12 h/a (doze horas-aulas). O(a) referido(a) colaborador(a) obteve a frequência de ____ %, correspondendo a ____ horas/aulas. Esclarecemos ainda que esta formação fez parte da constituição do *corpus* discursivo da pesquisa de doutorado da aluna Michelle Soares Pinheiro.

Fortaleza-CE, 16 de maio de 2019.

Dra. Rozania Maria Alves de Moraes
Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE

Dra. Antonia Dilamar Araújo
Coordenadora do Projeto de Pesquisa MULTILETRA da UECE

APÊNDICE M – TRANSCRIÇÕES DAS AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES ANTES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

TRANSCRIÇÃO – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (PROFESSORA DE PORTUGUÊS – “ANA”)

Participantes: Pesquisadora.
Ana.

01 – Pesquisadora: Bom dia::

02 – Ana: Bom dia.

03 – Pesquisadora: Professora Ana:: é:: nós vamos dar início hoje a primeira Autoconfrontação Simples, né, lembrando:: como eu falei anteriormente, esse momento é:: de transformação, de você: perceber:: a sua prática docente: porque ninguém melhor do que voCÊ mesma pra falar do seu faZER, do seu métiER, da sua atuação:: da sua prática docente, certo?! Então, a gente vai passar é:: o vídeo com algumas cenas selecionadas previamente da sua aula:: de português, certo?! E:: é:: são cinco cenas e você pode ficar à vontade para+ é: dar *play*, dar pausa, né, ir:: comentando, né, comentando:: descrevendo:: fazendo colocações sobre a sua prática docente. Fique à vontade. Nós temos é:: uma hora, mais ou menos uma hora e meia pra fazer essa Autoconfrontação, então tenho certeza que será bem produtiva. Então:: quando você quiser:: pode dar *play* e começar com a cena.

04 – Ana: Tá bem.

Cena 01: A professora participante, Ana, inicia o processo de Autoconfrontação Simples. No começo da filmagem, a professora começa a sua atividade em sala de aula retomando o conteúdo da aula anterior e dando continuidade. Contudo, a professora começa previamente a trabalhar com os alunos, de maneira a instigar a reflexão dos alunos, a respeito de questões como “O que é linguagem? Bem como sobre linguagem verbal e não-verbal.”

05 – Ana: É, aqui nesse começo, eu tive muito cuidado pra começar por dizer assim:: o que é texto:: o que é linguagem:: pra antes disso, aí gente começar o estudo dos gêneros, né?! Eu até coloquei no questionário que esse livro, eu acho os capítulos dele misturam muito os gêneros ao mesmo tempo: né, eu tenho uma certa dificuldade: porque eu acho mais fácil ir trabalhando: um de cada vez e ele mistura muito, então: eu tenho sempre esse cuidado de no caso, nessa aula a gente se baseou no *e-mail*, né, que era:: não, o *e-mail* na verdade foi na aula anterior, foi aquela aula que você até assistiu. Nesta aula foi baseada no texto:: né, pra que eles tenham essa base, aí sim, a gente começa o estudo dos gêneros propriamente ditos, né, já sabem o que é um texto, um tipo textual:: um gênero textual, que tipo de linguagem:: e a partir disso, porque às vezes o aluno pega um texto e só se detém nas palavras, né, e isso acaba prejudicando na interpretação, então a minha preocupação no início foi justamente isso.

06 – Pesquisadora: É: sobre o livro didático:: o que você pensa a respeito desse livro didático utilizado na escola de ensino de língua portuguesa:: ?

07 – Ana: Ano passado eu trabalhei com esse mesmo livro, quando eu ensinava Língua portuguesa. Eu achava mais proveitoso, eu gostava muito mais do material. Na parte da redação, na produção textual na verdade, é assim, aqui a gente tem muito foco no primeiro e segundo ano, deles terem: essa infinidade de gêneros textuais, até porque quando a gente pensa no vestibular pode ser que a UECE cobre, né?! Já no terceiro ano, a gente fica mais na: naquele modelo ENEM. E em relação ao o que eu vejo no livro é isso é:: num capítulo só, ele mistura muito os gêneros e às vezes eu tenho uma dificuldade pra trabalhar com os alunos porque ele não se detém muito no gênero, na questão sobre, por exemplo, ele mostra um *e-*

mail no começo do livro, aí depois tem UMA questão só que ele trabalha a receita: né, e depois ele passa pra tirinha: então eu sinto uma:: eu acho que ele talvez pudesse ser mais organizado pra se adequar a metodologia que eu gosto de utilizar.

Cena 02: A professora participante, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com sua atividade em sala de aula na qual a mesma explica aos alunos sobre as competências do ENEM. Especificamente a competência quatro, que trata-se da coesão textual.

08 – Ana: Eu sempre gosto porque eu sinto muito a cobrança deles em redação, tipo essa primeiro, essa turma que eu, que inclusive foi uma que das mais fez isso, eu já trabalharia, né?! Eles querem “Não, a gente vai ver essa, mas a gente vai ver também o modelo do ENEM::?””, aí o que eu cobro o que em algumas turmas: eu só tenho redação aqui: aquele aluno que eu vejo que: ele é um pouco mais esforçado, que ele tá realmente interessado, eu até digo que ele pode: fazer uma redação e me entregar. Mas, na aula a gente tem essas outras preocupações, até porque na aula de produção de texto e redação, a gente não tá focado só no ENEM: né?! Vai servir pra algumas questões, questões de interpretação, de língua portuguesa: até pra outras matérias. E eles precisam ter esse domínio também não só pra escola: né, mas assim, o ser humano, ele precisa é: entender e produzir gêneros, até porque pra ele se comunicar lá fora. Então eu gosto sempre, principalmente no começo das aulas de focar nessa tecla, de que a gente não tá aqui focado SÓ na redação do ENEM:: que no terceiro ano:: eles vão canSAR de ver redação do ENEM:: né?! Mas sempre que eu posso, até pra atrair um pouco a atenção deles: eu, eu, eu vou citando assim, por exemplo, quando eu falo de contexto, às vezes eu falo da importância da questão do repertório sócio-cultural:: na redação do ENEM:: a questão da coesão, né, e assim o que a gente aprende aqui, a gente vai utilizar na redação, SÓ que com outra metodologia, quando a gente chegar no momento de estudar aquela redação do ENEM, a gente vai ver as competências e a gente vai entender de que forma esse conhecimento que a gente teve no primeiro e no segundo ano vai ajudar naquela compreensão. Então, sempre que eu posso eu tento levar o conteúdo pra essa redação, mas lembrando a eles que a aula de produção de texto não é SÓ pra aquela redação.

Cena 03: Ana, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com sua atividade em sala de aula. Na filmagem, a professora começa a utilizar o livro didático com os alunos para tratar de questões referentes ao texto, texto verbal e texto não-verbal. Para tanto, a professora recorre a imagens presentes no livro didático, bem como tirinhas. Nas tirinhas em questão, Ana tratou da intertextualidade entre elas.

09 – Ana: Essa página aqui, em que fui lá na parte de língua portuguesa, quando eu tava preparando a aula, eu lembrei que eu tinha utilizado essa questão nas minhas turmas do ano passado, né, porque ela não está na parte de produção de texto do livro, ela está praticamente: na parte de gramática:: enfim, está na parte de PORTuguês e não na parte de PROdução de texto. Aí eu lembrei que tinha, aí eu “Ah, não, eu vou utilizar porque justamente eu gostava muito. Eu achei que os exemplos daquele capítulo que eu estava utilizando eram muito poucos, né?!”, então eu acabei lembrando dessa tirinha:: da questão da intertextualidade:: e trabalhei com eles. Mas talvez, se fosse a primeira vez que eu tivesse utilizando esse livro, eu nem tivesse::né, porque às vezes a gente se detém muito naquele capítulo que a gente tá trabalhando, mas como eu já tinha utilizado esse livro antes:: eu acabei lembrando dessa questão:: com esses dois textos::

10 – Pesquisadora: Você costuma trabalhar com imagens:: nas suas aulas de português:?

11 – Ana: Eu, eu, eu costumo. É porque assim, ano passado eu lembro que quando a gente tava aqui:: a gen- no nosso conteúdo, no nosso planejamento tinha as escolas literárias, mas o livro, ele não traz as escolas literárias divididas. Ele só traz a partir do livro do segundo ano,

né, se eu não me engano aí, ele traz a questão da divisão do “O que é o texto poético::?”, “O que é o texto narrativo::?”, e aí, “O que é o texto teatral::?” e aí eu lembro que, por exemplo, quando a gente tava trabalhando Gil Vicente, eu fui no capítulo do livro que falava de teatro: e aí eu:: era sempre assim, pulando de uma página pra outra porque o livro, ele:: pelo menos no primeiro ano, ele não tem essa organização. Aí quando tinha alguma imagem, eu mostrava pra eles, mas eu gostava de trazer também muito *slide*, com os textos:: com os textos literários, né, o texto literário:: porque eu acho que fica++ às vezes é o mesmo texto que tá no livro, mas eu colocava no *slide* que era pra eles lerem:: e ficar uma coisa mais chamativa, então eu trazia muito *slide* na parte de questões de literatura quando eu trabalhava com esse livro, eu uSAva os textos do livro, mas às vezes eu colocava no *slide*, às vezes a imagem eu também colocava no *slide* pra chamar um pouco mais da atenção deles::; mas eu sempre gosto de mostrar as imagens::

12 – Ana: Ano passado:: essa questão, ela tava se não me engano na parte de “figuras de linguagem”, na metonímia, mas aí eu acho que é válido citar metonímia porque é uma coisa que eles realmente vão ver com a:: eu acho que é a Alexandra, a professora deles:: aí eu acho que teria muito conteúdo pra uma aula só, daí por isso eu acabei não falando::

13 – Pesquisadora: Ah, sobre o livro didático:: e sobre as imagens, né, você acha que o livro didático, ele++ aJUda:: ou não nessa leiTURa:: nesse uso de iMAgens::?

14 – Ana: Eu acho que esse livro ajuda. Nesse sentido eu gosto bastante, eu acho que ele traz, ele tem uma variedade muito grande, né, às vezes a dificuldade que eu tenho é de concentrar o aluno lá no livro, eles ficam muito dispersos, às vezes eles não TRAZem o livro:: mas o livro em si, eu gosto:: das tirinhas::; das imagens:: eu acho que nesse sentido eu não tenho do que reclamar. Só da desorganização mesmo:: mas eu gosto do uso das imagens, das imagens que ele traz, acho bem variadas.

15 – Pesquisadora: Certo. E assim, no que tange a produção textual você acha:: acredita que as imagens é:: que o livro didático traz:: elas aJUdam:: elas faciLItam:: ?

16 – Ana: Eu acredito que sim, né, na au- eu lembro que esse mesmo capítulo, na aula anterior, que ele trazia o *e-mail*, a estrutura do *e-mail*, a diagramação:: o jeito que o livro traz:: aquela figura ali, o quadrinho e tudo, ele chama a atenção pra logo depois, ele tem a:: uma atividade, que é para os alunos PROduzirem um *e-mail*, né, então ele já tem o modelo bem específico, né, que tá auxiliando, e com os outros gêneros também do mesmo jeito, eu lembro que nos capítulos mais, tem uns capítulos mais lá na frente, que ele traz vários gêneros jornalísticos no mesmo capítulo, né, e assim, a diversidade também é grande:: tanto da questão das imagens, né, dos textos que tem imagens, quanto dos textos só com palavras, nesse sentido eu gosto bastante. Eu achei as imagens que ele traz, relevantes como exemplos, e como uma base interessante para a produção de texto

17 – Ana: Pois é, foi justamente isso, né?! Eu adiantei o livro, eu voltei algumas páginas porque eu lembrei mas essa++ nesse caso essa imagem, essa tiRinha e esse quadro do Portinari, eles não estavam no capítulo específico que a gente tava trabalhando. Eu, eu tento ao máximo aproveitar o conteúdo do capítulo, mas nem sempre é possível, às vezes a gente tem que trazer conteúdo de fora:: às vezes tem que colocar conteúdo no quadro:: né e sempre adaptar o que tá no livro:: pra nossa intenção.

Cena 04: Ana, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com sua atividade em sala de aula, na qual a mesma continua tratando com os alunos sobre a interpretação dos tipos de linguagem, verbal e não-verbal. Para tanto, a professora participante recorre a imagens e tirinhas presentes no livro didático. A professora também enfatiza a questão da importância do conhecimento de mundo para a construção de sentido de um texto. Ana, na filmagem, a todo o momento tenta instigar os alunos a refletirem e responderem os exercícios do livro.

18 – Ana: Só um momento. Você perguntou antes se eu gostava da quantidade:: a questão da escolhas. Aí eu lembrei que eu acho que aqui seria mais interessante se a gente tivesse mais tirinhas:: já que eles:: mais no começo do capítulo, quando eu disse que a gente vai trabalhar os elementos verbais e não-verbais de um texto:: eu achei que ficou pouco++ e eu acho também que eles só trazem nas atividades:: e talvez se na explicação:: porque por exemplo se o aluno chega em casa e for estudar o conteúdo pelo livro:: ele não tem muitas definições:: ele vai ter ir na++ que começar a atividade:: e a partir da atividade é que ele:: a atividade não é mais importante que a revisão:: digamos assim, né?! É ali que ele começa realmente a ver o conteúdo:: e eu acho que talvez se tivesse uma parte mais:: explicativa pra depois ir pras atividades seria mais interessante. Cabe mais a gente interpretar:: né, talvez se eles quisessem estudar sozinhos, talvez eles tenham dificuldade.

19 – Pesquisadora: Nesse caso, é:: o seu planejamento:: é:: você já contempla isso, você já++ pensando: é:: nessa realidade do livro didático no seu planejamento você já faz essa programação:: da essa aula: pensando nisso::?

20 – Ana: É. Porque assim, no meu caso, nesse ano eu já tinha o meu planejamento que tava, né, meio que feito: né, a Katniss Everdeen, que é a outra professora, me passou o conteúdo: inclusive é o mesmo do ano passado: e aí para o planejamento, eu leio os capítulos e eu vejo que, eu não vou, não necessariamente seguir com a ordem do livro, eu vou ver que capítulos eu posso relacionar com aquele conteúdo, né, então eu já disse, às vezes, não é o caso, mas às vezes eu trago mais imagens pra colocar nos *slides* porque eu acho que as do livro, não necessariamente, nem sempre cumprem o objetivo.

[Ana retoma a filmagem.]

21 – Ana: É:: nessa questão, se eu não me engano, a resposta do livro, ele pergunta se é político: crítico: ou o irônico, ele traz só o político, mas eu não vejo porque que não pode ser os outros dois, então:: eu acabei: quando os meninos falaram o político, pra mim também tem humor, né, então eu acabei não me prendendo à aquela resposta bem específica porque na minha opinião, até porque a interpretação de texto é uma coisa bem ampla, eu acabei aceitando todas as respostas.

22 – Pesquisadora: É:: com relação+ é:: a trabalhar e desenvolver:: a CRIticidade dos alunos: né, assim, como é que geralmente você faz:: que estratégias você utiliza::?

23 – Ana: Eu gosto de ouvir: né, assim, por exemplo, nesse caso tem um texto, eu gosto de apresentar o texto a eles e a partir do que eles vão me dizendo: aí a gente vai fazendo esse debate. Eu lembro que ano passado, a gente tava trabalhando Gil Vicente, e tem muito a questão da crítica social, dos tipos, né, e foi mais ou menos o que aconteceu aqui também, primeiro eu apresentava o texto e ouvindo as interpretações deles e explicando: alguma coisa que eles não tenham entendido: né, nesse caso aqui também foi nesse sentido, né?! Primeiro eu mostrei o texto e a partir do que eles vão: entendendo, interpretando, a gente vai julgando:: Às vezes, nesse caso aqui, eles não sabiam que era *Dostoiévski*, então eles tiveram dificuldade de entender o sentido da tirinha: então a gente tá ali até pra auxiliar, né, e a partir do que eles vão falando, a gente vai complementando e gerando esse debate. Eles costumam falar mais, né, porque no começo da aula tava filmando:: e eles ficaram mais++ é: receosos, mas é sempre nesse sentido assim:: de realmente ter esse diálogo a partir de um texto.

24 – Pesquisadora: Então você utiliza os conhecimentos de mundo:: dos alunos:?

25 – Ana: Isso. Eu noto que eles gostam de falar, né, assim quando a gente, quando eles, quando eles conSEguem entender o texto:: e quando a gente dá esse espaço++ e eu acho que eles costumam se sentir à vontade na minha aula pra falar: né?! Então é bem isso, é dizer+ é que eles percebem que eles têm esse espaço pra falar, pra dar a opinião deles:: né, às vezes opiniões contrárias:: aí gera aquele debate e a gente fica ali::++ controlar um pouco a situação pra que não saia do limite, né?! Mas nesse sentido, eu acho que é mais realmente assim pra

que a gente mostre o texto e a partir do conhecimento de mundo deles a gente vai desenvolvendo esse debate. E às vezes tira uma dúvida, explica o que é determinada coisa ou um fato histórico ou alguma coisa: pra ajudar na construção desse sentido e a partir disso eles:++ eles, eles têm a capacidade de relacionar o que eles leem no texto com o mundo lá fora++ mas é nesse sentido.

[Ana retoma a filmagem].

26 – Ana: é:: nessa questão aqui eu achei interessante porque não sei de que ano é esse livro, né, mas as turmas, elas não sabiam, a grande maioria das turmas que eu trabalhei essa questão:: não sabiam o que era MSN, né, então talvez em uma próxima edição ela já tivesse que ser atualizada:: Porque pela, pelas letras eles conseguem relacionar com mensagens, mas eles não tinham esse conhecimento de mundo que era um aplicativo que você podia conversar:: eu fiquei surpresa, né, porque pra gente é uma coisa tão recente, mas realmente eles não tinham esse:: esse conhecimento de mundo.

27 – Pesquisadora: É: você acha que o livro didático, é:: propicia essa âmbito do contexto social:: dos++ textos:?

28 – Ana: Eu acho que pelos exemplos que eles trouxeram aqui:: esses dois, até porque como é ligado aos jovens, eles conseguiram relacionar bem o contexto com o mundo deles, né, apesar do, do MSN especificamente, não ser uma coisa da idade deles, mas eles colocaram *facebook* e *whatsapp* no lugar:: e eu acho que ESSES textos conseguiram relacionar com o conhecimento, com o mundo deles:: com o que eles viram:: com a realidade deles, que é: assim como o texto anterior, que é do mesmo capítulo, que é uma troca de e-mails entre pessoas que se conheceram na *internet*. Então eu acho que nesse sentido, eles trazem textos sim que estão ligados a realidade do aluno, né, dos jovens entre quinze e dezesseis anos. Eu acho que a questão dos relacionamentos, discussão de relacionamentos, que é o tema dessa tirinha, nesse sentido eu gostei, eu acho que os temas estão relacionados com a idade, com a faixa etária deles. Às vezes, talvez, a gente tem essa dificuldade maior com:: com a parte de literatura porque:: como é o texto literário, é aquele texto que ele tem que estudar: tem uma linguagem que às vezes ele não tá acostumado, mas a parte de produção eu gosto dos exemplos que eles sempre trazem com relação ao texto. Na outra turma, inclusive, eu não, porque eu já tinha dado essa mesma aula pra outra turma, né, então aqui eu falei logo, eu perguntei logo se eles sabiam porque a outra turma não sabia o que era, né, aí nesse caso aqui eu acabei perguntando logo.

[Ana retoma a filmagem].

29 – Ana: É: nesse caso eu acho que é realmente o que eles vivem hoje em dia, a questão do contato com a *internet*, então eles se sentem à vontade, talvez se fosse um texto com a realidade um pouco diferente, eles não tivessem essa liberdade toda de falar tudo o que eles entendiam, né, é por isso que gosto do++ dessa relação dos temas, que as tirinhas trazem:: é bem interessante.

[retoma a filmagem].

Cena 05: Ana, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com sua Atividade em sala de aula, na qual a mesma está utilizando o livro didático com os alunos para resolver exercícios, referentes aos diferentes gêneros textuais, no caso, uma propaganda. A professora tenta instigar os alunos a responderem as questões sempre associando com o contexto social deles, bem como suas experiências de vida. A professora também utiliza as imagens, os aspectos visuais do texto, como cores, ícones, para que os alunos compreendam as informações de um texto verbal e não-verbal.

[Ana interrompe bem no início da filmagem da cena 01]

30 – Ana: É: no nosso planejamento de gênero, porque as meninas escolheram trabalhar um gênero bem específico por semestre, né, nosso planejamento nesse primeiro semestre, né,

provavelmente o texto vai ser a receita, né?! Mas a única coisa que o livro traz de receita é isso daí, né, então se a gente for manter esse planejamento, que a gente tava conversando pra ver se ia continuar ou não, vai ter que trazer material de fora, né, porque o livro:: não tem um capítulo:: eu não sei exatamente, assim, não é que ele seja ruim por causa disso, ele só não tá adequado a metodologia que os professores, é:: no caso o conteúdo dos professores, a maneira de trabalhar os gêneros que eles, é:: escolheram pra trabalhar não tá adequado a organização do livro, mas isso não quer dizer que o livro seja ruim, né, só não tá adequado aos nossos propósitos. Então assim, se a gente realmente for trabalhar a receita nos próximos, nas próximas aulas:: vai ter que trazer material de fora, até porque a única coisa que o livro tem de receita é isso daí e ATÉ de uma maneira diferente, né, porque:: ele é uma receita, mas de uma receita propriamente dita, né, uma transformação de um gênero em outro. Então nesse sentido realmente vai ser diferente.

31 – Pesquisadora: Você:: considera mais fácil:: é: trabalhar textos é:: somente com elementos escritos:: ou textos que envolvem imagens: ou apenas com imagens ?

32 – Ana: É:: eu acho que: que tem os dois. Tem os elementos escritos nas imagens, porque até pro aluno eu acho que fica melhor, eu acho que ele se interessa mais quando ele vê imagem, quando ele vê o texto: só as palavras ali, eles sentem preguiça, acham chato. Então, eu acho que eu prefiro os dois, né, a parte, às vezes até mesmo no texto literário, quando é possível colocar o capítulo do livro lá, ou alguma coisa assim, pra realmente ficar mais chamativo pra eles, pras aulas de literatura no caso, quando trazem um texto de uma obra literária, eu sempre gostava de colocar as imagens, eu sempre faço um pré com os *slides* pra eles:: chama mais atenção, eu gosto dessa coisa visual, né, e aqui no livro, eu acho que ele cumpre bem esse papel, o livro, ele tem bastante coisas, tem bastante imagens. A minha crítica, digamos assim, é realmente essa questão dos gêneros estarem muito soltos e muito desvairados. É: nesse capítulo a gente vai ver com mais detalhe determinado gênero e com suas especificações, isso é sempre fato. Nos livros do segundo ano, eu acho que isso já:: principalmente por ser o segundo ano, isso já tá mais:: dividido, tá mais organizado, mas no primeiro:: talvez seja porque a metodologia deles seja, no começo, dar realmente essa base para o aluno, do que é um texto verbal, do que é texto não-verbal:: pra esse, essa: trabalhar muitos gêneros, né?! Agora, com relação a metodologia que já começa a falar dos gêneros então:: eu acho que nesse sentido fica complicado, um pouco complicado.

33 – Pesquisadora: Você:: comentou sobre:: a realidade dos alunos, né: a realidade social. É: nesse sentido, você costuma trabalhar a dimensão afetiva dos, dos alunos:: em sala de aula: por meio dos textos, né:: do livro didático::?

34 – Ana: Eu já tive experiências assim:: mas o texto não era do livro didático. Era um material que tinha na biblioteca:: que falava:: são uns livrinhos amarelos que a gente tem na biblioteca, que de vez em quando a gente leva pra aula. O livro, até porque a paginação era muito curta, pra parte de produção de texto, né, e eu lembro que nesse material eles falavam de *bullying*, né?! E durante a leitura de um li- do texto, tinha uma aluna, que era muito magrinha, e o livro lá falava disso, de quando uma pessoa é muito magra:: e os alunos já começaram a rir dela, né, então foi uma situação até complicada assim: pra quem tá ali, né, porque eles estavam lendo um li- um texto sobre *bullying* e tavam praticando na mesma hora, né, então as vezes é complicado, às vezes a gente fica “Será que eu levo esse texto?”, né, porque às vezes a gente pode acabar despertando uma situação que a gente não vai saber como lidar:: mas eu já, não com essas turmas desse ano, né, mas eu já tive assim essa experiência de trabalhar, mas++ até o momento, ano passado eu também utilizei esse livro em uma turma de produção de texto e pelo livro eu não achei nenhum texto que despertasse isso, né, talvez tenha algum assim:: mas dos textos que eu selecionei pra eu trabalhar, eu não encontrei, mas já houve assim com textos de fora. Às vezes a gente, só há o momento que a gente tá trabalhando que a gente percebe que talvez aconteça alguma coisa em que a gente

não vai saber exatamente como lidar, né, às vezes a gente:: eu, eu tenho uma amiga que comentou um caso, uma amiga que comentou comigo que ela tinha até parado de fazer isso ou tinha feito com menos frequência justamente porque às vezes surgia situações em que ela não sabia como trabalhar em sala de aula, né, no meu caso já acontece isso em relação ao *bullying*. Mas eu notei que nesse dia, no final, eles meio que entenderam o sentido do texto, acabaram se conscientizando, foi uma coisa bem automática assim, eles leram essa parte e relacionaram logo com a aluna, mas eu acho que depois, no final o resultado foi produtivo, aí a gente conversou e tudo mais:: foi interessante.

[Ana retoma a filmagem].

35 – Ana: Às vezes o meio receio é até que, como a aula de produção de texto é só cinquenta minutos, é que às vezes eu sinto que eles não tenham tempo o suficiente pra interpretar o texto, né, e tipo aí nesse caso se eu tivesse dado mais tempo talvez determinadas coisas eu não precisasse explicar, eles teriam esse tempo de realmente se concentrar naquela questão, mas como essa aula era uma aula em que eu pretendia não dar esse tempo para a atividade, são mais aulas expositivas, aí eu acabei falando, mas às vezes eu acho que eu até me adianto em relação a isso, mas eu tenho esse receio às vezes nas aulas de que talvez a gente não tenha o tempo suficiente para o aluno trabalhar determinadas coisas.

[Ana retoma a filmagem].

36 – Pesquisadora: Bom, é:: em um dos textos, é:: você fala sobre cores++ cores utilizadas na:: naquele texto multimodal. É: como é que você costuma trabalhar as cores:: você tem esse hábito de usar a leitura contemplando as cores?

37 – Ana: Eu confesso que não, assim, realmente é uma coisa que nesse texto me chamou a atenção foi por isso que eu mencionei. Mas não é algo que eu costumo++ pelo menos não intencionalmente, talvez eu até faça mas:: assim não de uma maneira planejada. Quando eu to montando o material pra eles, eu não relevo até porque geralmente é em preto e branco, mas quando é em *slide* ou alguma coisa, eu gosto de fazer uma coisa chamativa, mas assim, não é uma coisa que eu realmente me detenho:: não é uma coisa que no meu planejamento eu penso. Talvez eu faça, mas de uma maneira inconsciente.

38 – Pesquisadora: Certo.

39 – Ana: Nesse caso como é o vermelho, o vermelho é uma cor que chama a atenção:: eu lembro que eu mencionei as cores pra eles outra vez, quando a gente tava falando de semáforo, né, aí eu disse pra eles, que naquele contexto ali, as cores passavam uma mensagem pra gente. E, mas assim, realmente foi isso. Não é uma coisa que eu tenha me detido muito, não.

40 – Pesquisadora: Você acha que, durante as aulas de língua portuguesa:: é: você consegue promover é:: práticas de letramento: de:: leitura: com seus alunos?

41 – Ana: Eu acredito que sim, né?! Eu procuro sempre é: trabalhar o mundo deles, sempre que eu to dando, seja qual for o conteúdo, eu procuro relacionar com a realidade deles, né, de que maneira aquilo está dentro do texto, né?! Eu não gosto de trabalhar o texto só por ele mesmo, eu acho que fica cansativo, fica sem graça e eles mesmos se questionam “Pra quê que eu tô lendo isso?”, né, então até mesmo nas aulas DE literatura, ainda que seja um texto de um período bem antigo, eu gosto de relacionando com a realidade, com nosso cotidiano, às vezes até pra mostrar “Olha, na época em que esse texto foi escrito era assim, agora a gente pode interpretar mesma forma:: ou está diferente::?”, então eu acho. Eu pelo menos tento assim, é uma coisa que eu penso no meu planejamento:: relacionar as coisas.

42 – Pesquisadora: Pronto. E:: pra gente finalizar, como você se sentiu+ se vendo:: vendo a sua prática docente, né?! Como é que foi essa experiência pra você?

43 – Ana: É estranho, né, porque é uma coisa que eu não sou acostumada:: assim, mas eu gostei:: Eu achei que os meninos colaboraram e tal:: não tenho do que reclamar em relação a

isso e eu gostei da minha aula, gostei de ver, eu acho que eu cumpri, eu dei a aula que eu tinha planejado, isso é algo que a gente sempre tem um contratempo aqui, mas: eu até tinha uma atividade que não deu tempo fazer, mas eu acho que, foi aquela última que eu passei pra casa. Mas eu gostei, é estranho, mas é interessante. Eu acho que é legal a gente se ver, porque às vezes a gente passa tanto tempo dando aula, “Como será que os meninos me enxergam?”, “Será que eu tô dando, será que eu tô conseguindo realmente falar o que eu tô pensando?”, e eu vendo aqui, eu vi que o conteúdo que eu passei pra eles era o que tinha planejado. É estranho, mas eu gostei.

44 – Pesquisadora: Tá bom. Pois, minha querida, nós só temos a agradecer. Muitíssimo obrigada.

TRANSCRIÇÃO – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (PROFESSORA DE ESPANHOL – “PERLA”)

Participantes: Pesquisadora.

Perla.

Cena 01: A professora participante, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com o início de sua Atividade em sala de aula, na qual a mesma inicia pedindo silêncio aos alunos. Em seguida, a professora inicia a aplicação de um exercício de leitura em língua estrangeira, no caso, o espanhol.

01 – Perla: Pronto. A cena 01 já foi.

02 – Pesquisadora: Você gostaria de comentar sobre essa cena:?

03 – Perla: É:: não: basicamente assim a:: questão com os alunos, né?! Que é bem difícil o início, né, essa turma é bem++ bem conturbada assim. É:: e:: e essa questão assim que eu acho que não só eu, mas os outros professores, a gente fica muito batendo na tecla de que, principalmente pro Ensino Médio, a gente fica muito: “Psiu, vamo prestar atenção::”, né, naquela horazinha de que, mais do que dando aula, a gente até conversa muito na sala dos professores, né, que é um problema assim, uma aula é pra ser cinquenta minutos, então, principalmente nessa aula, que já foi depois do intervalo, já tem uma dificuldade de voltar pra sala e++ uma coisa assim que é simples+ sentar:, abrir o livro: de iniciar a aula::, né, mas é:: é bem trabalhoso.

04 – Pesquisadora: No comecinho dessa cena, é:: eu:: selecionei essa cena: porque eu achei interessante a passagem que você colocou na lousa.

05 – Perla: Ah:: sim.

06 – Pesquisadora: Então me veio a:: assim: me veio pergunta. Se você costuma passar mensagens motivacionais na lousa: pros alunos::

07 – Perla: Pronto. Assim, eu de vez em quando, né, eu costumava colocar++ algumas mensagens assim, nos anos anteriores, né, mas era uma coisa assim bem++ bem esporádica mesmo. Mas aí eu percebo, eu comecei a: a ir realmente agora, né, em dois mil e dezenove, eu resolvi toda semana escrever uma frase+ e:: geralmente assim, uma frase motivacional, uma frase QUE realmente eles possam assim, “Não, eu to vivendo isso aqui e tudo mais”. E aí, uma vez ou outra eu não coloco, e aí eu, porque eu nunca comento assim a frase, eu deixo lá. Dou o *Buenos días*, *Buenos tardes*, e coloco a frase: mas eu não falo nada. Aí um ou outro:: “Professora, o que é que significa?” , “Professora, legal:”. Algumas vezes eu disse “Não, eu não vou colocar”, e aí, os alunos sentem falta, e aí foi a ideia que eu disse “Não, toda semana eu vou trazer uma frase diferente::”, eu vejo que, né, faz a diferença assim, eles sempre acham legal, e aí eles POSTam no *instagram* alguma coisa:: alguma frase: com alguma foto:. É bem legal.

08 – Pesquisadora: E assim, em geral, você costuma começar a aula: falando da aula: fazendo esse retrospecto da aula anterior: é:: (...)

09 – Perla: Assim, depende. Porque assim, eu até ano passado, eu trabalhava muito com a aula , na outra escola que eu trabalhava, era aula geminada, então:: é eu conseguia, na verdade, me adaptando, né, e realmente aqueles cinquenta minutos de aula. E aí é muito difícil eu conseguir concluir alguma coisa nesses cinquenta minutos, na verdade não são cinquenta minutos, se é uma primeira aula, ou como essa, que foi depois do intervalo, a gente não consegue, infelizmente, a gente não consegue acabar uma aula dentro de meia-hora, né, porque “Ah, daqui que eles entrem::” “Daqui que cheguem:”, fica aquele negócio, você sabe. Então assim, é:: fica bem difícil. Realmente eu agora, em dois mil e dezenove, desde que eu cheguei aqui no [xxx], eu estou me adaptando assim, me readaptando a essa realidade dos

cinquenta minutos da língua estrangeira, né, que a maioria das escolas em Fortaleza, eu acho que são pouquíssimas, pelo menos no espanhol:: eu acho que só o do Hélder Câmara mesmo, que:: lá ainda:: realmente, pelo menos o inglês e o espanhol, eles são duas horas-aulas, né, em cada turma. Então assim, dava realmente pra você fazer uma coisa mais completa:: então acaba que eu tenho que:: né, retomar:: mas assim, eu costumo sempre começar a aula não logo na linha, porque realmente já tinha passado muito, né, muitos minutos e toda aquela, aquele alvoroço após o intervalo, mas assim eu gosto sempre de:: é:: conversar um pouco com eles assim, é:: “Como é que foi o final de semana::?”, “Como é que foi a semana::?”, então: meio que tá ali, pelo menos ali uns dois minutos: três minutos:, né, pra que eu não fique só como professora, eu gosto muito também dessa proximidade com os alunos.

10 – Pesquisadora: Então tá bom. Pode passar.

11 – Perla: Agora é a cena 02.

Cena 02: A professora Perla, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com uma atividade em sala, na qual a mesma continua pedindo repetidas vezes pelo silêncio da turma para aplicar o exercício de leitura em língua estrangeira. Posteriormente, a professora inicia a leitura do texto, pede que um aluno leia em voz alta para a turma, ainda que com a interferência de outros alunos. Em seguida, a professora inicia a resolução de exercícios sobre o texto junto com os alunos.

12 – Pesquisadora: Então?

13 – Perla: Então. Assim:: essa:: a cena 02 assim, eu costumo sempre:: é trabalhar, eu gosto muito assim, do início, principalmente dos primeiros anos, eu gosto muito de trabalhar essa parte dos países, né, porque muitas ve- é:: às vezes assim, o professor, alguns colegas, né, “Ah, eu não gosto de trabalhar o alfabeto::”, “Eu gosto de trabalhar o *“saludos y despedidas”*, que eles também perguntam muito, né, “Mas, CALma:: vamo trabalhar os países”, porque mais na frente, lá no segundo, terceiro ano, a gente encontra alunos, né, falando assim “Ah:: professora, na Argentina fala o que?”, “Professora, a Argentina fica perto da Espanha?”, “Professora, e o México, fala o que?”. Então eu gosto sempre de trabalhar a localização desses países: , um pouquinho, né, a questão da interdisciplinaridade, né, que a gente sabe que tá muito presente, né, no ENEM também:: e:: aí pega:: às vezes eles começam a encontrarrar no mapa:: eles vão lá procurar assim:: então eles têm a oportunidade realmente de:: saber, e essa questão também, né, que:: eu gosto muito também de trazer pra eles a questão de Latino-América, né, de que nós somos esp- , de que nós somos ameriCANos::, de que nós estamos, nós somos Latino-Americanos, não é?! A gente, infelizmente, nós, brasileiros, não, não temos muito essa consciência, né, da nossa latinidade, e aí eu acho BEM importante trazer isso pra eles, né, ah, ah:: porque a partir daí a gente começa a desconstruir essa história de que “O espanhol é muito fácil::, que “Eu não preciso aprender espanhol::”, né, a gente não tem, infelizmente, isso tá incrustado no brasileiro, né, há muitos anos de que++ “Eu não preciso de espanhol pra nada::”, né, “Que ele não é importante”, e é a língua, né, a gente tá inserido na América do Sul, a maioria dos países que falam espanhol esTÃO onde? Nas Américas. E aí, por ter esse sentimento, né, é+++ esse, esse gostar muito, assim, da América do Sul, né, a gente tem muita coisa em comum, nós brasileiros com nossos vizinhos, né?! A pobreza e a beleza, então eu gosto sempre de deixar eles assim a par. E o interessante é que:: a maioria dos livros não traz muito essa parte, traz muito só assim, a questão de país e capital. E eu gostei bastante porque ele traz uma música: com os países, eu já trazia uma outra música extra pra eles, pra gente trabalhar um pouco isso. E aí eu gostei dessa parte do livro porque ele traz a música, né, como uma temática mais motivacional , depois ele traz a questão é:: de compreensão leitora, né, nesse sentido, né, de realmente pra aqueles, como eu posso dizer, pra que eles possam construir essa consciência, né?! Né, da questão que realmente assim, que

quem fala espanhol:: “Ah, estão vizinhos aqui ao Brasil”, né, a importância de falar espanhol, de estudar espanhol, né, acho que é isso.

14 – Pesquisadora: E sobre o livro didático, o que é que você acha desse livro::? Como é que você faz o planejamento dessas aulas com esse livro::?

15 – Perla: É::++ eu acho:: assim, né, não existe assim nenhum:: não existe nenhum livro assim perfeito, mas assim, na época em que a gente teve que trocar de livro, assim, tinha a opção de trocar, eu acabei escolhendo ele, né, e as outras professoras da escola também escolheram, porque ele tinha bastante essa questão dos textos, da compreensão leitora:: né, então foi o que eu mais++ é:: foi o que mais me chamou atenção assim, dessa:: ele faz essa construção nas unidades, né, se você bem observar, ele começa:: nessa unidade um, que é o que a gente:: da aula que você assistiu, ele primeiro tem aqui um, uma introdução, do que a gente chama em espanhol de *precalientamiento* ele vai deixando o aluno a par: aqui mostra o mapa:: né, e, e, vai fazendo algumas perguntinhas:: [Perla vai folheando o livro e gesticulando com as mãos, embasando assim sua fala.] fazendo alguma coisa, aí quando o aluno já tá partindo pro texto, no caso dessa unidade foi a música, e antes dele ir propriamente pro texto, ele já faz ali algumas perguntas, né, de construção, pra que o aluno chegue naquele texto, ele já tenha um conhecimento prévio, e aí logo após ele já vai pra compreensão leitora: de maneira mais, né pra que ele possa entender e ler o texto de maneira mais crítica, né, e dali, realmente ficar alguma coisa nele, e não SÓ, né, a questão do espanhol em si, tem a questão , né, de::+++ a questão da língua mesmo, né, de decodificar palavras, a questão mais de consciência, de tudo mais.

16 – Pesquisadora: Por falar nessa decodificação de palavras:: né, eu vi que você pediu para os alunos lerem em voz alta:: você costuma pedir pra que eles participem dessa forma:: lendo o texto:: em voz alta::?

17 – Perla: Eu costumo. É:: até porque também foi meio que uma construção, né, porque antes, no início, eu estou há dez anos em sala de aula, e no início era bem, era bem difícil porque eles diziam que não sabiam ler e é bem diferente a sala de aula, né, estamos em dois mil e dezenove, é bem diferente da sala de aula em dois mil e oito: dois mil e nove. Assim, as pessoas se assustavam quando eu dizia “*Un rato, por favor,*”, era capaz das pessoas subirem assim “Ai, professora, pelo amor de Deus, onde?”, né, e hoje não, já sabem, com a *internet*, um jogo:: “Professora, o que é isso, e tal, aquilo?”, então eles já querem ler, e aí de tanto eles “Ai, eu posso ler?”, aí eu já peço, se tem alguém “Ai, eu não sei ler direito”, “Não, mas tente!”, né, porque eu acho que já é uma maneira, né, de eles sentirem também, é:: que eles sabem, que eles podem, né, ser participantes da aula também. E aí os outros já vão “Ai, como ele vai ler?”, daí da outra vez eu vejo que um aluno, que jamais pediria pra ler, uma hora ele quer ler e tudo, e aí isso também “Ai, professora, e aí como é que eu faço? Eu quero falar melhor::”, e aí eu falo muito também dos cursos de idiomas:: né, principalmente por ministrar na Escola Pública eu falo muito do, das oportunidades que ele tem, né, o aluno-público, né, sempre quando tem as inscrições eu divulgo na sala de aula, né, e aí eu vejo um interesse maior, sabe?! Nesse sentido, então assim, eu vejo que a minha responsabilidade aqui não é só com o ENEM, né, que seria o nosso objetivo aqui no Ensino Médio maior, mas, tanto de trazer essa consciência, essa conscientização da importância que o espanhol tem, né, como também de despertar esse aluno pra que ele queira aprender a língua, não só o espanhol, também não sou egoísta com relação a isso, eu gosto de línguas estrangeiras, então pra que ele se sinta:: ele sinta essa necessidade “Não, aprender uma língua é importante!”, não só uma língua, não só o inglês, porque a gente ainda vê muito essa, né, essa::: como é que eu posso dizer? Essa ideia de que só o inglês é mais importante:: de que “Não, eu só quero fazer o inglês e pronto.”, né, é aquela mais falada:: mais utilizada: é a língua universal e pronto, né, a gente sabe que não é bem assim, “Ah, eu gosto muito de espanhol, professora, mas a minha vó, minha mãe diz que eu não posso, que e-, que espanhol é besteira.”, né, e aí a gente tem

que, às vezes esse aluno não tem assim, um referencial em casa nesse sentido, então a gente vai ter que trabalhar e cumprir esse papel. E aí, é:: eu paro muito, eu converso muito com eles, né, e se preciso for até muitas vezes com o pai, a mãe, né, fazendo essa mediação. E eu tenho alguns exemplos, né, de alunos que realmente, eu até explico pra eles, que quando a gente aprende uma língua é bem mais fácil a aquisição de outra, e aí muitas vezes o aluno depois fez o inglês, depois que aprendeu o espanhol e tudo, né, tinha uma dificuldade de aprender primeiro o inglês, e aí desistia, e aí quando foi pro espanhol, né, por agente ter muito essa++ é:: essa proximidade entre as línguas, né, e ele ter mais uma confiança, ele depois pode ir aprender o inglês com uma facilidade bem maior. E assim, eu, é:: eu já me perdi [ambas, pesquisadora e Perla, riem.] eu já falei tanto++ que eu me perdi do início, me lembra aí.

18 – Pesquisadora: É sobre o livro didático::

19 – Perla: Pronto::

20 – Pesquisadora: E planejamento::

21 – Perla: Pronto. Então assim, eu, eu planejo sempre nesse sentido assim de é:: sempre eu gosto de partir de um texto, né, onde tem:: um texto assim ,né, uma tirinha:: mesmo quando:: mesmo quando eu não posso usar no livro mas, por exemplo, as minhas próximas aulas aqui:: né, minha próxima aula agora vai ser sobre++ é:: sobre os *pronombres personales*, né, o verbo ser:: e eu gosto sempre de trazer um texto. Então eu vou trazer agora uma tirinha da Mafalda, pra:: a gente meio lê, discute “Quem é a Mafalda?”, eu gosto sempre dessa:: Aí depois a gente VAI: vai né, pra, pra gramática. Aí, por exemplo, eu vou dizer, eu vou explicar pra eles que a segunda pessoa++ do singular é “tu”, mas que na Argentina, por exemplo, né, nos países, né, rio-platenses, lá eles utilizam o “vos”, aí nesse início eu vou explicar bem o que é esse *vos* e essa coisa toda, MAS, é, é: eu já dou uma, né, “Olha, eles trocam::”, né, aí eu já digo mais ou menos:: então, quando eles:: né?! [Perla gesticula com as mãos, como indicasse uma movimentação de algo futuro, no caso, o avanço dos alunos.] Ali, eu já:: por exemplo, vou levar a tirinha da Mafalda, né, já vão se familiarizar:: e aí vê quem é a Mafalda:: mais na frente eu passo um filmezinho:: ou então no caso, a gente só tem cinquenta minutos, eu vou passar:: só uns trechos e aí eles já fazem a atividade, então eu sempre gosto de puxar a partir de alguma coisa que a gente usa realmente, né, é:: eu já costumo fazer isso com o curso de línguas, né, e , e aqui: a gente sempre parte do texto:: de realmente ver a gramática no uso mesmo, pra não ficar aquela coisa decoreba:: de decorar e colocar na prova:: e que ele reconheça realmente, “Ah, quando ele for ver o verbo ser dentro do texto: os *pronombres personales*::”, ele vai realmente: identificar “Ah, isso aqui é::”, pra não ficar aquela coisa:: deco- porque quando fica, né, cê sabe, quando fica muito decoreba, ele não reconhece em lugar nenhum, né, eu acho que é isso também, né, não é válido.

22 – Pesquisadora: Hunrum. Você mencionou tirinhas:: você gosta de trabalhar com textos com imagens:: [como é que você faz geralmente?

23 – Perla: [Gosto. Gosto. Gosto bastante, eu gosto de trabalhar com, é:: com tirinhas:: com++ obras de arte:: eu sempre gosto de fazer com os trabalhos, é:: com os principais pintores: com as obras:: as obras artísticas:: até peço pra eles reproduzirem essas obras: e a gente descobre VÁrios artistas: [Perla sorri], né, na sala: e:: eu gosto sempre de:: eu gosto de trabalhar muito é:: que é bem difícil, a gente sabe também, que o espanhol não vai por exemplo, considerando o ENEM, ele não tá só presente na prova de espanhol, né, ele vai tá presente também em outras disciplinas, eu até costumo dizer pros alunos:: que eles não podem menosprezar a minha aula [a professora aponta as duas mãos para si] mesmo eles tendo que escolher uma língua estrangeira, e aí eu sempre digo, principalmente pro terceiro ano, e um exemplo:: eu uso até um exemplo que foi, esses últimos ENEM’s de agora, que caiu na prova de INGLÊS um texto sobre a Frida Kahlo++ aí eu digo, “Olha aí a imporTÂncia de prestar atenção na aula de espanhol?!”, né, porque não vai cair só ali, então a gente vê muitas vezes::

na sociologia cair questões, né, é:: questões que envolvem o âmbito social da América Latina:: da América do Sul:: e muitas vezes o texto vem em espanhol:: e tem ali o comando da questão fazendo aquela introdução: mas são questões, né, que você tendo o conhecimento da língua, você vai ver de uma melhor forma, né, e eu vejo isso muito, por exemplo, é:: se o aluno, se o aluno realmente se intera, né, da, da, da língua realmente, ele tem uma facilidade maior, né, a gente vê isso também, por exemplo aqui eu tenho muitos alunos, que foram meus alunos lá no CCI, né, e esses alunos acabam tendo uma:: porque o CCI como ele é mais:: intenso em trabalhar as quatro habilidades, né, aí o aluno chega aqui e se sente mais seguro, e o mais interessante nisso, é que esses alunos se sentindo seguros, eles acabam passando segurança pros outros também, né, e eu achei bem bacana isso, porque eu não: na outra escola não tinha nenhum aluno que era do CCI, né, e aqui eu pude perceber, até mesmo observar melhor porque eles eram meus alunos, eles FORam meus alunos lá no CCI, e estão sendo agora, aqui, né, são DOis olhares, né, um olhar na língua estrangeiro e o OUtro no estudante de espanhol do Ensino Médio.

24 – Pesquisadora: Tá certo. Vamos?

25 – Perla: Vamos.

26 – Pesquisadora: Ver a próxima cena:.

Cena 03: Perla, em situação de Autoconfrontação Simples, observa sua Atividade em sala de aula, onde a mesma continua a resolução, juntamente aos alunos, do exercício de compreensão leitora. Perla, na filmagem, a todo momento tenta instigar os alunos a responderem.

27 – Perla: Quería fazer um comentário aqui. É, esse momento assim, de dizer assim “Como é a resposta? ↑”, né, porque às vezes os aluno quer:: preencher, e eu lembro muito disso na minha época como estudante, né, dessa preocupaÇÃO:: que muitos tinham, né, ali, de ter o caderno todo preenchido [Perla simula com as mãos como se escrevesse em um caderno] né, e, e:: e assim, o quanto é importante você conseguir construir a sua resposta, NÃO igual::, né, a do professor, mas você ter compreendido, que é isso que vai:: realmente levar adiante, é o que você vai, né, levar de aprendizado, e não: aquilo que você memoriza e escreve ali, então eu tenho sempre esse cuidado, né, de não, é:: colocar a resposta como ela tem que ser:: “Olha, escreva isso, isso e isso::”, né, porque eu realmente me sinto mal:: realmente de dar a resposta assim. Eu gosto que eles construam né, a resposta, e às vezes isso causa muita intriga: [Perla sorri] que é como se eu não quisesse dizer, né?!

28 – Perla: Acabou a cena três.

29 – Pesquisadora: Bom, o que eu ia perguntar:: você acabou falando:: [ambas, Perla e Pesquisadora, riem da situação.] Vamos pra próxima cena:.

Cena 04: Perla, em situação de Autoconfrontação Simples, depare-se com sua Atividade em sala de aula, na qual a mesma continua a resolução de exercícios de compreensão leitora com os alunos, instigando-os a responderem. A professora, na filmagem, trata com os alunos a questão da cultura dos países latinos. Ela utiliza o livro didático como recurso para orientar os alunos a responderem corretamente.

30 – Perla: Eu vou consultar aqui a questão, porque nem eu lembro. [Perla começa a folhear o livro didático, que se encontra sobre a mesa.].

31 – Pesquisadora: Pode consultar, fique a vontade.

32 – Perla: Pronto.

33 – Pesquisadora: Você gostaria de comentar alguma coisa sobre essa cena?

34 – Perla: Não ↓ eu preferiria que você:: [Perla ri] direcione.

35 – Pesquisadora: É:: a gente percebeu, assim, que você foi trabalhando essa questão de cultura:: e tal: você considera importante trabalhar esse conhecimento sociocultural com os alunos do primeiro ano::?

36 – Perla: Sim, sim. Eu acho: bem importante, assim, penSANdo também, eu gosto muito de fazer essa comparação com:: com o ensino que eu tive de língua estrangeira, né, com o de agora assim, o que eu quero fazer, o que eu acho importante. E::: eu parto muito da premissa assim, de:: do que é que o aluno vai lembrar mais na frente, né, porque eu lembro que:: a gente escuta muito, é:: e eu também sou uma das que digo isso, assim, é:: “Que é que eu aprendi de inglês na minha vida?”, espanhol eu só tive no terceiro ano, né, mas assim: “O que é que eu aprendi de inglês?”, mas aí a gente tem também, assim, algumas pessoas querem colocar a culpa: no professor, né, de fato a gente que é professor sabe que:: [Perla simula com as mãos um gesto de batida, socos, representando a forte pressão que existe sobre os professores.] acaba a carga toda nas nossas costas, né, mas assim, a culpa não é só do professor, né, tem todo um conjunto: mas assim, “O que é que eu posso fazer, enquanto professor, pra amenizar isso?”, então eu procuro ter essa consciência, e como eu acredito que aprender uma língua estrangeira não é só aprender a decodificar palavras, né, tem todo um contexto: especialmente no espanhol, que são mais de vinte países que têm o idioma como língua oficial, é:: eu penso que seja importante, sempre que possível: né, apresentar aí essa parte cultural, eu gosto muito de fazer isso, tanto no curso de idiomas, né, como aqui no Ensino Médio, e eles gostam bastante disso, isso faz com que eles se interessem:: é:: é:: pela disciplina, né, e assim, pelos corredores: “Ah, professora isso, aquilo::”, comentam quando assistem uma série: um filme: alguma coisa que aborde assim alguns temas culturais:: “Aí, eu vi isso aqui!”, “Aí, eu sei quem é Frida Kahlo.”, “Aí, isso aqui da aula de espanhol.”, “Aí, isso aqui eu lembrei da senhora:”, “Aí, num sei o que.”, então, eu gosto sempre de fazer essa::

37 – Pesquisadora: Interessante. É:: aí é uma prática de compreensão leitora, são os primeiros minutos , né, até o vigésimo: vigésimo quinto minuto, mais ou menos, na aula, foi um ambiente de compreensão leitora, utilizando o livro didático, então eu te pergunto. Você vê dificuldade: ou facilidade: em trabalhar a compreensão leitora dos alunos usando o livro didático:?

38 – Perla: Eu vejo muita, MUIta dificuldade, não porque em relação ao livro didático. Porque o livro didático é uma facilidade, assim, porque eles estão sempre com o livro, né, os meninos sempre trazem o livro, Graças a Deus, né, mas assim, a dificuldade que eu vejo da leitura em si, eles não têm leitura, né, na língua materna, então é difícil você realmente construir, né, querer construir assim uma leiTura na língua estrangeira, então eu acho bem difícil, né, em outras séries, que os textos são maiores, ou em alguns momentos que aqui nesse livro os textos são maiores é BEM difícil assim, eu pensar em estratégias que em cada ano: em cada turma: uma estratégia diferente, porque depende da turma, de como aquela turma:: tem turma que realmente quer ler o texto: quer que eu leia, né, ou então cada um ler um pouquinho, né, a gente consegue fazer isso, mas tem turma que não dá, não dá realmente, não tem como. Às vezes eu tento uma tradução:: pego um trecho de um texto e vamo tentar fazer uma tradução:: a gente vai lá e pega o dicionário da biblioteca:: né, GUARda os celulares, né, porque se não, eles já querem fazer aquela tradução que a gente já sabe:: pra que ele realmente consiga sugar alguma coisa dentro do texto, eu até, se você me permitir, eu me lembrei até agora de uma, é: é: de um exemplo ano passado, de um menino, que me perturbou o ano inteiro, não prestou atenção a nada e no tér-, e ali na:: no momento das ÚLtimas: da recuperação, eu percebi que o menino era altamente capacitado:: inteligente e tudo, né, só:: eu, eu só vim percebendo isso naquela hora realmente. E aí, eu pedi pra que ele fizesse um trabalho em sala, porque era assim, né, que a gente era orientado a fazer:: e eu pedi uma TRAdução, pra que ele fizesse uma tradução realmente, né, e aí eu disse assim “Olha, você não precisa traduzir TUDO::” que a gente tem os verbos:: então como era no NÍvel, os verbos

estavam no presente e tudo mais, que ele teria que ler:: uma frase inteira pra ver que relação tinha com o português, e: algumas palavras ele ia buscando no dicionário. Ele ficou desesperado, que não ia dar tempo, aquela preGUIça de ler realmente o texto, né, e aí quando eu disse “É pra nota:: e você pode reprovar”, fiz ali aquela pressão psicológica: teria que me entregar naquele dia, né, ele, desesperado, só conseguiu metade do texto, mas também não teria tempo, né, foi só uma estratégia realmente [Perla ri] né, e eu disse “Não, agora você vai terminar em casa, que o que você fez, você passa a limpo. Refaça:: porque eu vou corrigir assim:: miNUciosamente, sua nota vai sair daí, e sua prova já vai ser parecido com isso aí, então realmente se você não estudar::”, e o mais interessante, foi que no dia da PROva, né, ele realmente veio:: e depois que ele fez a prova, que seria a prova de recuperação: era uma interpretação de texto. A gente sabe da realidade, né?! Da realidade:: da, da, da escola pública:: da questão de:: como é que é o olhar para a língua estrangeira:: , então assim, não é na minha disciplina, infelizmente, que vai acontecer isso, mas:: não vai ser a minha disciplina que vai fazer com que ele passe naquela série ou não, a gente sabe também que tem outras questões:: enfim. E aí assim, na verdade eu queria:: o objetivo ali, com ele, foi pegar um TEXto e meio que Resumir o ano inteiro, porque não tem como explicar tudo do ano inteiro pra ele, e fazer com que ele PERcebesse isso, né, e aí:: eu fiquei muito feliz porque ele disse, “Professora, incrível como eu realmente entendi o texto, como eu peguei no dicionário:: né, e vi os sentidos, que tem os sentidos pra espanhol, mas esse aqui não cabe::”, “Tinha lá o *más grande*, mas eu não posso dizer isso no português:: mais grande:: então eu posso dizer maior::”, então assim,

Aí eu, eu realmente:: né, eu vi que eu tinha cumprido o objetivo e talVEZ no ano seguinte pudesse, né, ter um real diferença.

39 – Pesquisador: Legal. Então vamos pra próxima cena.

40 – Perla: Pra cena cinco.

Cena 05: A professora participante, Perla, em situação de Autoconfrontação Simples, observa a sua atividade em sala de aula, onde a mesma continua resolvendo, juntos com os alunos, os exercícios referentes ao texto que estava sendo trabalhado. Alguns alunos causam interferências, como conversas paralelas, durante a aula.

41 – Perla: Eu queria fazer só um comentário, né, assim:: essa turma, ela é BEM difícil:: é percebido, né, nos primeiros anos, infelizmente, a gente acabou caindo na turma mais trabalhosa: [Perla ri] né, e assim, agora que estou conhecendo mais:: os alunos e::: isso é bom também, né?! Porque a gente poder VER, né, essa dificuldade toda, e assim, eu, eu tenho comigo assim, que até nesse momento aqui “Só os da frente participando:: né?!”, porque:: eu não gosto de dar aula só pra quem realmente QUER, né, eu acho que nosso papel, enquanto professor, não é só, eu acho que tem que:: eu, eu, eu penso muito naQUEle que, né, naquele que não quer. Porque pode ser muitas vezes o exemplo, né, daquele meNIIno, de recuperaÇÃO, que eu falei agora, né, que a gente só descobre depPOis, né, a capacidade dele, né, então eu tento resgatar:: às vezes eu peço até pra ler aquele que tá me atrapalhando, então:: peço aqui uma coisa, peço pra sempre ir buscar o dicionário:: pra ver se, né, ele se sente importante:: “Olha::”, às vezes eu vejo assim, alguns alunos, que isso acontece sempre assim, alunos bem trabalhosos, que eu tento conquistar assim, do sentar mais perto, né, de mim:: aí os outros alunos começam “Professora, ele gosta da senhora::” [Ambas, Perla e pesquisadora, riem] a gente começa a ver que ele gosta de espanhol:: passa pelos corredores e dá um *buenos días*, né, e aí, e eu acho que assim, às vezes isso ajuda também até também pra outras disciplinas, né, porque tem um olhar diferente, né, a gente enquanto professor já é tão estigmatizado e às vezes isso passa realmente, às vezes a gente não consegue olhar o aluno, né, por conta dessas questões que nós sofremos, então, então assim, e aí fica aquele choque,

né?! [Perla simula com os punhos uma colisão, sugerindo possíveis atritos entre alunos e professores.] às vezes o aluno já tem aquele proBLEma, assim, muito problema de relacionamento, de convivência em casa, de choque, né, com os pais. E aí quando ele chega aqui, às vezes quer chamar atenção, né, já é uma falta+++ assim, ele já QUER ter uma imagem com o professor, e o professor, né, pelas questões que ele já vive, né, ele já não consegue, né, alcançar aquele aluno. Então eu acho que a gente, eu gosto sempre de fazer, né, eu acho importante essa questão assim da gente alcançar TODos, é difícil, é muito difícil, vou dizer que eu sempre consigo?! Não. Mas eu sempre gosto de dar aula pra todos. Assim, não gosto de “Ai, o aluno tá fazendo na aula uma tarefa de português, uma tarefa de matemática.”, e eu fazer vista grossa. Eu não gosto disso, eu gosto de “Ah, vamo guardar o celular:: depois eu dou até umas dicas pra você escutar umas músicas em espanhol:: uns aplicativos:: mas vamos aqui para a aula, isso aqui é importante pra você.”, né, e a gente tem sempre que tá:: é:: realmente assim, tenTANdo atrair esse aluno, né, porque se não:: eu acho que fica muito mais trabalhoso, dificultoso:: até da gente conseguir estar ali, levantar e estar ali todos os dias, né, se for dar pra aula só pra quem:: quer, né?! [Perla desenha aspas no ar com os dedos das mãos]

42 – Pesquisadora: Com certeza.

43 – Perla: Cena cinco acabou.

44 – Pesquisadora: Olha, eu tenho uma pergunta. Mas o que eu queria saber você já:: [Perla ri] falou espontaneamente, se você quiser comentar mais alguma coisa:: essa cena::

45 – Perla: Não:: acho que era só realmente isso mesmo .

46 – Pesquisadora: Então pronto. Vamos pra próxima.

47 – Perla: Cena seis.

Cena 06: Perla, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com sua atividade em sala de aula, cuja mesma continua instigando os alunos a responderem as questões referentes ao texto utilizado em sala. Em certo momento de aula, Perla recorre à lousa para explicar sobre alguns falsos cognatos que aparecem no texto.

48 – Pesquisadora: Quer comentar alguma coisa?

49 – Perla: Não::

50 – Pesquisadora: Sobre essa cena::

51 – Perla: Acho que só a questão aí dos++ falsos cognatos, né, que é algo que a gente, o professor de espanhol, né, é:: sempre cita ali, né, está sempre presente nas aulas, é o tema que está sempre presente nas aulas++ e também que serve de motivação, né, muitas vezes de esPANto:: porque eles sempre “Ai, professora, eu pensava que isso aqui queria dizer isso”, e aí dentro do texto, na compreensão do texto é bem importante.

52 – Pesquisadora: Certo. Então, vamos pra próxima cena.

53 – Perla: A sete::

Cena 07: Perla, em processo de Autoconfrontação Simples, depara-se com o momento de sua atividade, na qual ela retoma com os alunos, utilizando o livro didático como suporte, alguns assuntos referentes à cultura hispânica que já foram abordados.

[Perla olha para a pesquisadora e sorri.]

54 – Pesquisadora: Você quer comentar:: sobre essa cena::?

55 – Perla: Não, aí seria também a recapitulação, né, de alguns países:: seria uma forma de, como eu havia falado nas aulas anteriores, né, e a MÚsica também trabalhou isso, então seria uma, né, uma, um momento assim de recapitulação.

56 – Pesquisadora: Sim::

57 – Perla: Né, muitas vezes assim, é:: eu gosto sempre de trabalhar assim é:: com essa repetição, não sei se seria um termo correto, repetição:: mas essa história de estar sempre recapitulando, como uma forma de fazer com que eles fixem, ou então de chamar atenção, às vezes aquele aluno não pegou de primeira, aí tem OUtra chance, sabe?! De se interar ali no conteúdo:: no assunto:: e aí como o tema principal são os países *hispanohablantes* aí:: eu olho muito isso, “O aluno faltou, tava conversando::”, e aí já “Ah::” ele já se familiariza, né, então eu gosto sempre de:: eu tenho sempre assim algo princiPAL, né, que é o mais importante, e aí eu gosto sempre de dar assim uma recapitulada e essa parte foi assim, é:: o exemplo dessa recapitulação.

68 – Pesquisadora: Interessante. É:: deixa eu te perguntar uma coisa, sobre a criticidade:: Como é que você procura trabalhar a criticidade, essa leitura crítica do aluno:: em relação aos textos:: ?

69 – Perla: Eu gosto sempre de:: é:: a gente a partir da leitura, né, ou da leitura ou do olhar, né, dependendo do tipo de texto, fazer um- refletir, né, de eles dizer o que pensam, o que sentem:: às vezes quando é uma obra de arte, daí eu apresento, dou alguns miNUtos++ pra que eles anotem:: ou “O que é que aquilo me trouxe?”, né, o que é que o auTOR daquela obra quis retratar, pra ver se coincide, ou se né, e também digo que, no caso da obra, o que eles sentem não está errado, né, e, e, assim, com relação a texto de maneira geral, às vezes eu trago uma tirinha, às vezes um texto de, né, de jornal:: enfim, de um texto literário:: eu gosto sempre de também colocar eles realmente assim, pensar:: né, “O que é que isso aqui quer dizer::?”, provocar realmente, pra não ficar só naquela “Ah, leu:: pronto né?!”, e também naquelas perguntas:: bem óbvias, né, realmente fazer com que eles pensem, construam assim realmente um pensamento crítico, porque tem o assunto, que a gente tem que trabalhar aquele assunto, né, dentro daquele texto na língua estrangeira, né?!

70 – Pesquisadora: Certo. Vamos pra próxima.

71 – Perla: Oito, agora.

Cena 08: Perla, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com sua atividade em sala de aula no momento em que a mesma pede o silêncio da turma, ela estala os dedos para chamar a atenção dos alunos, pede que eles concentrem-se pois o fim da aula está próximo.

[Perla ri]

72 – Pesquisadora: Essa é uma cena bem curtinha::

73 – Perla: E bem a minha cara:: [Perla ri] tá sempre preocupada ali:: né, se tão prestando atenção:: sempre fico incomodada, né, se tão prestando atenção, se tão conversando:: porque:: é aquilo que eu estava falando, né, aquela preocupação realmente de assim, toda a turma, né, está em sintonia realmente com o que eu tô:: ou então pelo menos oitenta por cento, noventa por cento , né, está em sintonia com o que eu tô:: né, querendo que eles absorvam, e:: é bem difícil:: é bem difícil:: principalmente em turmas assim, né, mas é isso, a gente vai fazendo o que pode, algumas turmas acabam sendo MENos difícil, outras né?! Outras eu saio bem chateada:: porque:: eu comecei de outra forma, né, e às vezes assim, é todo um trabalho, às vezes eu:: isso gera é:: sentimento de amor e ódio:: tem turmas que você “ Ai, ODEio aquela turma, não aGUENto aquela turma”, mas assim, graças a DEUS, eu, eu tenho assim é:: é:: uma vontade assim de me trabalhar, né, de fazer uma:: eu digo até que EU faço uma terapia em mim mesma [ambas riem] eu tento olhar pra eles de uma outra forma:: me colocar no lugar deles e aí eu sempre penso em alguma estratégia, né, e++ pra realmente assim fazer realmente com que eles consiGAM assistir a aula:: tirar alguma coisa dali, né então, vez ou outra eu faço, eu, principalmente com os primeiros anos:: tem uma aula que é na segunda-feira, né, aí eu “Poxa, aqui nessa turma foi legal.”, aí na outra que é mais trabalhosa, “Não,

não deu certo.”, eu tenho que pensar em outras, pra quando chegar na outra turma, que é pior que ESsa, já ter né, uma outra abordagem, e aí acaba que eu não dou a mesma aula, é o mesmo assunto, mas, né, e às vezes eu até começo, começo nunca:: e eu não consigo também, começar do mesmo jeitinho e terminar do mesmo jeitinho. Às vezes eu começo do fim:: daí eu vou pro início, considerando o que tinha feito na primeira aula da semana, então eu sempre dou um jeito de dar uma mudada:: às vezes até motivo de como eles se comunicam “Ai, passou isso aqui nessa turma e não passou na outra”, às vezes eu coisinha extra que eu trago, mas é porque pra aquela turma, eu senti que era importante, pra outra:: não, né. Mas é engraçado como eles se comunicam “Ai, você fez isso tal e tal e não fez na nossa?”, e é uma avaliação, por exemplo, é:: muitas vezes eu sinto que numa turma eu tenho que passar de uma forma, na outra eu vejo que não, não vai dar pra avaliar:: então:: eu já passo meio diferente, né:: e aí a gente vai tentando:+++ né, ajustar.

74 – Pesquisadora: Certo. Vamos para a próxima cena.

75 – Perla: Cena nove, a Última.

Cena 09: Perla, em processo de Autoconfrontação Simples, depara-se com sua atividade em sala de aula, onde a mesma encontra-se encerrando a aula e passando alguns exercícios para os alunos resolverem em casa.

76 – Pesquisadora: Pronto, essa é a última. Foi a conclusão da aula, né, então, geralmente é assim:: que você conclui::?

77 – Perla: É, eu gosto sempre de, é:: passar uma tarefa de casa, é:: no caso essa daí foi, seria:: com relação aos países, né, já tinha falado, então, às vezes o livro aqui traz pra relacionar, né, os países:: as nacionalidades:: alguma coisa relacionada assim, e eu gosto sempre de passar alguma coisa pra casa, até pra não sentir:: que não tem nada pra fazer:: e até pra que no momento que ele faça, ele possa fixar aquilo que foi visto em sala, que ele possa lemBRAR, então eu gosto de, de sempre TER, de passar aquela tarefa de casa, né, pra que eles sempre tenham algo pra fazer, nem que seja assim uma questãozinha, como foi agora, né, mas eu sempre gosto de passar, é comum assim.

78 – Pesquisadora: E essa avaliação, essa planilha que você põe ali às vezes?

79 – Perla: Ah, sim. É porque assim, como, né, você deve saber, nós temos muitas turmas, né, então eu digo para os alunos que eu sempre considero, estou sempre observando o que eles fazem a todo momento, se a tarefa é de sala, se a tarefa é de casa:: eu passo sempre uma atividade, a gente tem a avaliação parcial e a bimestral, na parcial eu passo um trabalhinho, né, que eu, é:: cada bimestre eu penso uma coisa diferente, é:: agora, no primeiro, foi uma atividade de tradução, né, no nível deles. E eu também considero as atividades, e aí eu não considero só aquela tradução, eu considero também as atividades que foram feitas, né, e aí a gente entra no momento em que se sabe se foi feito na hora, copiando um do outro:: ou se realmente, né, sempre percebe qual aquele aluno que é mais aplicado:: que faz a atividade:: que é interessado:: né, e aí eu avalio isso também, né, todo o processo, não só o moMENTo da, da, da tradução, porque muitas vezes assim, a gente percebe que alguns alunos são mais desenrolados, e outros, já são um pouco mais lentos assim, né, às vezes não conseguem nem terminar, cinquenta minutos:: e como eu disse, né, não são cinquenta minutos:: e assim, é bem mais difícil para alguns, então eu tenho que considerar toda:: todo:: todas as aulas, né, eu gosto sempre de fazer isso. E às vezes eu também passo algumas atividades que eu peço pra entregar:: também valendo alguns pontinhos:: alguma coisa assim:: e aí eu construo a nota parcial. E aí a cada bimestre eu faço uma coisa diferente. Às vezes algumas apresentações, que às vezes tem mais dificuldade, que eles ficam, né, e eu gosto também de fazer, onde eu chego assim, já:: a minha marca registrada:: eu gosto de fazer uma feira gastronômica. Quando a gente chega na parte das comidas, dos alimentos:: aí, eu pretendo fazer isso com os

segundos anos, aqui no [xxx] também, você está convidada:: eu aviso: assim que estiver na época, e aí, tem os jurados:: e eles acabam falando também muita coisa em espanhol, do vocabulário, da parte da comida, de realmente da cultura:: e eu acabo envolvendo os professores também de biologia:: a questão da manipulação dos alimentos:: e:: é bem bacana porque toda a escola se envolve:: e tudo:: e tem a questão: eles ficam:: é muito assim também é, é:: gratificante quando você encontra depois os alunos, eles passam até bem melhor, eles dizem assim “Ai, professora, agora eu faço sempre salada com abacate, eu tô comendo *guacamole*, aquelas receitas assim e assim”, já passa a também ter um outro olhar assim, pro alimento:: o respeito também com os outros costumes, né, com outras culturas, e é isso.

80 – Pesquisadora: Então:: bom, só pra gente terminar, pra gente concluir, é:: esse momento de Autoconfrontação assim, que você se viu, né, viu sua aula:: o que é que você achou:: o que é que você sentiu?

81 – Perla: É estranho, né, a gente se vê, né, porque+++ eu não sei nem assim, definir exatamente, porque é muito estranho, faz a gente ver o outro, e:: a gente realmente assim:: se olhar:: é bem estranho porque a gente, eu sou pelo menos muito, é:: eu sou uma pessoa que me importo muito:: assim, eu pensei que fosse ser pior:: o meu olhar, né, o me ver no vídeo, eu até pensei que fosse ser pior, mas assim, é:: muitas coisas assim eu acho que eu tenho que melhorar:: né, é:: bem muitos aspectos, inclusive também:: em relação a FAla, né, vou ter que usar microfone [Perla ri] se não eu vou acabar com a minha voz, né, nesse momento aí eu tava mais doente, né, assim atingiu a faringite, e eu tenho que:: porque como eu gosto dessa coisa de ter:: de querer que todo mundo participe e tudo, né, às vezes eu acabo aumentando muito o tom de voz, aí baixa:: eu não tenho a voz:: muito alta assim, e aí:: eu sinto que isso tá, né:: são as coisas que eu tenho que melhorar:: é::+++ e assim, também, foi importante assim pra ver como é que é, né, como é que:: porque assim, a gente fala, a gente vê assim:: a visão do professor são os alunos, né, e a gente nunca tem essa:: porque já aconteceu, realmente, acontecia muito, mas é porque eu fazia muito em curso de línguas, né, que a gente fala, né, no espanhol mesmo:: pra ver como é tá o meu espanhol, como eu estou falando:: né, mas assim, na sala de aula, eu nunca tinha feito assim de gravar pelo menos um áudio de uma aula:: né, e:: então assim é estranho, é muito estranho assim, se ver no vídeo, né, e, e:: mas eu gostei bastante, porque a gente já pode ter um parâmetro, né, pra ter algumas mudanças:: eu espero que a formação venha pra:: acrescentar, pra que possa melhorar essas práticas aí, pra somar com o que eu acredito:: né, acho que é isso.

82 – Pesquisadora: Concordo. Agora eu só tenho a agradecer. MUITÍSSIMO obrigada por

83 – Perla: [sua participação, contribuiu demais para a minha pesquisa, obrigada!
De nada, que é isso::

TRANSCRIÇÃO – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (PROFESSOR DE INGLÊS – “JORGE”)

Participantes: Pesquisadora.

Jorge.

Cena 01: O professor participante, Jorge, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com o início de sua atividade em sala de aula. Na filmagem, Jorge começa sua aula explicando aos alunos a importância da compreensão durante a aprendizagem de uma língua estrangeira. O professor trata de questões como Analfabetismo Funcional. Em seguida, inicia uma atividade de leitura em língua estrangeira com os alunos, os mesmos mostram-se relutantes.

01 – Jorge: Aqui, eu posso pausar?

02 – Jorge: Eu to achando muito pausado:: a fala.

03 – Pesquisadora: A sua fala?

04 – Jorge: A minha fala, assim, muito vinculada:: melhor dizendo, sabe?! Como se tivesse muita vírgula, parece que faltou ++ uma continuidade:: da FRase +++ aí parece estranho:: é como eu me vejo, que às vezes a minha prática é Mais RÁpida:: talvez tenha sido ah:: inconscientemente a:: questão do esTAR sendo filmado. Aí você reflete, busca a palavra certa pra aquele momento, pra aquela coisa, você concorda? Vamo lá.

05 – Pesquisadora: Essa foi a primeira cena:: você gostaria de comentar sobre essa primeira cena?::

06 – Jorge: É como eu te falei, assim, o sentimento que eu tenho:: é que tá assim:: teaTRAL, sei lá, parece ser uma coisa:: e eu te, eu te:: prometo, eu te garanto que não foi proposital essa coisa, mas VENdo a cena:: parece assim muito:: sabe?! Seguindo o roteiro:: e você vê que eu não segui roteiro, eu não tinha roteiro. Você pediu pra gente trabalhar a questão do livro:: e da leitura, mas:: talvez, inconscientemente, eu tenha seguido um roteiro+++ assim que eu vejo.

07 – Pesquisadora: Essa, essa parte foi selecionada porque:: trabalha, mostra a sua forma de:: é:: introduzir a aula e tal:: e aí eu te pergunto assim, nesse iniciozinho da aula, é:: geralmente você coSTUma conscientizar os alunos:: é: sobre a importância da leitura:: sobre o que é analfabetismo, isso é uma prática: recorrente nas suas aulas, partindo da atenção pra essa questão do analfabetismo, da, do letramento:: da leitura?::

08 – Jorge: Olha, Michelle, é:: ao mesmo tempo que é:: pode ser uma prática também:: depende da situação em que isso ocorra, por exemplo, ocorreu durante esse dia por conta dos comentários:: quando você fala “Vamos ler?::”, “Vamos falar::”, “Vamos escrever::”, aí você escuta:: até em escolas particulares isso aí de alguns alunos. Às vezes eu proponho que a gente faça uma aula:: cinquenta por cento falada em inglês, cinquenta por cento em português, e quando eu:: a maioria diz “Ah, tudo bem, vamo fazer”, mas tem aquela parcela que diz assim:: “Eu não entendi NAda, o senhor vai ter que repetir.”, aí eu fico me perguntando assim “Como seria bom uma aula em que eu falasse em inglês e tivesse uma legenda:: pra não ter que repetir a mesma aula::”, e quando eu repito a mesma coisa que eu falei, pra quem entendeu, já vai ser:: desencaminhar pra outro lado, já ouviu aquilo:: vai ficar conversando: e tudo. Mas++ a maioria das vezes, eu tento levá-los pro lado da consciência, do porquê que a gente tá aprendendo, tem aluno que acha assim “Eu vou aprender inglês porque se eu viajar, eu vou falar”, “Eu vou aprender inglês por ou- por N razões”, e não é só isso. Eu não aprendo uma língua estrangeira:: eu explico o porquê da língua, o porquê que é o inglês, aí você tem que entrar um pouco na história:: da cultura: como os Estados Unidos avançaram diante do mundo, porque o inglês já existia:: há MUITos anos. Ali na Grã-Bretanha, não tinha sido levado pro mundo, ele só é levado pro mundo a partir do momento que os Estados Unidos

começam a crescer. E esse crescimento dos Estados Unidos fez com que o idioma:: porque poderia muito bem pra nós ser o espanhol:: nós somos o único país que não fala espanhol, mas a América Latina é toda espanhola. E nunca foi dado o devido valor a, ao Brasil aprender o espanhol, estudar espanhol. Concorda? E: se: por que não?! Se a gente tá rodeado de pessoas que falam o espanhol, ou o dialeto da língua espanhola, aí tem que levar essa consciência pra eles DA, do idioma:: centralizado no mundo todo. Eu até falo que, que a língua mais falada é o mandarim, mas eu explico o porquê que é mais: e eles dizem “Mais falada?”, aí eu explico o porquê+ não é falado no mundo todo, é falado na China pela quantidade da população. O inglês se sobressai porque ele está:: o mandarim é na China, e o inglês é fora. [Jorge, abrindo os braços, faz um gesto de expansão. Uma forma de sugerir o grande alcance da língua inglesa em todo o mundo.]. Aí de vez em quando eu tenho que levar essa consciência++ pra eles, e quando chega no terceiro ano, essa consciência da interpretação:: de, de fazê-los interpretar:: pra mim é a pior parte, que o ENEM me deu, porque você, você como professora de linguagens, você sabe que é diFÍcil ensinar alguém a interpretar+++ MUIto diFÍcil. Aí:: eu vou fazendo um jogo de cintura: que é tipo assim, no meu, na minha fala na sala de aula, de vez em quando eu crio uma situação pra que eles analisem a situação e saibam o que eu tô dizendo. Alguns até já me taxam de:: que eu falo parábolas++ “O professor é igual a Cristo, fica falando umas coisas, ninguém entende:”, mas eu digo “Olha, a situação de exercício:: de interpretação, pra vocês se localizarem e interpretar o que eu tô dizendo. Pra não entregar o peixe, sim o material pra você pescar.”, é como eu VEjo uma saída:: pra ajudá-los a interpretar, é tanto que eu:: nas minhas pesquisas, eu descobri um *site* chamado:: é:: www.lateralthink, pensamento lateral, criado por um cara chamado Edward Guiboom, onde ele tem uma porÇÃO de situações-problemas, e ele expõe essa situação e convida a gente a resolver esses problemas:: não no nosso passo a passo, porque quando eu tenho um problema, a solução vem do meu passo a passo “Eu vou fazer assim:: se não der certo eu faço assim:”, e esse não, esses, esses problemas que ele coloca pra gente solucionar, é pra gente solucionar de qualquer maneira, não impORta como eu vou solucionar, o que importa é o obj- é o final, é o objetivo. Aí eu levo alguns problemas desses pra eles e eles ficam:: “É, tem razão:”, e cito, pra terminar minha fala, e cito a questão de alguns professores de, de:: das exatas, alguns professores de exatas quando colocam uma prova e corrige, é:: mesmo que seja de marcar, mas ele quer o rascunho:: a resolução da questão, e eu enquanto estudante, às vezes, algumas vezes eu chegava a alguma das respostas sem usar TOda aquela fórmula, eu usava uma soma aqui, uma multiplicação:: e encontrava, mas o professor não aceitava. E já no, nesse *lateralthink* o cara aceita: porque ele diz “Não é como, é o resultado:: se você chegou ao resultado, deixou de olhar igual cavalo de corrida, é o que vale.”, aí às vezes eu uso isso em determinada turma, eu falo sobre isso, paro a aula, eu vou falar sobre isso, levo algumas questões:: quando a escola tem um, um:: todo esse aparato de *internet*:: funcionando bem:: todo esse material ajuda muito, mas quando a escola não TEM, aí você tem que fazer como eu disse e se virar nos trinta, né?! Usar:: caixinha de músicas, se for usar música, seu próprio computador, sua própria *internet*. Mas nesse primeiro, nessa primeira cena é o, é o que eu achei:: posso não tá correto, mas é o que achei assim:: meio:: não pensamento lateral, eu achei passo a passo. Eu esperei até que eu tivesse mais desenvolvimento, sabe?! Mais:: mais solto:: não sei.

09 – Pesquisadora: Você acha assim que:: às vezes você falou que a escola::

10 – Jorge: Tem que me cortar porque às vezes eu falo muito, viu?!

11 – Pesquisadora: Não:: não se preocupe, fique tranquilo. Você falou às vezes que a escola dá certos recursos: você acha que o livro didático, ele não ajuda a trabalhar essas competências comunicativas:: a leitura em sala aula:?

12 – Jorge: Ele ajuda. Se eu disser que ele não ajuda, eu vou tá sendo leviano, ele ajuda. Até porque, esse nosso aqui, não foi eu que escolhi. Mas todos os outros foi eu que escolhi. É tipo

se eu disse assim “Ah, o livro não presta. Ah, então quem não presta sou eu.”, foi eu quem escolhi o livro. Concorda? O que eu tenho que perceber, o que eu tenho que admitir é que não tem o livro perfeito. Inclusive esse nosso tanto acho que o de espanhol ou o de inglês, o livro de língua estrangeira, porque a linguagem é muito dinâmica, aparecem vocábulos a todo instante e o autor do livro tem que tá atualizando:: ele só atualiza anualmente++ o livro é:: um material de apoio importante, mas a gente ele não pode deixar de, de querer usar só o livro, você tem que usar outras dinâmicas, você tem que buscar:: pra isso que tem o planejamento. Buscar outras formas, outras fontes:: de:: daquele conhecimento somar, agregar e não ficar só com o livro. Quando se trata de uma língua estrangeira, o:: a competência da leitura, da compreensão:: você melhor do que eu sabe disso, que é doutoranda, é:: em sala de aula é um número grande:: a gente++ sabe?! Às vezes a gente sai da sala de aula com aquela sensação de fracasso, eu faLHEI, eu planejei uma aula assim e a aula saiu ao contrário porque a não turma não colabora, a turma não, não quer participar, o pessoal não lê, enfim. E o próprio sistema:: sem querer reclamar porque eu não gosto de reclamar, o próprio sistema não nos ajuda, ele nos dá o que? Uma aula por semana. Aí no terceiro ano daqui, por exemplo, eu encho os meninos de TD, aí vou trabalhar naqueles TD’s++ e eu lembro que não posso esquecer do livro, tenho que tá com o livro também, e quando vejo, dou o foco naquela temática que o livro ainda traz, eu tenho que transferir aquela temática pra compreensão de interpretação:: que é o que o ENEM quer e mostrar pra eles, pra que eles, quando chegar o momento, eles não tenham aquele choque de dizer assim “aprendi tanta coisa e não tá sendo usado nada aqui nessa prova::”, né, a mesma acontece com a língua espanhola. Mas, eu++ concordo que o livro é de valia, sim. Até porque é escolhido por uma equipe, ninguém ia escolher o pior:: pra trabalhar, né?!

13 – Pesquisadora: Tá certo.

Cena 02: Jorge, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com sua atividade em sala de aula, na qual o mesmo começa uma atividade de leitura, em língua estrangeira, com os alunos.

14 – Jorge: Só uma pausa. Olha, você viu que eu perguntei “Quem gostaria de ler?”, ninguém se manifestou. Quem acabou lendo? Eu. Eles podiam até tá com o livro aberto, mas ninguém quis ler++ eles têm uma verdadeira aversão a:: a questão da pronúncia, se eu for pronunciar:: se a palavra não vai ser falada corretamente, e eu também uso uma técnica assim, se eu pedir pra um aluno ler:: ele vai cometendo erros e eu vou deixando:: eu não PAro pra dizer “A palavra é assim.”, porque+ comigo acontecia assim, eu olhava um pro outro aquilo que acontece comigo, comigo acontecia de eu traVAR quando acontecia da professora me pedia pra eu fazer a leitura, que eu errava, e ela corrigia em cima, e eu ia travando vagorosamente, chegava em um momento:: eu lembro de uma determinada situação, eu tinha que dizer a palavra *imediaté*:: e eu não disse mais essa palavra, a aula inTElra a professora tentando e a palavra não saía, e juro, não saía mais. Ela tinha porque causou um TRAUma em mim. E sempre que eu peço esse tipo de dinâmica de leitura, isso me vem à memória, sabe?! E eu digo “Não, não posso fazer igual, eu tenho que deixar ler:: e depois a gente vai consertar”, sabe?”, ou:: individualmente, ou naquele momento, mas a gente vai consertar “Olha, a palavra tal, a gente fala assim.”, se tiver variações entre o australiano:: entre o britânico::, aí você mostra “Olha, tem essas variações”, mas aí você vê ó, eu tive que ler. **[O professor retoma a filmagem de sua aula, na qual Jorge continua o exercício de leitura. No momento em questão, ele começa a utilizar exemplos contextuais para que os alunos possam interpretar melhor o texto.]**

15 – Jorge: Eu não sei se é um erro, Michelle, mas: assim ++ eu lembro que acho que por volta de +++ começo do ano dois mil, isso havia aparecido também, que houve aquela

mudança do MEC, que falava daquelas coisas de interdisciplinaridade:: que você tinha que incluir na sua disciplina e tudo:: a gente, eu nessa época trabalhava no Farias Brito e a gente teve vários+ encontros com profissionais da, da área nos ajudando, nos auxiliando a trabalhar com isso e eu pass- muitas vezes eu entendo que:: naquele momento que eu estou trabalhando o texto, uma gramática, uma coisa e SURje uma oportunidade:: que seja coerente no dia a dia, com o momento atual+++ eu até às vezes me policio:: mas quando eu me vejo, eu to ali naquela interdisciplinaridade, como a questão de fato. Só na fala da frase “As garotas estavam ao telefone”, aí você se lem- você vê como é a situação atual, que é todo mundo no celular:: que ninguém se comunica, é no restaurante:: é no : aqui mesmo na sala dos professores, todo mundo, sabe?! Naquele mundinho:: aí eu faço:: tipo assim:: sou uma espécie de combatente, sabe, pra chamar a atenção:: porque muitos deles fazem:: que nem tão percebendo:: que: “Que atitude é aquela que ele tá fazendo?” Mas quem tá fora, ou quem tem mais um pouco de experiência, vê que a atitude poderia ser modificada, né?!

Tem um momento pra tudo, por isso que eu fiz essa:: interrupção pra dizer o porquê que não falei disso.

[Jorge retoma a filmagem. Na cena, o professor participante conclui a leitura com os alunos, em seguida, ele começa a explicar sobre cognatos e falsos cognatos na língua inglesa. Para isso, ele propõe aos alunos que identifiquem junto com ele se há falsos cognatos no texto.]

16 – Pesquisadora: Você gostaria de comentar:: sobre essa cena?

17 – Jorge: Ah, o meu, o meu comentário é bem supérfluo:: eu preciso mudar algumas coisas:: principalmente a barriga porque:: Nossa senhora:: aprender a fechar o botão quando a camisa for de botão, aqui em cima [sinaliza com as mãos até o pescoço.] às vezes eu deixo muito Eduardo Costa, e::: ↑ não, assim, eu achei até que é, foi coerente já essa cena, mais coerente, parece que eu já tava mais:: sabe, eu lembro muito quando eu vou cantar no, em lugares que eu desconheço e as priMEIras notas que eu emito, elas ficam meio+++ travadas assim, às vezes quando eu vou tirar do diafragma pra voz ir pra cabeça eu sinto dificuldade:: aí depois da segunda, da terceira frase da música:: vai soltando. Eu vi, vi a mesma coisa nisso aí, na:: segunda cena, parece assim que eu to mais solto, e eles estão mais recePTivos: né, respondendo:: posso estar errado, mas foi assim que eu vi.

18 – Pesquisadora: É:: e por falar nisso assim, como você faz o seu planejamento pra aula:: você já pensa nessa participação do aluno:: e como motivá-los::??

19 – Jorge: Penso. Penso, porque eu estou fazendo um planejamento é:: embasado da seguinte maneira++ construindo. Eu não chego com a aula construída, coloco no quadro, por falar em quadro:: me desculpa a pretensão, ou a falsa modéstia, mas eu achei minha letra tão bonita, que eu não tinha prestado atenção, né assim, procura ser bem centrada assim, meio certa assim: desenhada. Pois é, eu chego na aula às vezes, com o quadro apagado, eu chego construindo, como por exemplo, na aula de hoje eu fui trabalhar as possibilidades, como expressar as possibilidades em inglês. E eu passei a construir perguntando “O que era possibilidade pra um...?”, “Como se expressa isso em português?”, aí vou anotando o que eles vão dizendo:: e daí eu vou:: quando eu vejo o quadro:: tá o resumo total. Porque:: depois disso eu não preciso explicar o que eu escrevi, porque eles me acompanharam no raciocínio++ quando eu faço o contrário, quando eu planejo, chego, dou minha aula e depois explico:: eu não sinto como se eu tivesse dado uma aula:: eu me sinto, eu me sinto apenas como se eu tivesse REproduzido alguma coisa:: e:: sinceramente, eu não gosto quando eu faço assim. Que:: é muito raro, raríssimo, raríssimo mesmo. A não ser que seja uma turma assim:: que não se entrose, que não colabora, que não participe. Uma das coisas que eu admiro no programa do Serginho Groisman é exatamente isso, é quando ele é o único programa que trabalha com a platéia. Ele não trabalha PRA platéia, ele trabalha COM a platéia, e deixar todo mundo interagir, ele dá a voz. E isso faz com que adolescentes se locomovam de cidades

tão longes: viajando seis, sete horas de ônibus pra poder ir assistir o programa dele, porque eles se sentem lá representados. E eu trago isso pra minha sala de aula, gosto de trazer isso pra minha sala de aula. Muitas vezes a gente é incompreendido. O aluno:: chega até a dizer que é enrolação:: porque muitos deles são acostumados, Michelle, com o professor que chega, escreve, fica de lado, copia e lê o que ele escreveu. Pra mim, eu estou chamando o meu aluno de burro, porque ele tá lendo:: e eu tenho que explicar o que eu escrevi? Eu não acho que isso agrega conhecimento:: nunca gostei de decorar:: sempre fui ruim em decorar:: e não trago isso pra minha didática, pra minha prática em sala de aula.

20 – Pesquisadora: Certo, Jorge. É:: no início da sua fala nessa cena, é: você fala assim que tem uma figura e tem um coelho, você trabalha imagens:: você trabalha a compreensão de imagens na suas aulas::?

21 – Jorge: Sim. É:: eu acho extremamente necessário por conta do que nos cobram quando eles chegam no final do terceiro ano, haja vista você pega a:: todas essas questões do ENEM que já foram elaboradas, de língua inglesa, todas elas têm+++ algo parecido, se não é uma imagem, é um tirinha:: é uma propaganda:: eu lembro, MUIto do meu vestibular, quando eu fiz, caiu uma questão na Universidade Federal, que era uma garota deitada, e como se fosse uma chuva da palavra “leis”. Leis, leis, leis, leis [com as mãos, Jorge simula gotas de águas caindo.] e a palavra ia se desconstruindo, as letras iam se afastando, caindo nela, sabe, como que preguiça, preguiça, preguiça. Aí, ele pedia na questão, que a gente identificasse a alternativa que tinha a ver com o sentimento dela naquele momento. E isso ó:: [Jorge estrala os dedos das mãos, indicando passagem de tempo] nem se falava de ENEM, a Universidade Federal já tinha umas sacadas com algumas questões com tão poucas palavras:: e por isso eu acho válido. Mostro pra eles palavras, mostro pra eles figuras, mostro::: se for uma propaganda ou alguma coisa do tipo enfim, todo esse arseNAL que tá disposto pra gente aí fazer interpretação, às vezes até uma simples foto, sem nenhuma palavra, a gente tira alguma coisa assim, quando eu trabalho *modal verbs*, que são aqueles verbos “poder”, sabe o que é que levo pra sala de aula? Se eu não levar os desenhos, eu levo placas de trânsito. Porque a gente trabalha esses verbos e eles indicam a proibição, a permissão, a proximidade, a dedução: e geralmente eles perguntam “mas proximidade e a dedução não é a mesma coisa?”, aí eu tenho que explicar que, do meu ponto de vista, podem ser a mesma coisa. Aí eu me lembro, eu falo pra eles da:: por isso que eu digo que um aparato, que ter um computador na hora e jogar a imagem da Coutinho falando do tempo, porque ela tá fazendo uma previsão, e aquela previsão deixou de ser uma proximidade pra ser uma dedução. Dedução por quê? Porque tá baseado em fatos científicos. Então eu faço a diferença pra eles, deduzir, na nossa maneira é ver a proximidade, é inferir, mas a dedução aqui do verbo é no sentido de você dizer assim “Fulano deve ser rico. Ele mora numa gran- mora numa mansão.”, o que é que faz dele rico? Ele morar numa mansão, então isso aí é a conclusão pra eu deduzir. E a proximidade tudo é possível, né, tudo é possível desde que:: é: por exemplo, você dizer assim “É possível que chova.”, sim, claro, qualquer momento do dia pode chover, independente de tá com sol, sem sol:: e aí eu digo “Por que que pode chover?”, por causa do fenômeno:: num existe o fenômeno? Da água cair:: evaporar: formar nuvem, então pode chover, agora se eu disser “Vai chover, pode chover hoje à noite.”, eu olhei pro céu e tô vendo nuvens carregadas, então agora eu to concluindo, é o que faz a moça do tempo, é o que faz a placa de trânsito+++ quando ela diz assim pra você, aí eu mostro pra eles, “Pare!”, “Existe possibilidade nessa placa?”, aí eles “Ah, não.”, aí eu digo “Existe, pense melhor.” Aí eles “Ah, professor, a possibilidade de não parar e ter um acidente.”, “Olha, isso aí é uma possibilidade.”, a placa tá pedindo pra você parar. Ela está obrigando? Não, ela tá fazendo tipo um conselho. Agora, se você não seguir, você tem que saber das consequências. Eu utilizo muito figuras nas minhas aulas, e quando eu não tenho no TD, desculpa a falsa modéstia, eu desenho++ as figuras de trânsito, porque pra mim tem tudo a ver, sabe, desenho++ um dia desses foi incrível, eu

desenhei um esqueleto numa água pra dizer que era permitido nadar naquela área, sabe, e eles não entenderam bem se era uma pessoa ou o que é que era, e aí às vezes, geralmente eu brinco, né, eu digo “Olha, cheio de qualidades que eu so- que eu tenho, vocês ainda querem que eu seja um bom desenhista?”, pra++ desopilar, né?! Ali eles dizem assim “O professor se acha.”, Mas é por aí.

22 – Pesquisadora: E observando esse fragmento, esse fragmento revela uma atividade de compreensão leitora, como é que você diria que é a sua estratégia pra trabalhar com leitura em sala de aula?

23 – Jorge: O fragmento? Como assim?

24 – Pesquisadora: Esse é um exemplo de fragmento. Um exemplo, né, como parte da aula, né?! Mas como você diria, observando até esse momento, né, da filmagem, que é a sua estratégia de fazer com que aconteça uma leitura com eles, de interaGIR com eles pra geRAR essa compreensão leitora?

25 – Jorge: Olha, ah::: isso é bem difícil. Bem difícil devido a uma:: porção de coisas que estão no nosso caminho, como a sala numerosa: só cinquenta minutos de aula e tudo mais, é:: a gente tem a sorte de na maioria dos nossos livros, a gente ter temas bem atuais, temas que interessam, até porque a compreensão não é muito honesta, eles têm, mesmo sendo alunos da rede pública, uma sala com um meio social de lazer e *internet* pra eles é MUITO mais prazeroso tá mexendo no celular, do que tá vendo uma aula que eles chamam de chata, [Jorge simula aspas com os dedos.] né, porque às vezes a gente se esforçou tanto pra chegar naquela aula, planejou e tudo, mas quando chega pra eles, aquela aula é chata. É um adulto falando uma coisa que pra eles não interessa, como você ouviu ele dizer “Eu não sei nem português, pra quê que eu vou aprender inglês”, mas++ a gente tenta se esforçar:: usando o texto eu inicio, quando a, principalmente um texto que seja do interesse deles, alguns livros sempre trazem textos sobre *bullying*, textos sobre gravidez precoce:: e texto sobre++ namoro:: essas coisas, eles gostam++ o beijo:: o relacionamento:: quando é esse tipo de texto, a coisa flui melhor, porque aí eles participam, eles nem percebem que na primeira cotada eles tão arredios, mas quando você vai desenvolvendo, vai buscando aqui, vai ver uma palavra isso outra ali, uma brincadeira ++ como você viu, eu pedi os cognatos e tal e já tava gente respondendo, gente colaborando++ aos poucos eles vão se envolvendo, sem mesmo dizer assim “Eu quis me envolver.”, mas vão se envolvendo, aí a gente começa a chegar em uma compreensão, mas que pra mim não é ideal. Agora, por que que eu não forço muito a barra pra eles lerem? Afinal de contas, a gente infelizmente não cobra, né?! Não vai cobrar, o que é que é:: qual o destino disso tudo? É uma prova:: onde eles podem pelo menos mostrar a competência de entender e escrever. Agora se tivesse tipo um *listening*, uma compreensão do que ele tá lendo:: uma segunda aula, por exemplo, português tem uma aula de gramática, de literatura e uma aula só pra redação. Nós, de língua estrangeira, não temos esse privilégio. De ter uma aula pra trabalhar gramática e ter outra aula pra trabalhar coisas lúdicas:: leitura, trazer música:: mesmo que fosse outro professor fazendo. Concorda?! Mas não é dado a nós esse:: privilégio. Mas é difícil::

26 – Pesquisadora: Podemos continuar?

Cena 03: Jorge, em situação de Autoconfrontação Simples, observa sua atividade em sala de aula, na qual o mesmo continua trabalhando o texto. O professor participante tenta instigar a participação e interação dos alunos para que eles compreendam o texto. Posteriormente, o professor participante inicia a resolução de exercícios sobre o texto lido em sala.

[Jorge pausa a filmagem.]

27 – Jorge: Viu como eu tento? Eu tô a todo instante tentando “Vem cá, me ajuda aqui.” [Jorge gesticula com as mãos como se chamasse por alguém, referindo-se aos alunos.] É como se:: é:: eu me vejo como se eu tivesse não dando uma aula, como se eu tivesse conversando:: sabe?! Querendo quebrar a barreira que você impõe pra mim e eu tô te trazendo pra minha conversa, pro meu diálogo, pra tu me ouvir, pra eu poder te ouvir. É mais ou menos assim que eu sinto às vezes em sala. Eu não se foi uma questão de:: eu não vejo como sorte ou falta de sorte++ mas não era pra essa turma:: a turma pra gente ter escolhido, não:: depois eu vendo, revendo, pensando:: porque é a turma que MENos participa:: mas como era a aula do pri- e até serviu como desafio, né?!

28 – Pesquisadora: Com certeza.

29 – Jorge: Vamos prosseguir.

30 – Pesquisadora: Você sempre traz aspectos culturais:: você costuma trazer aspectos culturais de língua inglesa?

31 – Jorge: Sim.

32 – Pesquisadora: Pra sala de aula::?

33 – Jorge: Sim. Ah:: a partir do momento que:: uma vez percebi que alguns alunos sabem nem quem é a rainha Elizabeth:: ou que tipo de goVERno tem a Inglaterra e o Reino Unido, é:: uma determinada vez eu trabalhei um:: umas gírias e numa delas saiu a palavra Deus, eles usam a gíria pra Deus *gosh* e quer dizer *god* aí:: estudando, pesquisando, eu tenho uma amiga que mora lá nos Estados Unidos, a gente sempre tem contato, aí eu perguntei pra ela porquê que eles usam tanto o nome Deus com gíria, aí ela disse “Jorge, é:: primordial aqui pra gente, não falar seu santo nome em vão. É quando é com muito respeito, em nenhum momento é sem respeito, mas assim, em uma maneira bem formal a gente chama de *Lord*”, aí eu fiquei com isso na cabeça e fui trabalhar com eles aquela música *Halleluya* do:: num sei o que *Cohen*, não lembro agora o nome do autor, e a música eu procurei, eu fui trabalhar com a música porque é uma música que todo mundo canta em casamento, em igreja evangélica, em igreja católica, mas quando você pega a letra da música, ela não tem esse teor tão de SALmo, de louVOR, há não ser o nome. Aí na música tem o:: o *Lord*, aí eu fui explicar porque não usam Deus. É extremamente cultural, né?! Eles não falam porque é cultural, seguem a:: aí se você disser que seguem segunda a lei mosaica, eles dizem “Hã?”, não é só alunos nossos aqui, não, alunos da particular também. Pra eles mosaico seria isso, [Jorge aponta para o piso da sala.] eles têm essa dificuldade. Aí eu falei, expliquei pra eles de Moisés:: não falar seu santo nome em vão:: aí eu falei que tem por obrigatoriedade na moeda, na libra e no dólar. Na libra diz “Deus e salve a rainha”, e no dólar “Em Deus nós confiamos.”, aí você, eu perguntei assim, aí eu fui perguntar “O dólar, essa frase pode mudar no dólar, ou pode mudar na libra?”, aí ficou todo mundo calado:: aí eu falei “Gente, pode mudar na libra. Num tem Deus e salve a rainha?! Se a rainha morrer, quem assume?”, pra tu ter uma ideia tem aluno da atualidade que não sabe quem é a *Lady Di*, aí eu acho importante não só a cultura norte-americana, que tu sabe que é meio:: né?! É uma coisa assim meio:: esquisita. A inglesa tem uma certa cultura, falada pelos ingleses, têm uma hisTÓria, aí de vez em quando eu levo, sempre falo nas aulas, coloco um pouco assim, misturo inglês com história, o pouco que eu sei:: pra levar pra eles essas informações.

34 – Pesquisadora: E isso ao seu ver, você acha que melhora a compreensão:: leitora deles dos textos::?

35 – Jorge: Dependendo do que eles vão tá lendo:: tá?! Como a gente tava lendo a música, interpretando a música, ajudou na compreensão textual, no porquê que a música fala em Deus, mas não tá louvando a Deus, tá falando especificamente do rei Davi. Aí na música ele fala do rei Davi, mas tem uma hora que a gente pensa que ele tá falando de Salomão, de Dalila:: mas ele tá fazendo comparações as forças que o Salomão perdeu:: ô Salomão, não, Sansão de quando foi cortado o cabelo, jogando então pro lado de Davi. Aí eu acho que vale a pena você

fazer esses paralelos. Falar quem foi Davi:: que foi Salomão:: ou Sansão:: essas referências históricas eu acho que vale a pena. Agora FOra do contexto, não. Eu acho que não ajuda, não. Eu até evito, fora do contexto eu evito. A não ser que seja um comentário banal assim, uma vez, é:: eles perguntaram, um aluno meu, da escola particular, disse assim “Professor, eu, eu tive em Londres e vi umas pessoas falando e não entendi o que eles falavam porque eu não conhecia a língua, mas era em cima de uns banquinhos, o que é que significa aquilo?”, aí eu fui dizer “Olha, lá a maioria deles não gosta da monarquia, eles não concordam em custear o luxo da monarquia, então eles reclamam. Agora se eles reclamarem pisando no solo, eles vão presos. Então quando eles querem reclamar, eles levam uns banquinhos, sobem em cima:: esculhambam a rainha e num dá em nada, porque eles não estão pisando em solo.”, mas aí é fora do contexto. O contexto é o que eu te falei, da música::

36 – Pesquisadora: Certo. Vamos?

37 – Jorge: São seis cenas?

38 – Pesquisadora: Seis.

Cena 04: O professor participante, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com sua atividade em sala de aula, na qual Jorge, ao tentar fazer com que os alunos interajam na aula, evoca a figura de Wesley Safadão, fazendo uma pequena comparação entre si mesmo e o cantor.

37 – Jorge: Essa foi pequena, né?!

38 – Pesquisadora: É.

Cena 05: Jorge, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com sua atividade na qual o mesmo tenta novamente conscientizar a turma para que os alunos participem da aula. Dessa vez, o professor toma como exemplo um aluno específico que responde a todos os exercícios juntamente com o professor.

39 – Pesquisadora: Pode dar uma pausa? São duas cenas curtas::

40 – Jorge: Isso.

41 – Pesquisadora: Você tem alguma coisa a comentar sobre elas:?

42 – Jorge: Eu acho um pouco de pecado algumas coisas que eu, que eu acho que falei meio desnecessário nesse::, mas às vezes eu me vejo:: sem ++ estratégia de trazê-los pra mim, sabe?! Naquele momento da aula:: aí::+ surge alguma brincadeira:: de ter dito aquela frase lá de “Lá no show do Wesley Safadão vocês soltam a voz e aqui não soltam::”, e tudo:: mas assim, é o que eu te falei, é uma competição que nós temos em sala de aula versus ah++ o cotidiano deles. Você, como professora, você sabe bastante disso. Aí é uma competição não muito justa, né, porque a gente tá ali, é:: procurando++ entregar a eles:: saberes e outras coisas:: outras competências mais:: e eles estão++ pro profano, a gente tá querendo entregar o saGRAdo, que é o conhecimento, e eles estão mais ligado ao profano. Eu acho que isso aqui não poderia ter:: não dito, não há outra análise assim:: eu sou muito crítico, sabe?! Geralmente por exemplo, é:: não estou tentando agourar, uma menina da banda diz assim “Vamo gravar pra fazer uma leva”, “Olhe, não me grave, não.”, “AH, mas por que?”, “Porque não gosto de me ver.”, porque eu nunca vou estar satisfeito e dizer “Ah, foi maravilhoso, cantei super bem. Tava afinado::”, não. Eu sempre vou ver defeito. Ah, isso da gente é normal. Já me sinto+++ tranquilo com relação a isso.

43 – Pesquisadora: Por falar em:: ser crítico:: pra você o que é ser crítico, você acha que o trabalho de criticidade em sala de aula::?

44 – Jorge: Você trabalha o que?

45 – Pesquisadora: Criticidade em sala de aula::

46 – Jorge: Eu acho que é válido:: né, pra gente tá sempre:: trabalhando esse tipo de coisa ah:: agora tem que ser de uma maneira, ao meu ver, sutil. Porque a gente vive num determinado momento em que é mimimi pra lá, mimimi pra cá. E muitas vezes, a questão a analfabetismo funcional entra de novo aí, a gente é mal interpretado e+++ ah:: uma bolinha vira um bolão, né?! Por conta das vezes do:: mas eu procuro:: só ser sutil. Se for:: fazer uma crítica, faço minha, nunca deles e procuro ter um comportamento+++ de indo pra lá, porque eu vou querer um de lá pra cá. Mas eu só posso pedir o de lá pra cá razoável, se eu também entregar o razoável lá, jamais posso exigir o contrário. Então, ah, nesse ponto aí das críticas, de ser bastante crítico em relação a sala de aula eu:: me policio bastante. Por conta da má interpretação, de ser mal interpretado, né?! É aí onde eu acho que para aquela história++ eu peço pra você ler, você ler:: na segunda palavra você erra, aí eu te corrijo em cima, pra mim isso é uma crítica. É:: eu posso estar fazendo na melhor das intenções, mas você sabe que de boa intenção o inferno tá cheio. Depende de quem, de quem vê, de quem escuta, né?! Então eu prefiro não cortar, pra não ser é:: entendido como crítico. Eu quero que seja entendido como ajuda e não como crítica. Tem muito:: mimimi, né, na minha didática? Pode falar, sem implicar, sem culpa. É meio cheio de++ mas é verdadeiro, é assim que eu:: me preocupo, é porque é:: o negócio é que eu saio daí, Michelle, de uma sala de aula: me sentindo:: vazio, fracassado:: sabe?! Como se aquilo não tivesse valido a pena, eu ter acordado naquele dia pra dar uma aula, e agora, principalmente, que eu tô numa escola pública, que eu veJO o quão carentes eles são, sabe, se tratando de língua inglesa, coitados:: sabe, eu acho até que tem um progresso, depois que eu comecei assim, tem muitos deles que me valorizam, passam por mim:: dizem “Ah, professor, o senhor é muito legal:: com a gente em todos os quesitos”, eu agradeço e tudo, mas assim, logo nas primeiras semanas do ano passado, nossa senhora, era o verbo *to be* e ponto final. Fizeram um planejamento pra eles, o livro tem:: oito conteúdos, fizeram um planejamento de um conteúdo por eTApaa:: é menosprezar a capacidade desses, desses jovens. Eles têm capacidade de assimilar mais de uma coisa. Aí, quando eles chegam no terceiro ano com o conteúdo:: sessenta por cento faltando: NUNca viram++ concorda? Aí é nesse aspecto que eu fico me sentindo mal, sabe+++ eu queria encontrar uma forma de dar um jeito de:: numa aula eles++ capturem, mas sempre tem que ser assim:: é uma droga, é uma via de duas mãos e nem sempre eu vou:: nem sempre vem carro do outro lado. Você tem que:: não se conformar, mas buscar outras alternativas, muDAR as suas, as suas estratégias de aula, tentar falar a linguagem deles. Eles gostam muito de música, mas até isso também é:: é:: traVAdo, porque tem que ser A MÚsica que ele quer ouvir++ e a maioria das músicas que eles escutam em inglês, elas não trazem uma mensagem que vale a pena você passar cinquenta minutos discutindo. São letras vazias, até meio++ rock meio esquisitos:: com pronúncias:: que você não consegue++ mesmo que você tenha uma boa bagagem da, do idioma, não consegue nem entender o que é que o artista tá dizendo, aí se você levar uma Liza Minnelli, Frank Sinatra, alguém que tenha uma pronúncia maravilhosa de se entender, com uma letra bonita como uma letra bonita como Califórnia:: pra eles isso é:: vou usar uma palavra antiga:: *démodé*, fora de moda, “Ah, essa música:: professor, esse música ninguém quer saber dessa música, não.”, até nisso tem+++ coisa pra atrapalhar. Você, como professora de línguas, você sabe, quando a gente leva uma música:: é motivo de festa, trabalhar:: eu vi uma:: vídeoaula de uma professora trabalhando aquela nova música da, da:: *Lady Gaga*, assim, eu fiquei fasciNAdo pela interpretação que a professora dá a aula, eu vou até:: não vou copiar, mas eu vou até assistir mais algumas vezes, fazer algumas anotações, pra trazer essa música pro pessoal do terceiro ano, que é BEM profunda::

47 – Pesquisadora: É a do filme?

48 – Jorge: É, a do filme. Que ela canta com o *Bradley Cooper*. Eu gosto desse tipo de coisa, dessas variações, mesmo se eu me sentir “tolhido”, eu:: busco procurar outras coisas.

49 – Pesquisadora: Tá certo. Vamos lá?!

Cena 06: Jorge, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com sua atividade em sala de aula. Na filmagem em questão, o professor participante, fala aos alunos a importância de escutar músicas em inglês, de modo a facilitar o aprendizado.

50 – Jorge: Olha, não me contradisse, né?! No final eu fecho com:: esse pensamento que eu acabei de expor.

51 – Pesquisadora: É a sua sugestão final, né?!

52 – Jorge: É. É porque:: é aquela, aquele ditado antigo que diz quem disse usa disso cuida. Eu aprendo bastante++ novos, novos vocábulos, novas gírias:: por eu gostar do mundo da música e, e:: me atrevo a dizer que canto, né, sair do banheiro pra cantar em barzinho:: esses cantos, lugares assim. Aí:: tô sempre ouvindo:: e quando escuto:: as minhas parceiras não falam inglês, quando eu comecei com elas, elas não cantavam em inglês e eu fiquei insistindo, eu digo “Olha, tua voz é legal pra cantar isso, cantar *Scorpion*, num sei o que.”, “Ah, mas eu não sei::”, “Amor, vamo fazer o seguinte. Vamo pegar os ensaios, e eu vou te passando as pronúncias, as:: bem direitinho, o tempo de cada palavra”, porque você sabe que nos idiomas, o tempo da música é diferente da língua portuguesa. Hoje, ela já se arrisca a cantar, e diz que deve a mim, eu digo “Não, deve a você, que aprendeu.”. Aí eu acho que a música agrega.

53 – Pesquisadora: Você tem mais alguma colocação sobre esse filme:: { esses quinze minutos::?

54 – Jorge:

} Não:: não. No

geral, assim, no começo eu fiquei assim meio por parte de você ficar se vendo, mas depois:: eu achei que foi:: no final pelo menos:: do meio pro final foi bem coerente+++ é:: a proposta daquele momento. Agora se tivesse sido numa turma mais:: participativa, mais+++ talvez tivesse ficado melhor. Mas, é como eu falei e você concordou, é desafiante, né?! É desafiante trabalhar com o difícil, melhor trabalhar com o difícil do que com o fácil.

55 – Pesquisadora: E a Autoconfrontação? Como foi pra você essa experiência::?

56 – Jorge: É como eu te falei agora há pouco. É esquisito: você se ver:: né. Mas, se não for pedir muito, eu até queria uma cópia desse vídeo.

57 – Pesquisadora: Claro, com certeza. Eu tenho ela na íntegra e tenho ela nos recortes.

58 – Jorge: Tá::

59 – Pesquisadora: Aí você escolhe ou eu posso mandar logo as duas::

60 – Jorge: Tá. Então no geral assim, desculpe a falsa modéstia, até que eu gostei.

61 – Pesquisadora: Que bom.

62 – Jorge: Aliás, fazer esse trabalho com vocês está sendo desafiador:: e gratificante pra mim sabe?! Descobrir:: determinadas coisas assim, pegar o medo de deixar de lado, deixar o, o:: receio, isso é:: superação, não é, o nome::?

63 – Pesquisadora: Com certeza::

64 – Jorge: Me superar, apesar da:: muitos anos de prática, mas a gente:: é que eu gosto dessa carreira, a minha formação inicial é:: direito. É, eu sou advogado, com registro em OAB e tudo e tenho uma especialização em direito penal, mas:: não quis:: eu já trabalhava em sala de aula e fui:: ganhando, ganhando amor, ganhando amor que:: chegou um momento em que dizer assim:: “escolhe”, eu não pensei duas vezes:: eu escolhi a sala de aula. É, assim, porque eu escolhi a sala de aula? Porque não é nada mecanizado:: sabe?! É:: são desafios diários:: desafios semanais:: desafios anuais:: você trabalhou também em escola particular, você sabe que++ a superação é o dobro, né?! Porque:: a gente agrada gregos e troianos pra ficar naquela vaga, naquela coisa:: e muito, graças a Deus, nesses lugares em que eu trabalhei, por onde eu passei:: foram dez anos, seis anos, nunca foram assim:: três meses e uns dias, não, sempre foram+++ quando eu digo que trabalhei, com muito orgulho, no Farias Brito. Pra mim foi uma escola que++ muita organização, de disciplina:: de ser o profissional que eu me tornei hoje assíduo, pontual, comprometido. A minha antiga supervisora lá me deu todo:: esse

aparato, sabe?! Ah, é:: eu sou muito grato à instituição e às pessoas que eu trabalhei lá, porque se não, eu teria sido mais um professor daqueles:: sem comprometimento com o trabalho, com a educação:: porque se eu for:: pensar na educação: com o salário que eu ganho:: ou a tarefa que eu tenho:: eu desisto. Eu vou:: fazer outra coisa:: mas nada me motiva a querer fazer outra coisa, eu gosto disso, eu convivo com os amigos:: com os colegas:: que vêm na minha *class* e:: cresce muito mais a sala de aula, convivendo com esses adolescentes, com esse povo e++ ter jogo de cintura:: ah, ah:: porque eu não me faço gostar, o aluno gostar de mim++ pelo fato de tá ensinando o que ele quer. Se gosta, gosta pelo o que eu sou. E quando eu vejo que um aluno me para num lugar:: um *shopping*, até mesmo aqui, nos corredores da escola pra me dar um bom dia, alguma coisa:: ele não é obrigado a fazer aquilo, se ele faz, é porque ele sente algum carinho por mim, tem alguma admiração. Então eu acho que isso pra mim já é algo:: valioso. Ah, você terminar uma aula, já aconteceu isso aqui, de eu terminar uma aula e eles aplaudiram+++ sabe?! Aquele dia foi grande pra mim, eu fui pra casa super feliz:: já:: acontece o contrário também:: mas o acontecimento do contrário é o que me estimula a buscar o outro lado, eu gosto disso. Talvez seja:: tenha sido essa a minha missão mesmo:: aqui na Terra:: dar aulas e ser professor. É tanto que não gosto da palavra educador, porque eu acho que não é família, Michelle, a gente encontra *bullying*, ou no mínimo preSERva a educação que eles trazem de dentro de casa. Mas, eu prefiro dizer que eu sou um orientador, professor orientador, do que praticamente um educador:: é o que eu penso.

65 – Pesquisadora: Muito obrigada.

66 – Jorge: Não há de que.

67 – Pesquisadora: Obrigada mesmo.

APÊNDICE N – TRANSCRIÇÕES DAS AUTOCONFRONTAÇÕES SIMPLES DEPOIS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

TRANSCRIÇÃO – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (PROFESSORA DE PORTUGUÊS – “ANA”).

Participantes: Pesquisadora.
Ana.

01 - Pesquisadora: Bom dia, professora. Tudo bem?

02 – Ana: Bom dia. Tudo ótimo.

03 – Pesquisadora: É:: hoje a gente tá fazendo a terceira etapa da constituição do corpus discursivo, né, da pesquisa de tese de doutorado. E aí a gente:: nessa etapa a gente:: vai observar, né, vai trazer essa, essa aula, que foi filmada com a senhora, é:: de modo que você possa, é:: se ver, ver essas cenas, foram feitas algumas seleções, né, a gente selecionou cinco cenas pra que você pudesse observar essas, esses recortes da sua aula. Então, assim como foi da primeira vez, a gente reforça que a Autoconfrontação, esse método teórico-metodológico da Autoconfrontação, ele não tem o cunho de julgar, de avaliar, de dizer se tá certo:: errado:: nada disso, a gente quer que o próprio professor, o próprio profissional veja a sua prática docente, porque ninguém melhor do que ele pra + dizer como é a sua prática:: pra observar:: e descrever a sua própria prática, certo?! Então, fique tranquila, né, com essa nova etapa:: e aí a gente vai fazer como da outra vez, né, vão, tem as cinco cenas e você vai assistindo:: você pode a qualquer momento interromper a cena e fazer alguma colocação:: certo, ou então quando terminar a cena você se pronunciar::

04 – Ana: Tá certo.

05 – Pesquisadora: Tá certo? Então, desde já, obrigada pela participação. Podemos começar.

06 – Ana: Tá certo.

Cena 01: A professora participante inicia a sua aula explicando aos alunos a respeito dos gêneros textuais, a sua estruturação, finalidade, entre outras singularidades. Ana utiliza-se do livro didático como apoio nessa primeira cena.

07 – Ana : Eu acho que às vezes, quando a gente vai começar o capítulo, nem sempre a gente deixa claro pros meninos o que é que precisa:: o que é que aquele capítulo pretende e o que é que a gente esPERa deles:: e eu acho que até:: pela formação e tudo, eu comecei a prestar atenção mais nessas partes do livro, que não é exatamente a atividade:: a parte teórica:: e que a gente também pode aproveitar até pra que eles vejam qual é o objetivo, às vezes o aluno tá lá e ele não sabe, né, a gente tá falando, falando e ele tá meio perdido. Aí eu achei interessante e é uma coisa que eu preTENdo fazer, né, sempre mostrar pra eles “Olha, aqui a gente pretende isso, isso e isso”, e até pra mais uma vez bater na tecla da questão dos gêneros textuais, porque é uma coisa assim, até nas minhas turmas de segundo ano, que a gente passa o ano inteiro falando, eles ainda têm essa dificuldade sobre o que é tipo e o que é gênero e eu sempre to podendo, eu tento repetir o que é gênero, os subgêneros, né, e os exemplos eu acho que nessa introdução aqui ele cita vários, né, HQ, as tirinhas, a própria crônica, que a gente estudou nesse bimestre com eles::

Cena 02: Ana explica aos alunos os principais elementos que precisam estar inseridos em um texto para que ele possa ser considerado um texto. A professora participante também leva em consideração os diferentes tipos de linguagem que podem se manifestar

em um texto. Nesse momento, a professora introduz o aspecto da multimodalidade em sua fala, utilizando-se de uma tirinha, presente no livro didático, a professora começa a lançar perguntas para os alunos, de modo que eles reflitam e construam a interpretação do texto multimodal. Ana explica que os alunos devem atentar para as diferentes nuances de um texto multimodal, como a mudança de linguagem, as cores utilizadas e as posições das personagens.

[Ana interrompe a filmagem.]

08 – Ana: Na parte pra analisar essa imagem, eu acho que a formação foi muito válida, no sentido de eu saBER observar melhor os elementos, de eu saber que eles têm um propósito, a questão das cores:: dos balões:: porque às vezes a gente interpreta isso, mas a gente fica “Será que isso foi a intenção do autor:: ou eu to superinterpretando?”, né, a partir do momento que a gente vê TOda uma teoria por trás dessa imagem, é melhor tanto pra gente guiar o aluno também, porque o que eu vejo nos meninos é que eles têm uma dificuldade muito grande pra interpretar, a questão de imagem, eles olham logo pro texto:: esCRItto, porque eles acham que é só aquilo que importa, né, e a gente sabe que essa coisa de interpretação é uma coisa que não é só pra aula de redação, não é só pra escola:: daqui há alguns anos o próprio ENEM, né, se a gente for pensar em alguma coisa mais prática, cai bastante e eles ainda têm bastante dificuldade, então, foi bem válida a formação justamente pra eu conseguir interpretar melhor esses textos e também ajudá-los. Nesse sentido, né, a questão da posição dos personagens, das cores:: seriam coisas que talvez eu não tivesse prestado atenção sem a formação.

09 – Pesquisadora: Só uma intervenção, é:: você acha, professora, que assim, é:: o livro didático, ele trabalha:: como é que ele trabalha esse, essa linguagem visual, essa linguagem não-verbal, como diz o livro, né, que você comentou na sala::

10 – Ana: Eu acho que depende muito da atividade, essa daí, quando eu tava lendo as questões, pelas questões, pelas perguntas que eles fazem pra gente responder:: tem realmente que analisar esses elementos, né, ele pergunta quem é que a gente acha, se eu não me engano, quem é que a gente acha que é protagonista da história:: a questão dos pronomes, ele também faz uma referência:: então ESSA atividade, eu achei bastante válida nesse sentido, alGUmAs são mais do que as outras, inclusive a outra imagem que a gente vai analisar, que é essa aí que tá na, no início do capítulo também, né, ele se repete, eles também perguntam bastante sobre a posição dos personagens:: então, nessa, NESsa parte aí, eu achei que foi bem interessante a maneira como ele usou, por mais que eles não tragam pra gente essa teoria:: por exemplo, nem lá atrás mesmo, porque tem aquelas orientações, mas, pra gente analisar as imagens, a gente precisa nesse tipo de coisa, não só no texto escrito.

11 – Pesquisadora: Certo. Mais uma pergunta, é:: assim, como é que você poderia descrever a sua prática docente, atualmente, sobre essa leitura de palavras e imagens, já que você diz que o aluno ainda apresenta essa dificuldade de LER as imagens?

12 – Ana: Hunrum. Eu tô, tô sempre, eu lembro até de uma turma de segundo ano em que eu estava, a gente tava tendo interpretação de obras publicitárias, né, tanto com texto escrito e com as imagens, e eu também notei essa dificuldade deles, então eu fui fazer mais ou menos a mesma coisa, né, eu perguntei tentei “Se eu olhar só pro texto, eu ia ter o mesmo sentido?”, o texto escrito, né, “Se eu olhar só pra imagem, eu ia entender a mesma mensagem?”, aos poucos eles vão se tocando que o texto é tudo ,né, então é uma coisa que eu acho que tá mais fácil pra mim trabalhar isso com eles agora, me ajudou bastante.

[Ana retoma a filmagem.]

Cena 02: Ana continua lendo com os alunos a tirinha presente no livro didático. Em seguida, a professora parte para as atividades, como um recurso para reforçar as informações construídas no decorrer da leitura. Ana vai guiando as reflexões dos alunos para que eles respondam, chamando a atenção dos alunos para as particularidades do texto, como os elementos que constituem aquele texto, a colaboração das partes verbal e não-verbal, a posição das personagens

[Ana não acrescenta mais comentários à cena 02.].

Cena 03: Ana começa a ler com os alunos outra imagem, tentando fazer com que eles percebam as singularidades dessa imagem, nesse caso, a ausência de texto verbal. Para isso, ela recorre a uma comparação com a imagem anterior. Em seguida, a professora começa a lançar perguntas, de modo a instigar a reflexão nos alunos.

[Ana interrompe a filmagem.].

13 – Ana: É:: com essa imagem aí, que eu tava procurando trabalhar justamente a questão das três dimensões:: né, eu acho que até pra afetiva, ela:: é mais proveitosa, digamos assim, do que a imagem anterior, que é uma coisa mais de cotidiano, né, aquela parte que fica mais com a composição:: mesmo, a estrutura:: as cores:: o texto, né, já é uma coisa bem mais da parte da formação.

[Ana retoma a filmagem.].

Cena 03: Ana começa a trabalhar a dimensão afetiva com os alunos, perguntando-os sobre as sensações que eles sentem ao observarem aquela imagem. Em seguida, a professora parte para as composições do texto, as roupas das personagens, que segundo ela, expressam uma ideia de contraste, que por sua vez, afloram a crítica. Posteriormente, Ana reforça sobre as cores utilizadas no texto, bem como a sua funcionalidade.

[Ana interrompe novamente a filmagem.].

14 – Ana: Assim, essa da cor da roupa do outro menino, foi uma coisa que eu realmente não tinha percebido, né, foi o aLUno que falou e aí eu realmente prestei atenção que tá verde:: que são tons mais parecidos.

15 – Pesquisadora: É:: só uma perguntinha. Assim, é:: você comentou, né, sobre as dimensões:: a afetiva:: composicional e crítica, que a gente viu na formação. Assim, como você:: tem trabalhado essas três dimensões em sala de aula?

16 – Ana: Pra mim eu sempre achei a crítica, relativamente mais fácil, porque é uma coisa que eles identificam logo, e eles conseguem trabalhar. A afetiva, alGUm as turmas ainda têm o receio de falar:: então, depende muito do conteúdo também, do texto, eu lembro que eu tava trabalhando com uma turma que é muito trabalhosa, inclusive essa turma foi transferida pra noite, e o texto falava de:: era um artigo de opinião, que tava trabalhando o que era pich-pichação e grafite, o que era arte e o que não era, e o aluno, porque era uma coisa que ele gostava, o aluno que não particiPAva, nesse dia, ele se soltou mais:: ele falou, defendeu um ponto de vista. Então, assim, a afetiva:: ele se identificou com aquilo:: ele até mencionou assim “Ah, talvez o cara que tenha escrito isso seja um policial:” , né, porque a pessoa tava criticando a pichação, então, assim, eu acho que depende muito do texto e da turma, mas eu sempre tento, em alGUm as::; isso não rende tanto como outras:: e em outra turma, que eu tava

trabalhando essa mesma imagem, teve uma aluna que se identificou com o meninozinho que tava puxando o:: vagão, porque ela tem dezesseis anos e ela disse que tinha que trabalhar:: ou em casa mesmo++ sabe?! Então, assim, às vezes eles sentem essa liberdade de falar++ na questão da emocional, eu lembro que eu tava até conversando com outra professora um dia:: do receio que às vezes a gente tem de uma situação que a gente não saiba lidar, né, eu lembro de uma vez que eu trabalhei com um texto com *bullying*, na hora em que a gente tava lendo o texto++ começaram a+ tipo, alguma coisa tava no texto tinha a relação com a característica de uma meninazinha que tava lendo, né, e aí já começou ali mesmo naquele momento, um certo *bullying*, então, essa questão da emotiva:: eu acho delicada:: nesse sentido, mas:: sempre que possível, eu procuro trabalhar as três, porque é até uma maneira de trazer o aluno a prestar mais atenção na aula:: a ser ouvido, então é mais nesse sentido, só que acaba que a gente trabalha sabendo que essas três existem, eu acho interessante isso, a gente saber que não é uma coisa aleatória, tem toda uma teoria:: tem todo um esquema, existem estudos sobre o assunto, é mais nesse sentido. Mas, a diferença, basicamente, é que antes era uma coisa mais intuitiva, agora eu sei que existem essas três dimensões, como trabalhar cada uma delas, algumas imagens vão favorecer umas questões do que outras:: mas é mais assim.

17 – Pesquisadora: E como você se sente trabalhando essas três dimensões::?

18 – Ana: Eu acho q-(...)

19 – Pesquisadora: O letramento dos alunos::

20 – Ana: Eu acho que como que ajuda bastante:: às vezes a aula rende mais++ a gente SAI com uma sensação de dever cumprido, vamos dizer assim, porque eles participaram, não foi aquela aula chata, que o aluno tava de cabeça baixa:: né, ou tava desinteressado, então, uma coisa que eu sempre tive, a minha intenção, sempre que eu comecei a dar aula, foi de justamente de relacionar o conteúdo a realidade do aluno de alguma maneira e eu acho que com essas dimensões isso acaba facilitando bastante:: mas eu gosto, eu acho que rende mais do que aquele conteúdo que a gente tá ali:: que o aluno não sabe o porquê que ele tá estudando, que não tem nada a ver com a realidade dele:: e a partir do momento que a gente trabalha a questão da afetiva, né, pra ele se expressar, a questão da CRítica também:: pra que ele++ se posicione, pra que eles sejam ouvidos, às vezes esses meninos não têm outro lugar em que eles sejam ouvidos, né, então, nesse sentido, eu acho que QUANdo eu consigo trabalhar, principalmente essas duas, de uma maneira proveitosa, eu saio da sala de aula mais++ sabe?! “Eu fiz minha parte::”, então é nesse sentido.

Cena 04: Ana continua lendo com os alunos a segunda figura para responder as questões do livro didático, a professora tenta fazer com que os alunos percebam outras particularidades, além das roupas, do texto multimodal. A professora atenta também para a riqueza do texto em questão, que apesar de não apresentar palavras, possui diversas informações, que possibilitam a construção de sentidos e a comunicação de mensagens.

[Ana interrompe a filmagem].

21 – Ana: Então, como a gente tava falando das atividades, né, até pelas perguntas, a gente tinha conseguido trabalhar as dimensões composicional e crítica dos alunos, então, essa imagem é uma que eu acho que ela foi bem aproveitada, né, a gente até comentou isso na formação:: que o livro, ele tem umas imagens que são boas, mas a gente que tem que elaborar alguma atividade:: ou questões:: nem com todas eles conseguem, mas nesse sentido aí, nessa daí eu achei que foi bem válida as perguntas que eles fizeram, os alunos conseguiram realmente analisar++ essa composição:: o contexto da imagem:: os elementos, então, eu gostei bastante dessa atividade.

22 – Pesquisadora: É:: professora, em linhas gerais, o que você acha:: qual a sua opinião sobre o livro didático hoje?

23 – Ana: Esse livro didático? Assim, o que eu sinto desse livro é que a gente tem o conteúdo programático, né, que foi feito o planejamento das aulas e tudo mais e, muitas vezes, eu tenho que ir catando no livro coisas pra encaixar nesse conteúdo. Eu não trabalho do primeiro capítulo, na parte de redação, ao último, né, então, assim, se EU fosse escolher:: não seria um livro pro tipo++ por ser assim, pro NOSso currículo eu acho:: não é que o livro seja ruim, eu só não acho que ele se encaixa no currículo, por exemplo, nesse bimestre, a gente tem que estudar crônica, é um gênero nesse bimestre, né, tanto que eu passei uma atividade pros meninos depois, que foi elaborar uma crônica, baseada nas duas imagens, né, mas, assim, eu tenho sempre que tá no improvisado, porque nem sempre o que tá aí é o que:: eu consigo usar dentro do conteúdo, MAS:: não que o livro seja ruim, sabe, assim, eu acho que ele tem atividades muito válidas, às vezes eu tenho que adaptar porque algumas eu sinto que elas são um pouco mais++ não tá no nível dos alunos ainda, então, tem algumas questões que eles têm muita dificuldade, então, mas em linhas gerais, não é um livro ruim, só que é um livro que eu não começo a trabalhar do início ao fim, a gente vai sempre adapTANdo:: e isso inclusive na parte de literatura também, né, a questão das escolas literárias, eu lembro que eu trabalhava com ele ano passado na parte de literatura:: e ele não divide por escolas++ então a gente vai cat- é mais por gêneros, então a gente catava um trecho que era do:: quinhentismo:: de um capítulo:: aí voltava lá pro primeiro:: e depois ia pro último:: então não é que o livro seja ruim, mas acho que ele não é adequado pro currículo que foi montado pra usar e análises tipo assim, esse capítulo, né, que eu escolhi pra nossa aula, eu acho que ele se encaixou bem com o conteúdo que a gente viu na formação:: e tudo mais, mas existem outros capítulos com outras imagens que não tem esse trabalho dessa maneira, né, realmente deixa a desejar em alguns sentidos++ ele tem uns pontos positivos, mas também tem os pontos negativos.

24 – Pesquisadora: Interessante.

[Ana retoma a filmagem].

Cena 05: Ana começa a comparar as duas imagens que foram trabalhadas durante a aula.

[Ana interrompe a filmagem].

25 – Ana: Aí essa foi justamente a parte que:: eu queria unir a aula, pra não fica muito solta, com os gêneros com o que eles já vinham vendo, que era mais a questão da crônica, e como eu já tinha dito pra eles:: o que era um gênero:: e que eles tinham como base assuntos do cotidiano, eu acho que casou bem as duas situações, inclusive na semana pass- ontem, ou foi semana passada, não, quarta-feira, eles me entregaram as atividades e a maioria tinha feito:: porque eu dei mais de um opção, além de fazer a crônica, que foi essa segunda, essa atividade da:: página seguinte, aqui, o item A e o item B, dessa produção de texto, né, [o livro didático está presente junto com as participantes, Ana e pesquisadora.] e a maioria fez um relato da infância, né, então, assim, foi bem pra questão afetiva, né, eles tinham pensado em uma brincadeira:: e escreviam justamente sobre o que eles tiveram na infância, escrever sobre, né, e a grande maioria fez esse texto pra entregar e eu recebi semana pass- quarta.

26 – Pesquisadora: Você acha que a imagem:: ajuda na produção textual dos alunos do Ensino Médio::?

27 – Ana: Ajuda, ajuda:: eu acho que++ às vezes eles “Tia, como é que eu começo::?”, quando a gente não dá:: quando não tem uma imagem, por exemplo, “Como é que a gente começa o texto?”, aí a gente vai tentando, não dizer exatamente palavra por palavra, mas

dando sugestões++ quando eles têm a imagem eu acho que ajuda bastante, inclusive na prova de redação, a gente sempre coloca uma imagem:: uma definição de gênero:: pra que eles realmente contextualizem, então, eu gosto bastante. Inclusive essa primeira, né, pra que++ na página anterior:: os que fizeram a produção a partir dela, já tem uma contextualização aí, você vai continuar:: detalhar:: o que eu acho que ajudou bastante e nessa segunda também, porque é uma imagem que é forte, né, duas crianças:: então eles acabam vendo que, por serem de uma escola pública talvez eles achem que estão:: em desvanTAgem:: em relação, pro exemplo, aos alunos de escola particular, mas a partir do momento em que eles veem que estão em uma escola:: né, que eles têm essa oportunidade de Educação:: eu acho que é até interessante, eles se identificam mais com o meninozinho com o brinquedo, do que com o que tá trabalhando:: então, eu acho que ajuda bastante.

28 – Pesquisadora: Interessante.

[Ana retoma a filmagem].

Cena 05: Ana tenta guiar os alunos para que eles compreendam as diferenças entre as duas imagens, seus contextos, suas finalidades, a principal mensagem, o tom humorístico e o tom crítico.

29 – Ana: Então, assim, eu gostei muito desse capítulo++ porque eu consegui unir com o conteúdo que os meninos já estavam vendo e uma coisa que me deixou satisfeita também, foi porque eu perguntei a eles se era um texto e eles disseram que era:: porque até hoje, em outras turmas, principalmente nas turmas que eu pego de segundo:: terceiro ano, eles ainda têm essa dificuldade:: “Só é texto se tiver palavra::”, quando é tirinha:: eles só olham pra palavra:: pras frases:: então eu acho que foi um resultado bem satisfatório.

30 – Pesquisadora: Certo. É:: você mencionou, em um momento da aula, sobre o ENEM:: então na produção textual:: dos alunos, você tem essa preocupação com o ENEM::?

31 – Ana: É, eu sempre++ alguns alunos ainda tão muito preocupados, mesmo no primeiro ano, né, então, assim, de vez em quando eu dou aula naquele estilo, mesmo nas aulas++ e trabalho os outros gêneros textuais:: eu to sempre procurando falar de alguma maneira, né, nessa aula, no primeiro ano, não deu tempo, mas por exemplo, em outra turma, que a gente tava falando sobre a questão do ponto de vista, eu expliquei, por exemplo, que os pontos de vista têm que ser respeitados:: e a questão de ferir os direitos humanos:: que é uma coisa que na redação do ENEM:: antigamente era uma coisa que anulava, que hoje em dia não mais:: mas que zera em uma das competências:: então eles iam perder duzentos pontos:: né, então, sempre que eu posso, eu tô mencionando, porque, assim, eu acho que eles sentem falta++ esses meninos que são mais conscientes:: eles já querem começar desde o primeiro ano:: né, mas a aula é de redação, aí eu também digo pra eles “A aula de redação não é só pra redação, vocês vão precisar de interpretação de texto:: existem outros vestibulares que vão exigir outros gêneros textuais:: então vocês têm que ter um conhecimento dessa estrutura::”, mas sempre que eu posso eu tô trabalhando, sim, tanto na questão da temática, né, dos assuntos:: como na estrutura, né, aí é como eu digo pra eles “ Não é porque vocês estão produzindo um conto, uma crônica: que vocês não estão treinando:: afinal, é assim que vocês vão usar os elementos de coesão:: é do mesmo jeito, é só a estrutura dos gêneros que vai ser diferente.”, mas sempre que eu posso eu menciono isso pra eles.

32 – Pesquisadora: Interessante. É:: professora, eu queria saber agora:: sobre:: esse momento de Autoconfrontação, né?! É o seGUNdo:: é o segundo momento de Autoconfrontação Simples, né, e eu queria lhe perguntar++ se você percebeu alguma difeRENça:: ou semeLHANça:: nessa aula filmada, do primeiro momento, né, na primeira etapa, e dessa aula

filmada agora, nessa terceira etapa. Ou seja, essa aula, ANtes da formação, e essa aula depois da formação::

33 – Ana: Eu acho que depois da formação, foi isso que eu já mencionei, por exemplo, a análise do texto, da imagem, ser mais consciente, né, eu olho pra um elemento, eu pergunto pro aluno o que eles acham da escolha de cores:: da posição dos personagens e dos elementos++ e eu sei que por trás daquilo teve uma intenção do autor, então, às vezes eu ficava imaginando “Será que eu tô superinterpretando isso, será que eu tô vendo coisas:: onde não tem::”, então eu acho que foi muito nesse sentido de ser uma coisa mais consciente e por eu ter uma noção dessa teoria e em sala de aula eu já SEI pra onde olhar:: o que pergunTAR pros meninos:: em relação a isso:: porque eu lembro que na primeira aula eu mencionei alguma coisa da cor vermelha:: que tinha no anúncio, mas foi mesmo intuição, porque quando a gente olha pro vermelho, é uma coisa que chama atenção:: né, e agora não, a gente vê que determinadas coisas vão ter em nossa sociedade:: um certo significado. Eu lembro que em outra turma, eu até mencionei com eles a questão do branco e do preto, que o preto pra gente é luto e em algumas culturas é o branco:: né, então eles vão percebendo todo esse PEsO que as coisas carregam, porque a partir do momento que a gente teve todo esse conhecimento NA formação:: isso colabora bastante, então acho que foi mais nesse sentido, às vezes eu fazia, mas de uma maneira desordenada, e agora eu sei o que fazer com a imagem, pra onde olhar:: o que perguntar:: foi mais nesse sentido++ e as dimensões também, né, saber que nessa imagem eu posso trabalhar a questão CRÍtica, a questão afetiva também:: que são coisas que às vezes a gente deixa passar, que a gente não se toca de perguntar:: ou a gente trabalha de maneira muito razoável, então eu sempre quando olho pra uma imagem, preparando a aula, eu já penso, né, “Como é que eu posso trabalhar isso::?”, “Falar dessas coisas aqui vai ajudar de que maneira::?”, a questão da temática: “Será que os meninos vão se identificar::? Será que essa imagem é melhor do que aquela?”, até pra produzir a prova de redação, que eu tava elaborando pra eles: eu tava procurando imagens nesse sentido de que eu pudesse ter um trabalho melhor nessas três dimensões++ eu acho que foi mais assim.

34 – Pesquisadora: Bom, só pra finalizar, né, assim, o que você sentiu se vendo, né, vendo a SUA aula?

35 – Ana: Eu? Eu sempre acho estranho:: eu sou uma pessoa que não gosta muito de filmagem:: de foto, mas é interessante pra gente ver que algumas palavras a gente pode falar menos, que a gente repete e não percebe:: a questão dos gestos também:: e:: é uma experiência estranha, mas não é ruim, né, mas, assim, a gente fica nervosa também:: mas é legal, eu acho que a gente vê o que a gente tá fazendo e puder repensar aquilo++ porque muitas vezes é no automático:: você vai entra numa sala, entra em outra:: então você paRAR pra ter essa oportunidade de ver uma aula, de ver os pontos positivos e os pontos negativos, o que você pode melhorar, de maneira geral, pra mim é satisfatório:: né?! Eu ainda não sou muito acostumada a me ver assim, é uma coisa que leva tempo, mas:: de maneira geral foi uma experiência que eu gostei bastante.

36 – Pesquisadora: Você acha que se v- que ver a sua prática docente favorece na formação docente?

37 – Ana: Com certeza. Porque:: eu acho que é porque eu comecei a dar aula há pouco tempo, então:: eu ainda fico procurando uma maneira de melhorar a minha aula:: né, então, por mais que eu dê a mesma aula, né, teoricamente, porque o conteúdo é o mesmo em todas as turmas, a gente sempre vai mudando:: então eu acho que a última aula da semana:: é sempre um pouco melhor do que a primeira e VER assim e prestar atenção em coisas que a gente deixa passar despercebido, então eu gostei bastante e:: é isso, basicamente. Eu não sei se eu respondi::

38 – Pesquisadora: Sim, com certeza. Professora, muitíssimo obrigada:: eu só tenho a agradecer a sua colaboração nas três etapas e:: foi uma contribuição:: pra mim, enquanto

pesquisadora, para os estudos da área, para os estudos de multimodalidade e para os estudos de Autoconfrontação, né, então, assim, da Clínica da Atividade. Então eu só tenho a agradecer, e é um benefício, né, para os alunos e para você, como professora.

39 – Ana: Exatamente, a gente também agradece, até porque foi uma oportunidade muito:: boa:: assim, um conteúdo diferente:: pra essas práticas que a gente sempre quer melhorar, então, eu também agradeço bastante+ toda a formação foi muito satisfatória.

40 – Pesquisadora: Tá certo. Obrigada.

TRANSCRIÇÃO – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (PROFESSORA DE ESPANHOL – “PERLA”).

Participantes: Pesquisadora.
Perla.

01 – Pesquisadora: Bom dia, professora. Tudo bem?

02 – Perla: Bom dia. Tudo bem.

03 – Pesquisadora: Bom, hoje nós vamos fazer a última etapa da pesquisa, né, da coleta de dados, né, da constituição do *corpus* discursivo. É:: e essa fase é parecida com a primeira, certo?! A gente observou e filmou uma aula e DESSa aula a gente extraiu algumas cenas que têm a ver com a nossa, com o nosso objeto de pesquisa, aí ao todo são seis cenas e a qualquer momento você pode parar e comentar sobre essa cena: ou esperar cada uma das cenas terminar e comentar: e, é::: essa, essa abordagem, né, esse quadro teórico-metodológico da Autoconfrontação, ele visa a transformação:: ele não tem o objetivo de julgar, de dizer se está certo, se está errado:: de jeito nenhum, a gente quer ouvir a VOZ do professor sobre a sua própria atividade docente, porque ninguém melhor do que o professor para falar sobre o seu trabalho, tá certo?!

04 – Perla: Ok.

05 – Pesquisadora: Fique tranquila e vamos aproveitar esse momento, tá certo?!

06 – Perla: Tá bom.

07 – Pesquisadora: Você pode iniciar.

Cena 01: A professora participante, Perla, inicia a sua aula apresentando as atividades iniciais. Os alunos encontram-se muito dispersos. Primeiramente, com o livro didático, a professora tenta chamar a atenção dos alunos para que a aula possa iniciar. Perla vai ao quadro e começa a escrever.

08 – Perla: Pronto, cena dois::

09 – Pesquisadora: Você gostaria de comentar:: assim essa impressão de aula::

10 – Perla: Ah, eu lembrei da:: parte que eu me emocionei, que eu não tava tão bem assim:: mas é:: como eu falei da outra vez, né, eu sempre tenho esse costume:: de pensar em uma frase pra semana e aí eu tenho vinte e tantas turmas, né, então eu passo a semana toda:: com a mesma frase e é uma frase que eu deixo lá, eu não++ eu não falo sobre ela, eu deixo eles:: aí eu NOto que eles sempre olham:: né, ou então “Professora, como é que é a tradução::”, aí depois eu fico sabendo que eles colocam:: como foto do *instagram*:: então eu acho que é uma forma também deles:: né, interagirem com a língua, e:: de vez em quando: eu:: ou finjo que esqueci:: ou:: e eu vejo que eles perguntam, né, porque como eu não faço essa:: no início, assim, aquilo não faz parte da aula, assim de comentar ou alguma coisa, é uma mensagemzinha que fica ali pra despertar alguma coisa neles, né, aí eles, é legal assim ver que eles sentem falta mesmo, assim, daquela frase que fica lá:: é legal.

11 – Pesquisadora: Bom, então, vamos seguir adiante.

Cena 02: A professora participante começa uma atividade de leitura e compreensão com os alunos de uma imagem presente no livro didático.

[Perla interrompe a filmagem].

12 – Perla: Essa parte aqui é interessante, né, porque é algo bem inesperado, né, eu jamais imaginei que eles iam, é:: olhando pra aquela imagem:: que eles iriam pensar que aquilo era

uma carteira de trabalho, né, [Perla ri.] Tanto até que eu começo a rir, porque:: e faz sentido, né, porque se a gente for considerar o conhecimento de mundo:: né o conhecimento prévio deles, né, então assim, eles não têm muita vivência com viagens, né, principalmente viagens internacionais, NÃO, não faz parte da realidade deles, faz muito mais parte da realidade deles a questão do trabalho, né, eles veem muito mais isso dos pais:: né, então:: foi engr- foi engraçado isso, né, eles pensarem que aquilo seria uma carteira de trabalho. E:: algo também que eu gostaria de comentar, foi que dePOis da formação:: foi que eu me atentei mais à questão da imagem::

Assim, você vê que, assim, a princípio parece uma imagem boba, eu confesso que eu nem:: nem mencionaria nada da imagem, mas foi interessante fazer essa relação:: me ajudou muito, né, é, é+++ eu lembro que teve um momento que: eu fiz a, a relação da imagem:: com o título, né, da música+ isso ficou bem interessante assim pro entendimento:: pra eles entenderem o que era o visto:: e tudo isso, em outro eu confesso que antes++ eu não ligava muito, eu achava que a imagem tava ali à toa mesmo, né, e, e eu lembro que outro, né, na outra aula que a gente gravou, também era de uma música:: e que lá também tinha uma imagem:: mas em que nenhum momento:: eu usei a imagem, né, somente a música, trabalhei com a interpretação da música, mas a imagem:: eu tava me lembrando disso, né, que como nessa, uma imagem tão simples:: que tem só uns passaportes, né, e tudo:: e aí eu consegui fazer uma relação, que antes:: eu nem me tocava assim++ de usar, né, a imagem.

13 – Pesquisadora: E como você se sentiu com essa, é:: com essa sua nova forma de trabalhar a leitura de imagens?

14 – Perla: Assim, eu acho que é mais dinâmico, é uma coisa simples:: que não precisa de muitos recursos, eu posso usar o próprio livro e que a partir disso eu posso tornar a aula mais interessante, né, mais:: eu posso aproveitar aquela imagem pro entendimento, né, que a imagem não está ali à toa, como EU pensava, né, “Seria só algo pra ilustrar, né::”, e ela não estaria à toa.

15 – Pesquisadora: Certo. E você acha que os alunos reagiram de que forma com essa abordagem de leitura de imagens?

16 – Perla: Eu acho que ajudou no entendimento, né, porque em algumas turmas eu fiz também a seguinte experiência, eu ANtes de começar, que ali eu já comecei logo, né, e no outro momento eu observei o seguinte, em outra aula, eu pedi pra eles fizessem aquela atividade como interpretação de texto:: eu dei ali:: dez, quinze minutos e disse que eles iriam começar fazendo e é incrível como eles não entendem nada, só eles fazendo++ e no momento que a gente começa a explicar:: vai fazer aquela introdução:: da imagem, né, aquela, aquele: aquela introdução:: que vai tratar a música:: relacionando a imagem:: com o título da música, né, recapitulando alguns, é:: o vocabulário mesmo, né, os nomes dos documentos, que era o que estávamos estudando:: no capítulo, e eles já:: parece assim que clareia muita coisa assim, aí eles já começam mesmo+ a responder, a, a, a+ e o importante também nisso é que eles se sentem é:: eu noto que eles ficam mais participativos:: que eles se interessam mais:: quando eu peço “Vamo olhar pra imagem::”, é diferente se você pedir “Vamo LER isso aqui::”, mas aí só naquilo de olhar a imagem, eles já se sentem, né, motivados pra ler:: depois da imagem, talvez seja assim algo pra confirmar, né, e aí eu achei que foi bem interessante. É:: puxar a leitura, que é algo tão difícil, né, a partir da imagem. É isso.

17 – Pesquisadora: Tá certo.

[Pela retoma a filmagem].

Cena 02: Perla começa a ler junto com os alunos a imagem presente no livro didático, tentando instigá-los a identificar todos os elementos presentes, ao passo que a professora a todo o momento relaciona a imagem com a música a qual ela está trabalhando. Perla

também aproveita para trabalhar um vocabulário específico, como os documentos utilizados durante uma viagem, e também a funcionalidade de um visto. A professora também explica sobre a cultura de alguns países que exigem visto, para estrangeiros. Perla lança perguntas aos alunos sobre seus sentimentos, lembranças, possíveis vivências com passaportes. A professora também se refere às cores presentes na imagem e a ideia representada por elas no passaporte.

19 – Perla: Pronto.

20 – Pesquisadora: O que você achou dessa cena?

21 – Perla: A interação, né, com os meninos:: aquela ideia da parte introdutória:: né, que:: por conta disso, de olhar essa imagem: né, demorou bem mais, se não fosse isso, né, iria logo pra música, então eu acho que foi importante isso de trabalhar a imagem:: porque também a gente extraiu várias informações:: né, EU mesma procurei no momento de preparação da aula: busquei informações: né, eu não sabia das cores:: da questão dos passaportes, né, eu descobri no momento em que eu fui realmente ali oLHANdo pra imagem, eu fui tentando identificar ali várias coisas e uma das coisas que eu pesquisei foi com relação a essas cores, né, e:: eu notei que ficou bem extensa, né, essa cena, por exemplo, e foi só uma cena de introdução pra música, né, e em outro momento, eu jamais faria isso, eu trabalharia um pouco o título, um pouco sobre, por exemplo, o visto, né, e já começaria a música++ mas eu, eu me prenderia mais à interpretação da música, então eu acho que ficou+ essa introdução acabou ficando BEM né, assim, pra eles entenderem, achei bem importante, né, essa parte inicial.

22 – Pesquisadora: E o que você achou de trabalhar as cores com eles:: de pesquisar:: e mostrar esse conteúdo sobre as cores pra eles?

23 – Perla: Eu achei que seria algo a mais, né, no, no:: assim, uma informação a mais+ algo assim que a gente só fica realmente sabendo se a gente pesquisar: e como estava ali na imagem:: então, acabou despertando em mim pra trazer essa informação a mais pra eles.

24 – Pesquisadora: Atualmente, você considera importante trabalhar as cores:: a imagem:: ?

25 – Perla: Acho que sim, porque:: eu acho que as cores, aquilo não tá ali à toa:: né, se não o livro seria:: preto e branco, e acho que quer passar alguma coisa, alguma:: e alguma coisa que o professor tem que:: né, como é que eu posso dizer:: senTIR, mesmo, né, pra passar pros alunos, esse despertar. E:: sempre tem, dependendo do que seja, né, se for uma história em quadrinhos:: se for uma, um panfleto:: se for, né, um texto publicitário:: enfim, sempre vai ter ali algum sentido com aquela cor, né, eu acho que:: uma sensação:: então, eu acho que sim, é importante ser trabalhado.

26 – Pesquisadora: Interessante. E por falar em sensações:: sentimentos:: o que você achou de trabalhar com eles a dimensão afetiva junto a esse texto multimodal?

27 – Perla: Eu, eu acho que:: aproxima mais, né, o aluno. Eu já gostava de trabalhar com a participação do aluno, eu nunca gostei de ficar só eu falando:: né, só eu:: eles fazendo alguma atividade: não, eu sempre gostei dessa interação mesmo, né, de a partir de perguntas, né, de algumas pequenas informações:: a gente ir construindo ali, e:: agora, depois da formação, eu acho que isso ficou mais forte:: né, depois de algumas:: alguns aprendizados, eu acho que foi bastante válido++ e essa questão da afetividade, ela é bem importante porque aproxima muito aluno, né, e faz com ele é:: até mesmo os alunos assim mais: nessa, nessa turma, em especial, que é uma turma difícil, eu notei no decorrer da aula que até mesmo aQUEles que NÃO queriam participar, estavam até conversando lá atrás, de repente já estavam participando:: então eu acho que:: essa, essa interação que, por exemplo, a análise da imagem traz:: que pra eles é algo assim que soa mais fácil do que a leitura: principalmente a leitura em língua estrangeira, isso faz com que desperte a atenção dele, né, então até mesmo aqueles que estavam lá atrás, que não acompanharam no início, mas numa certa, ali num certo

momento++ já estavam respondendo, já estavam sendo ali físgados, né, pra reter o conteúdo, né, que queria ser passado através daquela música. É isso.

28 – Pesquisadora: Certo. Pode seguir.

Cena 03: A professora inicia o trabalho com a música em língua estrangeira, antes de começar, a professora procurar sanar possíveis dúvidas que os alunos teriam com o vocabulário da música em questão.

29 – Perla: Pronto.

30 – Pesquisadora: Você gostaria de comentar:: essa cena?

31 – Perla: Eu, assim, né, só uma comparação++ eu gosto sempre em língua estrangeira, né, embora o espanhol seja bem aparentado com a língua portuguesa, eu gosto sempre de perguntar se tem alguma palavra:: né, porque eu já tinha observado ali que eles tinham dado uma lida:: né, já tinham até perguntado por ali, alguma palavra:: então, eu gosto sempre de perguntar se tem alguma palavra que eles não entendem:: até pra um entendimento ser completo, nesse caso, no momento da música, né, mas, assim, eu sempre faço isso, né, nas aulas de língua estrangeira:: seja na escola:: seja no curso de línguas:: né, eu sempre gosto de fazer, de fazer essa pergunta, se tem alguma palavra que eles não entendem:: ou alguma coisa assim.

32 – Pesquisadora: Hunrum. E sobre, assim, o conhecimento sócio-cultural:: você costuma trabalhar com eles:: você considera importante:: ?

33 – Perla: Sim, eu sempre tenho né, esse costume de, de, é:: de trabalhar realmente, né, porque:: como eu disse também na outra vez, eu acho que aprender uma língua não é só:: aprender ali, né, a decodificar palavras++ a gente também tem que entender, né, os costumes:: como vivem esses povos, e:: para os *hispanohablantes*, né, como a gente fala, é:: não é diferente, né, até mesmo porque são mais de vinte países que têm o espanhol como idioma oficial, então, né, cada paisinho tem uma maneira de viver, de se comportar, né, de ver o mundo:: e aí eu acho que isso ajuda bastante, né, até mesmo eles quando- se conhecerem mesmo né, o mundo onde vivem, aprender a respeitar:: a várias coisas:: por isso que eu defendo aí++ fica espanhol, né, um absurdo, porque:: é:: estamos inseridos na América do Sul, né, nós, brasileiros:: são nossos irmãos, nossos vizinhos, faz parte também da nossa, né, cultura latino-americana e++ então, eu acho que assim, o espanhol na escola, o objetivo não é só o ENEM, é formação deles mesmo, né, como pessoas, eu vejo que eles já conseguem é:: como o espanhol, né, a ascensão que o espanhol vai tendo, né, é notório, assim, o grande interesse deles pela língua espanhola, e essa ascensão, né, do espanhol, até mesmo a parte de política e linguística mesmo, né, eles acabam conhecendo mais:: né conhecendo como é a América do Sul:: os problemas:: porque isso é que é abordado em sociologia:: na filosofia:: então, é um conhecimento que vai se agregando:: né, então, eu também sempre gosto de trabalhar essa parte sociocultural por conta disso, pra que eles possam, assim, entenDER:: e aí acabam entendendo os próprios problemas, né, quem sabe um dia, né?! Daqui a alguns anos, eles possam lutar juntos, se integrarem às lutas, né, de cada um, de cada país, e que a gente possa ficar mais forte.

34 – Pesquisadora: Com certeza. Pode continuar.

Cena 04: A professora participante continua trabalhando a letra música em língua estrangeira com os alunos.

[Perla interrompe a filmagem].

35 – Perla: É muito engraçado, algumas coisas arrancam o sorriso da gente, inclusive, eu num tava nem sorrindo nesse dia, você sabe bem disso. Mas:: algumas coisas assim, inesperadas, né, que isso é que é o gostoso da sala de aula, coisas que às vezes na hora de planejar

parecem óbvias, mas que você nem lembrou, e tinha totalmente relação, né, porque a gente poderia inferir aí, que os Estados Unidos seriam o destino dessas pessoas que queriam o visto, né, *visa para un sueño* então, e aí ele falou, né, da cidade de *Hollywood*, onde os sonhos se realizam:: e foi uma relação bem bacana, assim, que o próprio aluno conseguiu fazer.

36 – Pesquisadora: Interessante.

37 – Perla: Interessante, eu nem tinha pensado nisso. E aí é engraçado como a gente também:: né, aprende com eles, por exemplo, uma OUtra, em uma outra turma eu já poderia ir com isso, né e no momento da minha preparação ali, eu não me atentei e não fiz essa relação:: que foi algo bem::

38 – Pesquisadora: Pertinente.

39 – Perla: Da parte dele, né, e incrível que com essa interação com os alunos, né, ELES acabam também:: né, dando informações:: né, até ajuDANdo para posteriores aulas na, porque nunca é a mesma aula, né, que a gente dá++ então, nessa aula aí eu ia dar:: vamo supor são:: DEZ primeiros anos, então, não ia ser a mesma coisa em todos os primeiros, né, e aí é alguma coisa inesperada que você escuta e é muito interessante isso.

[Perla retoma a filmagem.].

Cena 04: Perla, no decorrer de sua aula, começa a explicar sobre a situação de estrangeiros que migram, de maneira ilegal, para outros países em busca de melhores condições de vida.

[Perla interrompe novamente a filmagem.].

40 – Perla: Du- durante essa aula também que eu fiz em outras turmas, né, algo também assim, é:: bem interessante, que me chamou atenção, foi descobrir de alguns também, né, que:: tem sonhos de morar fora:: e que:: o quanto eles acham que isso é possível e aí foi até um momento assim: bacana pra gente discutir isso:: e a questão+ que tinha tudo a ver com o título da música, *Visa para un sueño*, que também isso é possível:: que temos que perseguir os nossos sonhos:: né, então, foi um momento, né, é:: dessa parte bem afetiva assim:: que eu senti assim que eles já se sentiram mais encorajados, né, bem novinhos:: vivem numa realidade muito dura:: então alguns, assim, me confessaram duRANte a aula:: e OUtros nos corredores:: assim, e quando você vê isso nos corredores, a gente sente o impacto que aquela aula deu:: né, a atenção, né, que eles tiveram:: aí isso é bem::bem gratificante mesmo.

41 – Pesquisadora: Interessante. Você poderia comentar sobre+ de que forma:: né, como você instiga essa criticidade, né, dos alunos, em sala de aula::?

42 – Perla: Então, é:: é mais assim como despertar mesmo, pra ver se eles começam a:: a pensar de maneira::++ não só o que está ali nas linhas, né, mas tentar ver também o que está nas entrelinhas também, né, por trás dessas linhas aí, a parte mais ideoLÓgica:: né, então, através ali da mú- nesse caso, através da música, das discussões:: né, a gente tenta , né ++ eu não gosto muito de:: né, é:: dar assim minha opinião:: colocar coisas muito pessoais. Eu gosto que eles discutam, assim, eu gosto que a discussão fique ali no ar, né, e que a partir dali, que eles comecem a despertar essa parte:: esse olhar mais crítico, né, é, é:: tentar ver o porquê que aquilo ali foi escrito daquela maneira:: né, e:: às vezes isso é difíCIL, né, pra eles:: pelo contexto social:: né, pelo sistema:: por tudo, é difícil até na língua materna, então:: eu tento fazer isso, né, na língua estrangeira::

43 – Pesquisadora: Interessante. Pode seguir.

[Perla retoma a filmagem.].

Cena 04: A professora participante começa a resolução de questões de interpretação presentes no livro didático sobre a música que foi abordada durante a aula.

44 – Pesquisadora: Pronto?

45 – Perla: Pronto. Essa tinha sido a quatro? Não:: mas eu parei pra comentar, num foi?

46 – Pesquisadora: Foi.

47 – Perla: Ah, então tá certo.

48 – Pesquisadora: Você gostaria de comentar sobre essa cena?

49 – Perla: Não.↓ Num tem mais nada pra comentar, não::

50 – Pesquisadora: Então, vamos ver a próxima.

Cena 05: Perla continua resolvendo com os alunos os exercícios do livro didático. Em uma questão específica, eles voltam a dialogar sobre o visto.

51 – Pesquisadora: É:: assim, depois da formação docente:: né, e com as suas vivências:: e tal na sala de aula, você:: como é que você vê:: você anaLlisa o livro didático hoje?

52 – Perla: Mas em:: com relação a quê?

53 – Pesquisadora: Você acredita que ele facilita ou dificulta pra você desenvolver junto com os alunos em sala de aula o letramento multimodal crítico?

54 – Perla: Hum. Ele facilita, né?! Na verdade, é:: antes da formação, né, embora a gente não soubesse, né, de alguns desses conceitos, não tivesse visto isso na Universidade, mas não dessa forma:: dessa forma mais prática: ficava muito no teórico, então, meio que a gente não sabia: muito como fazer essa parte:: não entendia o porquê que tinha algumas dessas imagens:: às vezes, uma, duas páginas de texto com uma imagem enorme, até nos livros de terceiro ano, né, MUIta imagem:: muita coisa, assim:: e a gente não entendia, né, eu pelo menos não entendia, eu conversava com alguns colegas e eles também:: enfim. Então, a abordagem agora é outra, eu acho que o livro, ele ajuda, sim. Nem todo livro é perfeito, né, a gente sabe disso, né, que o material+ porque a realidade de quem faz não é a mesma de quem tá aqui, porque não tem como ele analisar: cada ser vivente em uma sala de aula, né, então, mas eu acredito que: o livro é imp- muito importante aí, né, pra realização da aula: ajuda muito, né, é:: e eu acho que é isso mesmo. Antes, assim, eu julgava muito o livro, né, “Ai, esse livro não é bom::”, “Ai, esse livro num sei o quê::”, né, por exemplo, na escolha dos livros, a gente escolheu o que tinha mais textos, eu lembro disso, né, e o que tinha mais imagens, não foi o escolhido, né, [Perla ri] e, agora, eu acho que na hora de escolher o livro, eu já terei um OUTro olhar, já analisarei outros aspectos, né, então:: é:: o livro, ele é fundamental: né, assim, pra realmente fazer, assim, essas aulas utilizando essas+ essa relação que a gente faz aí com os textos:: né, escritos: com as imagens: é:: fazer com que o aluno desperte essa parte crítica:: né, saiba interpretar além do que está sendo dito::++ acho que é por aí.

55 – Pesquisadora: Legal. Essa agora já é a cena seis?

56 – Perla: É, a cena seis.

Cena 06: Perla continua resolvendo com os alunos as questões presentes no livro didático sobre a música abordada na aula. A professora protagonista lança perguntas aos alunos sobre algumas palavras presentes em algumas estrofes da música, de modo a instigar a participação e a compreensão leitora dos alunos.

[Perla interrompe a filmagem.].

57 – Perla: Aqui é interessante, porque:: né, assim como a língua portuguesa, por exemplo um poema ou uma música, né, é:: tem muito: a questão do:: das palavras do sentido denotativo, né, não, do sentido conotativo, não do sentido denotativo, né, que é o sentido mesmo: real da palavra. E:: é interessante que eles:: né, depois de: já bem no finalzinho já+ eles conseguiram

perceber os significados NA língua estrangeira, né, então:: começaram a perceber o que significaria por exemplo *carne de la mar* qual era a relação que isso tinha++ e se eu tivesse pedido só pra eles lerem e fazerem a atividade ou de repente só escutar a música, né, eles não teriam:: né, tido essa percepção, então, tudo foi ali uma construção:: que se iniciou ali desde o iniciozinho, da relação com o título:: com a imagem:: daquela conversa inicial, então, eu percebo que aquela conversa inicial, que aquela introdução:: e tudo, né, foi bem imporTANTE, né, pra todo++ o desenrolar mesmo ali, o desen-, o:: como é que eu digo? É:: pro entendimento deles: pra que ficasse bem:: pra que as coisas ficassem bem claro, então, eu notei que eles perceberam muitas coisas, né, ali das entrelinhas:: e também por de trás do que estava escrito:: então, eles++ a intenÇÃO, né, do compositor:: o que é que ele quis, então isso foi++ porque se em língua portuguesa já é um pouco, né, você preCIsa:: e na língua estrangeira já é bem mais difícil.

58 – Pesquisadora: Com certeza.

[Perla retoma a filmagem.].

Cena 06: Perla, utilizando as questões do livro didático, pergunta aos alunos se eles têm o desejo de morar fora do país. Nesse momento, a professora protagonista dialoga com os alunos sobre o assunto, trabalhando a dimensão afetiva.

[Perla interrompe novamente a filmagem.].

59 – Perla: E é engraçado que no final fica aquele, né, ficou aquele alvoROço, né, aquela, assim, aquela animação, e em outras aulas, né, que não tem essa++ eles já ficam “Ai, terminou a aula::”, “Ai num sei o que::”, meio que nem:: tão nem aí, né, e aí aqui já ficou mais aquele alvoroço, aquele interesse e já começam a falar que tem o sonho de ir pra tal lugar:: que num sei o que:: aí eu aproveito pra fazer ali um++ um *marketing* da língua espanhola:: pra eles estudarem, né?! [Perla ri.]. É bem legal essa parte.

60 – Pesquisadora: É:: mais algum comentário sobre essa cena seis::

61 – Perla: É:: não, assim, é:: eu gostaria de agradecer pela formação, né, eu acho que foi bem interessante. Eu não sei se eu soube me expressar BEM, assim, às vezes a gente acaba não absorvendo os NOMes, assim, né, aqueles nomezinhos e tudo, mas eu achei assim que mudou muito++ eu tive um antes e um depois, assim, antes da formação pra sala de aula, né?! É:: eu e você sabemos, né, que é BEM difícil, ao mesmo tempo que é muito gostoso e prazeroso dar aula, é muito difícil nos nossos dias, porque tudo muda, menos o trabalho do professor, ali, aquela questão de lousa, livro, né, e::: assim, às vezes você quer fazer uma coisa diferente e eu via muito a questão DO diferente só a partir de outros recursos, né, e agora eu consigo ver, eu consigo preparar algo difeRENte com o recurso que eu já tenho, né, que é o livro. Então eu consigo fazer diferente, não consigo ver ele só como algo+ como tarefa, como:: né, é:: e consigo já começar a aula com ele e fazer com que eles interajam mais, que é a grande dificuldade:: que a gente tem que conquistar eles pra aula, essa, essa, esse é o grande desafio, né?! E também de transformação, que também a gente tá aqui não só pra:: pra passar aquele conteúdo ali, gramatical:: aquele conteúdo da matéria e disciplina assim: mas também pra formar pessoas, né, pra:: preparar esses meninos pra vida, então, eu acho que cada um tem ali o, o, o pouquinho ali de responsabilidade nisso, né, e EU tenho consciência dessa responsabilidade, então, eu acho que com essa formação, né, eu posso:: vai ficar pra mim, vai ficar mais fácil, né, mais fácil preparar essas aulas:: né, e fazer com que eles interajam mais, né?!

62 – Pesquisadora: Interessante. Pra gente finalizar, é:: qual é o seu sentimento nessa Autoconfrontação? Assim, você já tinha passado por uma primeira Autoconfrontação, que era algo inédito, né?!

63 – Perla: Aham.

64 – Pesquisadora: Agora ness- nesse momento [de Autoconfrontação:?(...)

65 – Perla: Eu acho que na primeira, na primeira Autoconfrontação, eu, na primeira Autoconfrontação, não, porque eu achei tranquilo, assim, né?! Não tenho problema em me ver, né, tem gente que tem esse problema de se ver ou alguma coisa assim, eu não tenho esse problema, mas, assim, eu confesso que na primeira gravação, eu estava meio que perdida:: sem saber “Será que o jeito que eu dou aula é certo ou será que não é::?”, e:: na verdade, não, o objetivo, né, do estudo não é de ver o certo ou errado, é de melhorar, né, de:: de fazer com que a gente tenha um outro olhar, né, com relação a isso , então, meu sentimento, agora, né, depois dessa segunda é de:: conseguir, né, de conseguir, é:: realmente assim, estou feliz porque agora eu posso ter, eu já tenho um out- eu vejo o livro, eu já tenho um outro olhar, eu já, né [nesse momento, Perla, estala os dedos, no sentido de rapidez] porque professor prepara, assim, a aula:: vinte e quatro horas. Então, de repente você está aqui num lugar: ali num+++ por exemplo, você vai assistir um filme ou alguma coisa e você só pensaria NO vídeo em si, mas você já pode congelar aquela imagem e tentar trabalhar aquela imagem e instigar que os meninos assistam aquele filme, por exemplo, né, de alguma maneira, então, ah, eu gosto muito dessa parte de leitura:: de formar leitores, de instigar:: e eu até já:: essa formação me despertou aí pra alguma coisa, pra estudar, né, mais sobre isso como, é:: formar leitores a partir de:: de imagens, não sei se deve ter, né, essa parte de pesquisas, né, mas de repente:: eu até já costumava fazer algo parecido, eu lembro que:: eu faço mais em curso de línguas, né, principalmente no sétimo semestre:: e, é:: eu considero dois semestres importantes, o primeiro, porque você tem que, é:: conquistar o aluno a ficar no curso:: a não desistir:: a gente sabe que, né, a evasão dos cursos de línguas são muito grandes: e o último semestre, pra que ele continue, né, pra que ele não fique estagnado e depois esqueça, mas que ele se sinta motivado a tá ali em contato com a língua e uma das coisas que eu acho importante é a questão da leitura na língua estrangeira e aí eu lembro que eu já tinha feito várias atividades com imagens, assim, mas, imagens é:: relacionadas a um livro, de maneira a não contar a história, mas instigar com que eles quisessem ler, né, então eu acho que isso dá pra fazer também aqui na escola:: né, não só com literatura, mas com diversos assuntos, né, como maneira de instigar mesmo o aluno a:: reter aquele conteúdo:: se interessar:: né, porque não é só uma prova:: é a formação dele também.

66 – Pesquisadora: Com certeza. Então:: é:: eu só tenho a agradecer(...)

67 – Perla: Eu que agradeço.

68 – Pesquisadora: Foi uma experiência muito rica:: de conhecimento, de compartilhamento de saberes e práticas e muito obrigada mesmo.

69 – Perla: Eu que agradeço, desejo sorte aí:: e me chame pra defesa.

70 – Pesquisadora: Com certeza.

TRANSCRIÇÃO – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (PROFESSOR DE INGLÊS – “JORGE”).

Participantes: Pesquisadora.

Jorge

01 – Pesquisadora: Boa tarde, professor, tudo bem?

02 – Jorge: Boa tarde. Tudo bem.

03 – Pesquisadora: Vamos hoje para a terceira etapa da coleta de dados: da constituição do corpus discursivo da minha tese. E nessa terceira etapa+ a gente:: observou e filmou uma aula sua, né, e aí a gente selecionou algumas cenas++ e essas cenas, a gente vai apresentar agora: são cenas que têm a ver com o objetivo da pesquisa: e só frisando, dizendo mais uma vez que a Autoconfrontação é um quadro metodológico que visa a TRANSformação, essa reflexão, essa transformação por parte do professor. Porque ninguém melhor do que o próprio professor, né, para dizer como é a sua prática docente, como é a sua atividade docente, então, nós não temos a intenção de julgar:: se é certo, se é errado:: se é bom ou ruim. Mas a gente vê essa questão da TRANSformação, que é a partir do ponto de vista do próprio professor. Está certo?

04 – Jorge: Certíssima.

05 – Pesquisadora: Mais uma vez, obrigada pela participação.

06 – Jorge: De nada.

07 – Pesquisadora: E, vamos lá, a gente vai passando as cenas e aí quando você quiser interromper a cena e comentar:: fique à vontade, tá bom?

08 – Jorge: Ok.

09 – Pesquisadora: Então pode iniciar.

10 – Jorge: É aqui onde o vídeo solta?

11 – Pesquisadora: Isso::

Cena 01: O professor participante, Jorge, inicia a sua aula trabalhando a dimensão humana com seus alunos. Primeiramente, ele utiliza uma frase, de modo a instigar a reflexão dos alunos sobre o tema ao qual ele irá abordar. Em seguida, ele parte para o livro didático para trabalhar com um texto.

[Jorge interrompe a filmagem].

12 – Jorge: Eu percebi mais ++ um dinamismo maior do que na outra vez:: , né, e assim, eu confesso que nessa segunda aula aí, é:: eu nem pensei nisso, eu nem me lembrei do que eu tinha comentado da primeira vez, da primeira Autoconfrontação, quando eu:: percebi assim:: uma coisa meio:: cheia de hiatos e tudo:: aGOra+++ tá mais:: eu acho que fluiu mais, pelo menos nessa primeira cena:: talvez tenha sido, ah::: a colaboração da sala, né?! Que deixou:: uma coisa mais amena, com mais, com mais segurança. Vamos ver a cena dois.

Cena 02: O professor, em situação de Autoconfrontação Simples, depara-se com sua atividade na qual o mesmo começa a utilizar o livro didático com a turma. Inicialmente, o professor participante faz uso de uma imagem presente no livro e tenta instigar os alunos a interpretarem tal imagem recorrendo às experiências vividas pelos alunos e ao conhecimento prévio, de modo que estes auxiliem a compreensão do texto imagético. Em seguida, o professor lança perguntas aos alunos para que eles possam refletir sobre o assunto do qual o texto trata, possibilitando-os a trazerem o assunto abordado no texto para a realidade em que eles vivem.

13 – Pesquisadora: Você gostaria de comentar essa cena?

14 – Jorge: Não::

15 – Pesquisadora: É:: vou fazer uma pergunta,então. É:: na+ em uma das cenas, né, você diz assim, “aulas diferentes”, né, e que aquela seria uma aula diferente. O que é ser uma aula diferente pra você?

16 – Jorge: Uma aula diferente, nesse caso++ quando se trata de uma, uma aula, de uma série que eu só tenho uma aula semanal, às vezes eu tenho- eu deixo um pouco de lado a questão da interpretação. Ela não fica reservada ao trabalho foi feito dessa forma assim, a aula quase que inteira SÓ buscando interpretar através de fiGURas, através de resPOSTas:: dadas por eles, porque geralmente com uma aula por semana, no caso dos meninos aqui do [xxx], é:: primeiros anos, que foi o caso dessa turma, eu me atento muito mais à questão da gramática pra explicar, até porque eles não têm uma base, né, do Ensino Fundamental II, eles não têm uma base muito sólida. Então todo assunto que você apresenta, no primeiro ano, na primeira série são assuntos repetidos, todos os assuntos do Ensino Fundamental, apenas visto de uma maneira mais aprofundada, então como eu tenho essas aulas voltadas pra coisa da Linguística total, é:: uma aula trabalhar texto, ou usando:: o livro eu uso em um espaço de tempo menor do que esse++ por isso que eu chamei de uma aula diferente.

17 – Pesquisadora: Tá certo. E assim, você costuma iniciar a aula de compreensão leitora, agora, pelas imagens?

18 – Jorge: É:: se não, se não pelas imagens, por:: pelo título, e:: geralmente assim, se for um texto não muito grande, a gente trabalha com as palavras que sejam de conhecimento deles, para mesmo que as palavras não estejam juntas, estejam soltas, porque através desse trabalho a gente faz um reconhecimento, pelo menos da ideia principal do texto, qual a proposta do texto, do que é que ele vai falar. As ideias secundárias a gente deixa pra fazer um estudo menos rápido, mas a gente trabalha, principalmente, as imagens, quando o texto tem imagens, porque:: a gente sabe que, se é um texto que vai falar, por exemplo, do Pelé como rei do futebol, ou o atleta do ano:: do século, no mínimo deve ter uma foto ou de futebol ou dele, não vai ter uma foto:: como esse daqui, que a gente trabalhou nessa aula, é uma figura onde fala de lágrimas, mas ela foi representada com várias lágrimas de diversos tipos, mostrando que você pode chorar por N maneiras, você não chora só por tristeza, você pode chorar por outras formas, aí eu acho que a figura nos cita muito o que você vai ler, já no meio caminho andado, já tem uma parte andada legal pra trabalhar um texto. Porque o que é muito difícil pra gente, enquanto professor de língua estrangeira,é:: ensinar alguém a pensar, ensinar alguém a interpretar, aí a gente faz esse tipo de estratagema, que se não ensina, pelo menos dá a eles um norte de como fazer, porque quem estuda inglês instrumental sabe as técnicas de *skimming*:: de *scanning* e outras coisas a mais, mas que não é o caso deles, do inglês instrumental. A gente tem uma aula semanal pra uma turma, onde você tem que cumprir um cronograma. Uma diferença enorme aqui do [xxx], por ser uma Escola Pública, no nosso plano a gente não elege tantos conteúdos, mas na Escola Particular, na Escola Privada, você tem que usar TODos os conteúdos, então às vezes, é adotado um livro que tem vinte e quatro unidades, nas quais você tem que dar seis conteúdos por etapa, o que fica exTREMamente puxado e extremamente, desculpe a franqueza, MAL feito. Porque é como se você fosse fazer a malha de uma calça e não fizer à mão e você simplesmente alinhavasse [simula o ato de costurar com uma linha em uma das mãos.] a partir do momento puser o pé e for de mau jeito, aquele alinhado vai todo por água a baixo. É como um conteúdo dado por dessa maneira, vai chegar um momento de prova, de final de ano, que vai fechar, mas o aluno só tem uma nota, ele não tem conteúdo, ele não aprendeu aquilo. Aí aqui no [xxx], não. A gente distribui no mínimo, no MÁximo dois conteúdos por etapa e a gente faz uma casa-, eu fiz esse ano, uma casadinha de um conteúdo menos complicado com um que eles possam achar mais complicado. Aí fica essa, esse jogo de

titãs, né?! Você fica medindo forças porque você tem que dar um conteúdo gramatical, tem que trabalhar texto, tem que desenvolver o raciocínio de interpretação desse aluno, porque quando ele chegar pra fazer o Exame Nacional do Ensino Médio, a gramática é deixada de lado e ele tem que conhecer esses textos dessa maneira que você deu a sua formação. Ajudou muito a gente a perceber a história das questões do ENEM, que são baseadas demais nisso, mas, aí a gente faz assim, como se diz no dito popular “Se vira nos trinta”, literalmente, pra que pelo menos a tur- , porque o quê é que entra em ação aí, não entra em ação o que é que o aluno aprende: ou deixa de aprender num sei o quê, no meu caso, como profissional, o que entra em ação é a minha consciência, é eu deitar a cabeça no travesseiro e dizer assim “Olha, eu tô fazendo o meu trabalho direito, eu não to enrolando e eu não to fazendo de conta!”, porque pra mim isso é fundamental, é a pedra de: como se diz no direito “é condição *sine qua non*”, porque se for só pra ganhar dinheiro, tá no mercado, ocupando uma vaga e não tá me importando se o meu aluno tá aprendendo:++ não, eu tenho que me imp- é fundamental ele tá aprendendo:: porque o fracasso dele é o meu. Eu vejo dessa forma, então essa é a minha preocupação, é a minha consciência, sabe?! Eu quero sair daquela aula, daquele momento, são cinco aulas, mas em cada uma delas eu quero sair de bem comigo mesmo. Eu não quero sair com aquela frustração de que “HOje, nessa sala, eu não fiz nada”.

19 – Pesquisadora: E você acha que aqui, nessa Escola, se fosse ao invés de uma aula por semana fossem DUas aulas::

20 – Jorge: Melhoraria.

21 – Pesquisadora: Melhoraria?

22 – Jorge: Melhoraria. Agora com essa questão do novo Ensino Médio, que tem essas eletivas, essas coisas, é:: a parte do inglês poderia até:: eu sei que não é viável, mas poderia ter até dois profissionais, um trabalhando a parte gramatical e outro trabalhando com a parte textual e a gente fazer um trabalho tipo uma casadinha de vez em quando, mas:: duas pessoas diferentes fazendo um trabalho igual, só que um pro lado da interpretação e outro pro lado da parte gramatical e no final daria até pra gente, tipo, casava os conhecimentos. Ajudaria muito.

23 – Pesquisadora: Você mencionou sobre o ENEM:: você acha que o ENEM pra língua estrangeira, ele é um prescritor:: ele dita REgras de dar aula, de ensinar:: pra aluno.

24 – Jorge: Michelle, eu tenho até um pouco de receio de, de opinar sobre esse assunto, mas eu vejo que com a mudança:: o ENEM já é algo que a Europa utilizou anos atrás, a gente tá há algum tempo atrasado, mas em relação as línguas estrangeiras, quando ele vem focando a coisa nas habilidades, as quatro habilidades, habilidade cinco, seis, sete, oito:: é:: prioritário pro nosso, o candidato ao ENEM ter uma coisa que não pode deixar de não ter, é conhecimento de mundo, ele tem que conhecer:: saber porque o:: as mínimas coisas, ta?! Eu vi uma questão um dia desses do ENEM, onde tinha uma charge e vários edifícios e em cima de cada edifício tinha a sigla RIP de:: *rest in peace*, que é usado nos Estados Unidos, do lado dos edifícios tinha uma plaquinha com o nome *Wall Street*, ou seja, SÓ resolve a questão se você souber o que é *Wall Street*, o que muitos jovens não sabem, porque a plaquinha ainda dá até pra saber porque ele é adepto em cinema:: tem em letra de música:: o “descanse em paz”, mas o *Wall Street* significa que ele entenda que aquilo é o centro financeiro e aquela sigla significa morte, mas que no nosso caso, da figura, não é morte, é algo semelhante: é falÊNCia++ aí o enunciado da questão falava da crise dos Estados Unidos de dois mil e três, mas você só chegava na questão por conta do *Wall Street*, ou seja, o conhecimento de mundo, se não tiver:: só que eu acho que a mudança do ENEM:: ela não é construída assim [Jorge levanta uma das mãos, uma forma de ascensão]ela veio assim [dessa vez, Jorge faz o movimento contrário, abaixa a mão que tinha levantado, uma forma de decaimento.] em relação as línguas, ela veio assim [repete o último movimento] quer dizer, o aluno passa a vida escolar inteira aprendendo gramática:: verbo *to be*, verbo auxiliar:: verbo *Do, Does, Did* e outros ver- aí o ENEM vem e tira TUdo e trabalha apenas a compreensão de texto:: mesmo

que nessa compreensão eu tenha uma gíria:: eu tenha um falso cognato, que faz parte é:: da lingüística, da parte gramatical, mas não é cobrada exatamente como o aluno foi habituado, aí você tem que tirar esse costume DEle, algumas escolas, as particulares, elas fazem com que os professores trabalhem pra tirar esse coSTUme de, de avaliar, que é um costume antigo e trazendo para o costume que o MEC quer, que o Ministério da Educação quer, que é o ENEM, é uma avaliação totalmente diferente. Ah, outras escolas não visualizaram ainda que pra deixar pra fazer só no terceiro ano é um tempo muito pequeno, muito curto, então o normal é que pelo menos NO Ensino Médio já comece a fazer isso, e comece a explicar como é o tipo de questão:: a questão tem que ter paralelismo:: a questão tem que ter uma forma igual:: a questão não valoriza mais o conteudismo:: tudo isso eu faço nas escolas que eu tenho terceiro ano. Eu faço assim, na primeira semana, onde eu preparo um TD, onde eu falo das habilidades e vou:: mostrar questões do mesmo tipo e nessas questões eu já trabalhava com imagens porque a maioria das questões é:: vêm com *cartoons*, charges, aí elas vêm com toda aquela multimodalidade que você citou no curso de formação e a gente já trabalha isso quando trabalha as habilidades. Mas duas, duas aulas é:: por exemplo no do [xxx] [referindo-se a uma escola particular em que trabalha] eu tenho duas aulas no Ensino Fundamental:: é suficiente++ pra trabalhar:: tem dia até que eu nem dou aula, eu vou só ajeitar tarefa, corrigir tarefa porque o conteúdo tá em cima, trabalho texto:: passo tarefa, corrijo com eles, agora com uma aula só++ é MUItO complicado++ não vou dizer que ninguém faz, a gente faz, a gente é. É:: guerreiro, né, a gente é valentão mesmo, vai e luta, mas:: de vez em quando a gente sente que+ poderia ter feito melhor. A gente sempre acha que va- que pode fazer melhor, porque é uma característica, pelo menos minha, eu acredito que: tenho certeza que sou é:: de procurar a perfeição, a gente quer isso: busca mesmo sabendo que ela é lonGÍNqua, né, a gente tá sempre falando mas, por exemplo, essa autoconfrontação quando a gente vê aí você diz assim “Eu sinto como se já havia escutado de alguns atores que dizem que não gostam de ver as gravações que eles fazem porque eles sempre são autocríticos”, e não podem deixar de ser, você olha assim “Ah, eu poderia ter feito uma postura melhor do que essa”, “Ah, eu podia ter aberto a boca menos do que abri aqui:”, sabe, aquela coisa de você tá se VENdo e puder tá se cortando pra fazer a edição, é:: nada, pra mim é natural, aprendi isso na primeira Autoconfrontação, na primeira eu fiquei chocado+ quando vi a camisa muito aberta, quando vi a barriga, agora não, já tá mais de leve,mas a gente sempre quer:: se deixar eu falo demais.

25 – Pesquisadora: Não, fique à vontade.

26 – Jorge: A gente sempre quer a perfeição mesmo+++ a busca disso. Você lembra que no primeiro eu reclamei de mim mesmo a questão dos hiatos+ na fala, aí agora eu já dei uma melhorada, mas ainda não é o suficiente, eu poderia++ agora tem que ver qual o lado bilateral da sala, apesar que a turma melhorou basTANte da primeira pra essa, mas quando é uma turma é assim cem por cento interessada e participativa a coisa flui melhor. Você veja que mesmo a sala fluindo como fluiu, mas eu fui insistente, eu fiz a mesma pergunta mais de uma vez, né, são essas considerações que eu vejo.

27 – Pesquisadora: Tá certo. Então vamos seguir adiante.

Cena 03: Jorge continua explorando o texto multimodal presente no livro didático, instigando para que os alunos atentem para as cores que constituem aquele texto e os sentidos que elas podem expressar.

28 – Jorge: É esse finalzinho aí da cena três::

[Jorge não expressa muitas verbalizações sobre a cena três, partindo então para a cena quatro, que é interrompida logo no início.].

29 – Jorge: Assim, meio pessoal, essa ficou:: eu sou muito sério, né?! Assim muito fechado, eles riem lá e eu [Jorge, nesse momento, simula uma expressão facial bem fechada, séria, tentando representar a mesma que ele viu na cena.] permaneço assim. Eu acho que é por isso que uma vez eu ri na sala aqui e uma menina disse “Valha, o professor tá rindo!”. São coisas que ajudam a mudar até a sua postura também, né, como pessoa:: ficar se vendo++ porque se torna é: muito fechado, torna-se uma coisa meio: sei lá, sério, talvez, não há ma reciprocidade do aluno de se aproximar mais++ é, pode ser.

30 – Pesquisadora: E nessa cena, assim, o que você sentiu trabalhando com os alunos, na compreensão leitora, as dimensões afetiva, composicional e crítica. O que foi que você sentiu?

31 – Jorge: Olha, a questão da afetiva tem até a ver com o último comentário que eu fiz, né, porque essa minha postura de seriedade assim, de cara muito fechada, parece cara amarrada, isso remete também a antipatia, você pode ser julgado como antipático, e isso mexe com a afetividade++ creio eu, né?! A parte crítica+ ela é:: trabalhada assim de uma maneira+ eu vi meio unilateral, sabe, onde eu só: eu concordo com o que eles falam, mas eu, eu tenho um defeito que é manipular a coisa só pra mim, de manipular não, centralizar, acho que você deve ter notado isso, a minha aula é muito centralizadora, sabe, eu tenho que mudar isso, não dá pra ficar só: nesse aspecto assim, é:: de repente, às vezes, eu me vejo igual ao Faustão aí oh, eu pergunto e quando vai falar eu++ atropelo, é como se eu dissesse assim “A resposta tem que ser a que eu quero ouvir”, e ta errado:: não é pra ser assim, essa é outra coisa que eu tenho que pensar:: e mudar a partir de hoje, sabe, o quanto antes eu me adequar a essa mudança, com certeza vai ser melhor, pena que não tem uma: uma Autoconfrontação, uma outra filmagem pra eu ver porque:: sabe, são coisas que tem que ser melhoradas, e detalhe, eu não vi isso na primeira, não vi desse lado, mas nessa eu tô vendo, assim, a centralização, colocar a coisa na minha mão e é minha.

Cena 04: O professor participante continua explorando o texto multimodal com os alunos, recorrendo à construção de sentidos que as cores presentes podem provocar. O professor atenta para detalhes presentes na composição do texto e a funcionalidade de cada um para a interpretação.

[Jorge não expressa muitas verbalizações a respeito da cena quatro, partindo para a cena cinco.].

Cena 05: Jorge continua explorando o texto multimodal juntamente com os alunos, dessa vez atentando para a personagem, o professor tenta instigar para que os alunos interpretem a expressão que ela apresenta, correlacionando com os outros elementos do texto. O professor vai lançando perguntas para que os alunos reflitam e construam a interpretação. Em seguida, o professor tenta comparar o texto visual, que estava sendo trabalhado, com a pintura da Monalisa, também presente no livro didático, uma estratégia para que os alunos percebam outros detalhes.

[Jorge interrompe a filmagem]

32 – Jorge: Eu gostei dessa comparação, né, foi oportuna falar da Monalisa, até porque, eu não sei se eu falei, mas tem até aquela teoria da conspiração de que a foto da Monalisa é um autorretrato, né, e esse sorriso se dá exatamente porque ele PENsa que tá enganando as pessoa que vão ver esse, essa, essa pintura dele num futuro, tem essa teoria, e no caso da moça lá das lágrimas, ela tem o sorriso também meio parecido. Eu sei que quando eu tava vendo aquela figura, que eu optei por ela, eu tinha passado por essas outras, essas fotos de::: quadros

famosos, essa, a do grito, uma outra de um espanhol, mas de repente eu me vi levado a escolher a das lágrimas por conta da diversidade de coisas que poderiam ser faladas, inclusive eu levei muito em consideração a questão do gênero, né, de que o homem não chora e a mulher chora, o homem é insensível e a mulher não é, o homem não tem sentimentos, o sentimento é só da mulher:: e eu acho que a gente tá vivendo um momento de tanto mimimi de tanta coisa chata, que às vezes esse tipo de coisa TEM que ser falado, mesmo que::: seja levado de outra forma. Agora, você, como professora, também sabe que quando a gente faz esse tipo de aula em algumas escolas, a gente corre o risco de dizerem que você tá enrolando++ sabe disso, né?! Já levei a fama de que tava enrolando a aula porque estava fugindo do assunto, ou seja, o assunto pra eles, a coordenação e os alunos que foram falar, é simplesmente encher o quadro com a gramática, com o assunto:: e depois ler pra eles porque essa metodologia que eu gosto de usar, que é a metodologia do construir, vou construindo junto com eles, é:: algumas pessoas não gostam, porque há uma coisa da interação, tenho que interagir, tenho que perguntar e muitos não querem se expor, aí preferem aquela coisa da timidez, o professor copia, sai do meio, ele copia, e agora bate foto e o professor depois lê o que ele escreveu, mas eu achei interessante essa coisa do sorriso da Monalisa.

[Jorge retoma a filmagem].

Cena 05: Jorge continua comparando o sorriso da Monalisa com o da personagem presente no texto multimodal escolhido. Em seguida, o professor começa a ler o texto escrito com informações que diz respeito a características masculinas e femininas.

[Jorge interrompe a filmagem].

33 – Jorge: Você viu o porquê da escolha do texto? O leque de possibilidade que ele dá pra quem vai trabalhar? É:: eu acho que eu lembro até que eu falei da questão da ONU, de alguns dos objetivos, que a gente chama em inglês de *goals* é:: a igualdade de gêneros, e quando a ONU começou com esse propósito, ela tinha apenas oito objetivos e aí ao invés dela mudar pra dezesseis, ela mudou pra dezessete, e agora eu li uma postagem, agora recente, onde a mesma admite que a igualdade de gênero, ela não vai alcançar, até pelo menos mil novecentos e trinta e dois, ou seja, ah:: a situação ainda vai continuar crítica, né, aí você vê o depoimento de uma pessoa que ficou calada durante alguns anos, agora recente, pertenceu a uma banda famosa aqui e de repente resolveu abrir pro público dela, que é a Solange Almeida, a questão que ela viveu com a banda Aviões do Forró, onde ela como igual com o outro vocalista, mas ela recebia apenas trinta por cento, setenta por cento era do homem, né, e quando você pega qualquer vídeo da banda, você percebe que ela canta muito mais do que ele nos *shows*, porque ele fala, falava demais, ele se remetia muito aos patrocinadores e ela não, ela cantava mesmo, e ela até diz que quando iam montar o *show* a quantidade de músicas menor era pra ela, aí ele tinha que aparecer mais, mas ela disse que precisava e se submetia a isso, a esse papel, ou seja, ENtra o que a gente tá falando aí, sabe, o porquê que homem não chora, que é imposto pra ele não chorar, e o porquê que a mulher chora, pra mulher é livre o choro, pro homem o choro é trancado, quando na verdade, não é a sexualidade ou o gênero sexual que define a sensibilidade do ser humano, concorda?! E:: eu achei oportuno falar sobre isso pra uma sala de adolescentes, já QUase saindo da pré-adolescência, onde eles estão também com os hormônios MUITo tumultuados e onde eles têm uma carga muito grande, genética e de herança de preconceito:: de coisas ruins:: de vida familiar difícil e tudo, então se eles viverem e tiverem mais oportunidades de ouvir pra poder vivenciar essas coisas que são, têm que ser diferentes, não, têm que ser normais, diferente é o preconceito, né, isso é que é o diferente, então é uma oportunidade única assim, que pena que na educação, as pessoas vejam

isso como papel apenas do professor de sociologia ou só de filosofia, tá mais do que comprovado que uma disciplina só não consegue fazer isso, se todas as disciplinas, principalmente as nossas, de linguagem, que trabalham a interpretação, que trabalha texto e a gente pode escolher textos que trabalham isso, sabe, a questão da, do transgênero, a questão da aceitação, a questão do preconceito, das gordofobias, de tudo que é fobia na vida, tem que ser trabalhado com esse povo, porque esse povo é a esperança do nosso país, não dá pra perceber um país, ô professora Michelle, daqui a quinze, vinte anos com o preconceito que a gente vem aguentando há tanto tempo, não dá pra perceber isso, sabe, quando a gente vê outros lugares que dizem que são o Éden pra se morar:: e a gente vai continuar sempre sendo o pior lugar?Pra morar++ o lugar que mata mais LGBTQ, porque o pessoal fala assim, eu já não gosto do termo, porque pra mim não é LGBTQ++ é ser huMAno, é GENte igual a mim, sabe, esse código de dizer “Ah, é o transgênero, é num sei o quê”, não, é uma pessoa, tem que parar com isso++porque são pessoas, e é fundamental, mesmo eu sendo, volto a repetir, um professor de língua estrangeira, onde o foco não é bem esse, mas se o próprio Ministério da Educação, me dá o leque pra eu trabalhar a questão do conhecimento de mundo, então eu tenho que incluir++ não só dizer o que verbo *to be* é conjugado no presente, passado e futuro, não, eu tenho que saber o porquê, aproveitar o verbo *to be* que é o ser e estar, eu tenho que mostrar pra eles qual é a diferença entre o ser e o estar++ e isso envolve essas temáticas.

34 – Pesquisadora: Você acha nesse sentido, é: você considera fácil, difícil: trabalhar essa criticidade dos alunos? Principalmente dos alunos adolescentes em uma Escola Pública?

35 – Jorge: Olha, sinceramente, como eu to sendo sempre sincero, claro, é:: eu acho difícil, eu acho difícil+ o motivo é bem simples da resposta, é:: a gente fica sempre pisando em cacos de vidro, aí você dá dois passos pra frente e se fiscaliza no que você vai dizer: porque fazer esse tipo de critic- de crítica, de criticismo é fácil, fácil quando eu imponho a minha opinião, mas eu não devo impor a minha opinião. Eu tenho que colher opiniões: filtrar, e dali a gente chegar em um denominador comum, porque a minha opinião+ Aí sim eu concordo com esse gover- com esse governo que tá, a minha opinião é doutrinação, sim. Nesse ponto, eles não estão cem por cento errados. Porque às vezes você tem que observar o outro lado da moeda, é fácil criticar alguém falar isso e assim:: falou, mas ele não explicou o porquê, agora, se você parar pra entender aquela fala, em alguns momentos, desculpe a minha:: eu não tô sendo levado pra ser do, de direita, mas em alguns momentos a gente se vê como, como doutrinação. Então, a dificuldade que eu vejo é essa, 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. Agora, infelizmente, essa é uma verdade, nem todos nós, professores, fomos na Universidade preparados para esse tipo de pensamento. Esse tipo de pensamento, ele só vem depois de MUITOS anos de prática:: caindo, se ralando, se cortando, se curando e se levantando. Aí ele vem, e ele aFLora, ele aflorou em mim muitos mais depois da sua, sua formação, sabe?! Essa coisa da crítica, essa coisa da, de trabalhar esses textos, de saber:: porque até algum tempo atrás, eu trabalhava um texto assim, eu leio um texto pra eles:: e dou a informação++ e achava que tava a missão cumprida, mas não tava cumprida, eu sou apenas um reprodutor+++ e o conhecimento, ele não pode ser assim+++ ainda bem que eu percebi isso, sabe?! Me vejo felicíssimo de tá quase me aposentando, você sabe que eu dei entrada:: dei entrada na aposentadoria já.

36 – Pesquisadora: JUra::? Tão jovem::

37 – Jorge: Pois é. Aí:: mas assim++ é ver que a minha missão não foi em vão:: quando eu decidi, professora Michelle, a abandonar o direito, com o escritório montado e disse pra mim mesmo e minha família, que até hoje não me perdoa, eu tenho familiares que me dizem assim “Tá trabalhando, não? Tá só dando aula?”, sabe?! Essa mentalidade, porque pra eles eu larguei uma profissão que me daria luxo ou alguma coisa, mas uma profissão que eu não me sentia bem, porque diuturnamente eu sentia, eu me sentia que eu tinha que ser corrupto, eu

tinha que ser do mal pra poder me dar bem. E muitas vezes eu ficava com a cabe- deitado pensando e eu digo “Não, eu vou vomitar isso, eu não aguento isso, eu não quero isso pra mim:”, e eu já tinha experiência de sala de aula, porque tu tá falando que eu vou me aposentar novo, mas eu comecei realmente bem cedo. Eu comecei não tinha nem terminado o Ensino Médio, fui substituir um tia e fui pegando amor pela coisa:++ então eu acho assim, eu tô na profissão por amor mesmo, por sentimento, porque eu gosto, “Vou ganhar pouco?”, vou, e daí?! Tudo bem, eu sei que eu vou ganhar pouco:: eu reduzo os meus gastos, reduzo os meus gostos, mas eu quero voltar pra casa feliz, porque a minha coordenadora me elogiou. Você não sabe o grau de felicidade que eu fiquei no dia dessa aula, quando você falou:: aí no dia seguinte, dois dias depois, o [xxx] [referindo-se ao PCA da escola] vem e aplic- vem me, me parabenizar:: porque já sabia que você tinha gostado da, da, da evolução e tudo. Cara, isso é pra mim é como o artista deve se sentir assim com a indicação do Grammy, mesmo que não ganhe, uma indicação do Oscar, é ver o seu trabalho reconhecido, então nesse momento, eu nenhum momento eu não me arrependo, não, Michelle, de ter deixado o paletó dentro do armário, aliás, num tá mais nem no, no cabide, eu dobrei e coloquei naquelas coisas, pra não pegar volume, e:: ter entregue o escritório, ter passado as coisas, e muita gente pergunta assim, “Mas você advoga?”, “Você tem alguma coisa?”, não, pra mim o curso serviu pra uma coisa, pra eu conhecer os meus direitos e lutar por eles++ e eu acho que seria uma disciplina muito válida até no Ensino de base Fundamental, sabe?! Mesmo que não fosse aprofundando, mas poderia colocar o Direito Constitucional de uma maneira mais leve:: pro brasileiro saber que não tem só direitos, tem deveres também, né, pra esses jovens:: porque eles só acham que têm direitos, eles não acham que têm deveres e quando a gente impõe um dever, isso se tratando de uma clientela que nem a nossa aqui, até que é MENos ruim, mas é uma clientela de escola PARTicular, do nível das escolas aí, [xxx], [xxx] [referindo-se a duas escolas particulares famosas da capital cearense] é compliCado, porque eles, sim, só veem direitos, foram criados assim, coitados, nem têm culpa. A culpa é de um sistema que os educou assim, e quando chegam na Escola, que pegam professores que vão ensinar a eles o outro lado, nem sempre a receptividade é boa, os daqui ainda têm uma mente mais aberta:: são crianças e adolescentes que têm uma vida sofrida:: que têm pais numa relação desajustada:: sabe, tipo, de aluno te pedir assim “Me adote! Gostaria que você fosse meu pai, professor.”, sabe, são coisas toCANtes que você, aí você percebe o QUANto é injusto você não entender um aluno desses quando você pede uma atividade pra pontuação e ele entrega com atraso e você olha pra ele e diz assim “Não recebo! Vou lhe dar um zero.”, sabe, isso é desuMAno, não fechou nem duas notas ainda, recebe a coisa do garoto++ dá uma nota pra ele, ele não fez?! Num te entregou?! “Ah, é porque ele copiou de alguém”, sim, e daí?! Você pode provar? Não pode++ sabe, então, essa condescendência também tem que fazer parte, sabe, assim, não é ser besta, tolo, mas você não pode ser o radical da coisa, o DOno do mundo, o justiceiro, de que vai fazer justiça porque o aluno não quer nada, então “Eu vou reprovar, eu vou isso, eu vou deixar de recuperação::”, o que é isso?! Eu vi aqui uma vez, aqui mesmo, um professor fez o seguinte comentário “Esses meninos aqui são tão ruins, que não vão arranjar emprego nem na Pague Menos”, eu me senti tão incomodado, sabe, eu não quis rebater a pessoa, mas eu fiquei MUIto incomodado com aquilo e fiquei me perguntando, sabe, Michelle, à noite, fiquei triste mesmo e fiquei me perguntando “Que tipo de profissional é esse, que está inserido no mercado?”, aí na semana passada eu escutei de outra na Escola Pública falar o seguinte, que apoiava a polícia militar, federal, qualquer tipo de polícia DENtro da Universidade pra ver o que tá errado e se encontrasse erro, meter a sola, gente, como é que um educaDOR diz que apoia um negócio desses, dentro de um campus sagrado que é uma Universidade do, do, do conhecimento, da formação, enquanto pessoa, você apoiar um negócio desses:: aí você diz assim “Não, devem ser pessoas que por falta de opção na hora de fazer a inscrição do vestibular, o antigo vestibular, olhou o que tinha menos concorrência, que o que bastava pra

ela era ter uma graduação:: ” , “Eu vou fazer qualquer uma dessas aí e como não tem mercado eu vou é ensinar mesmo”, agora, não tô sendo pretensioso, mas talento pra coisa não tava junto:: porque você não é compreensivo, você não sabe entender o ser humano, outro ser humano que você tá ajudando a formar:: que profissional é você?! Eu não comecei a carreira sabendo disso, não:: o bom é ter aprendido, sabe?! E eu lhe agradeço profundamente em ter aprendido MAis com o seu curso de formação++ quisera nós, se todos os anos, nós tivéssemos++ esse tipo de:: sabe?! Mais uma outra Michelle, fazendo doutorado, nós ajudando:: porque foi uma ajuda:: enquanto pessoas, assim, e te confesso, eu não sou do tipo que puxa-saco de ninguém, mas eu te confesso:: terça-feira ficou vazia::

38 – Pesquisadora:Own::

39 – Jorge: Ficou, nossa terça-feira ficou vazia:: à tarde, “Ah, tem planejamento e num sei o quê”, não, mas o planejamento melhor eram aquelas LUzes, que você acendia na nossa cabeça, sabe, mostrando coisas que até no tempo da faculdade você ouviu falar:: mas passou, cadeiras difíceis que tu queria era não perder, ser aprovado:: você sabe o que eu tô dizendo:: que a gente reclama do nosso aluno, mas a gente fazia também:: ou parecido, né?! Aí depois que você se torna professor vira todo mundo santo, todo professor é santo:: “Eu não fazia isso, eu não colava, eu num sei o quê:: que abSURdo aluno fazer isso!”, Ah, cara, bota a mão na consciência:: te manca+++ mas são coisas que eu tô me abrindo com você:: no meu, na minha área eu não posso me abrir porque eu vou ser apontado como o:: o diferentão, o revolucionário:: né, porque todo mundo faz as coisas do mesmo jeito.

[Jorge retoma a filmagem].

40 – Jorge: São quantas cenas?

41 – Pesquisadora: Sete cenas.

Cena 06: O professor participante conclui o exercício de interpretação com os alunos, dessa vez ele atenta para a especificidade do texto de língua estrangeira, que é preciso atentar para o vocabulário mais frequente e conhecido. Jorge explica sobre a importância dos detalhes do texto, como o título, e de outras pistas que trazem a informação principal abordado no texto.

42 – Pesquisadora: Agora, assim né, após a formação:: como é que você:: planeja as suas aulas de compreensão leitora?

43 – Jorge: É:: eu tenho que ter um olhar diferenciado agora, até por ser uma cobrança MUIto íntima mesmo, sabe, cada mais+ se eu aprendi:: o diferencial, eu tenho que usar+ eu não vou deixar ele passar:: e tô usando:: essa compreensão. Quando é um texto, por exemplo, eu trabalhei a música *Shallow now* nos terceiros anos, da *Lady Gaga*, e procurei, apesar da música ser apenas letras:: né, não é o multimodal:: com frases:: uma coisa++ mas eu procurei nessas letras uma modulação do que ela queria:: do autor, do eu-lírico:: o que ele quis dizer com cada palavra, com cada coisa, é tanto que surgiu a polêmica da Paula Fernandes ter feito uma versão, e na versão a Paula Fernandes coloca no refrão é: “juntos”, em português, e “*Shallow now*”, em inglês. Aí ficou todo mundo “Ah, misturar português e inglês!”, gente:: às vezes eu tenho que desmistificar, eles me perguntam pra mim e eu “Pessoal, isso vem sendo feito há séculos”, você pega Marisa Monte, que ela diz “Amor, *I love you!*”, você pega Lulu Santos, que diz “Nem sempre é *so easy*”, isso é inGLÊS, ele mistura:: Gal Costa:: todo mundo misturar, aí por que tá todo mundo na internet crucificando a Paula Fernandes? E outra coisa++ vocês estão falando de algo que vocês não têm conhecimento:: na música da *Lady Gaga*, o *shallow* é raso, ela não quer ficar no raso, ela quer ficar na parte mais funda, pra se ver livre da vida aqui fora, que é tão maldosa, no caso da versão da Paula Fernandes:: ela tá lá

no fundo significa ela tá no fundo do POço, numa situação ruim:: então ela quer resgatar aquele amor que tá lá embaixo pra superfície, e quando ela diz que quer isso aí ela usa “juntos e *shallow now*”, juntos e no raso, agora. Onde é que tá o erro dela? Aí é que eles vão entender:: sabe?! Essa compreensão:: que a gente faz em texto, mesmo que não seja com imagens:: como na formação você mostrou:: mas é como se eu criasse uma imagem em cima daquela letra+ pra poder trabalhar.

44 – Pesquisadora: E como você acha que os alunos têm reagido a essa metodologia?

45 – Jorge: Da mesma maneira que você viu aqui nessa aula, né, eles já interagiram, eles já deram uma opinião:: não é?! Agora, é uma coisa que você tem que ficar satisfeito, se dar por satisfeito:: porque é aos poucos:: se eles não têm essa costume em disciplina alGUma:: eu não vou querer que na minha eles já venham:: CHEios de sabedoria e CHEios de respostas que eu queria ouvir:: não++ isso é aos poucos, isso poder ser uma conquista que eu tenha numa turma no começo:: e quando eu chegue no final da etapa, no final do ano pra entregar pra outra pessoa em outra série ou até pra mim mesmo, eu já veja o resultado: e é nisso que eu tenho me focado pra fazer com que a minha:: eu não diga mais assim, “Vamos fazer uma aula diferente”, não:: vamos fazer uma aula comum:: como a gente sempre fez.

46 – Pesquisadora: Legal. E me diz uma coisa, é:: atualmente o que você acha do livro didático? A sua forma de ver o livro didático:: mudou em relação a primeiro Autoconfrontação::?

47 – Jorge: Mudou no sentido de que, eu tenho que confessar, é:: eu via muito pouco o livro, sabe?! Carregava debaixo do braço, parecia que eu queria aprender o livro por osmose e não dei o determinado valor até por uma questão boba de dizer “Olha, não fui eu que escolhi esse livro, eu teria escolhido um melhor e tudo”, mas a gente tem que ver o seguinte:: depois que eu vi você fazendo uma análise de que o nosso livro de inglês é muito bom pra trabalhar leitura:: aí eu me perguntei:: se a professora doutora Michelle fez esse comentário:: então é porque o livro é bom, eu vou ter que olhar com outros olhos, e passei a enxergar o livro de outra maneira, estou trabalhando o livro como eu realmente eu acho que poderia:: na intenção de melhorar:: eu sei que eu tô caminhando, mas:: trabalhar mais o livro++ eu acho que o nosso livro é bom, muito bom, ele não é o essencial porque não tem:: você, como professora de língua estrangeira, você sabe:: NÃO tem livro cem por cento de língua estrangeira, porque a língua é muito dinâmica e não dá tempo de ficar:: renovando, mas de alguns que estão no mercado ele é até++ dá bastante informação. Que pena, agora volto a dizer:: que é só uma aula, porque o livro tem TANTo conteúdo bonito:: pra ser trabalhado, conteúdo da vida, conteúdo do, do:: conhecimento de MUNdo pra ser trabalhado, sabe, aquela parte que a gente abordou ali:: a questão das artes+ de casar uma aula minha com a aula da [xxx] [referindo-se à professora de Artes da escola], fazer uma aula dupla, pra trabalhar as artes, pra trabalhar alguma coisa:: ia ficar bonito, ia ficar fantástico++ como eu: eu já fiz esse tipo de trabalho com a professora de espanhol, quando a gente trabalhou:: eu trabalhei falsos cognatos e ela também, e:: nós pegamos uma canção que foi gravada em inglês e em espanhol e na, no mesmo momento a gente ouviu a canção em inglês e em espanhol, ela trabalhou os cognatos dela e os que pareciam com o meu ela interagiu e ficou uma interação grande entre a gente e no final os meninos aplaudiram.

48 – Pesquisadora: Legal.

49 – Jorge: Acharam interessante. Porque na cabeça deles, o professor de espanhol e o professor de inglês são inimigos, eles têm esse+ pensamento que acham que a gente:: não digo inimigos:: rivais, né, a gente é que divide o conhecimento deles e num sei o quê e na verdade eles têm que saber que a gente é mais parceiro do que rival, né, são dois tipos guerreiros com o mesmo objetivo.

50 – Pesquisadora: E você acha que essa metodologia da dimensão afetiva, composicional e crítica:: ela ajuda ou dificulta nessa questão dessa parceria professor e aluno?

51 – Jorge: Eu acho que:: não tenho dúvidas de que ajuda:: ajuda+ cem por cento: muito, sabe, essa questão afetiva na parceria, na parceria entre professor e aluno, é:: infelizmente muita gente demora a descobrir que isso é fundamental++ é FUNdamental, sem ela, a gente fica sabe o que, pro nosso aluno? Um estranho no ninho:: apenas mais alguém que tá ali, que tão o logo o ano acabe++ e com a afetividade, com outras, outros substantivos que você falou aí, a coisa fica TTotalmente diferente: a gente percebe isso, Michelle, por exemplo, lá no [xxx] [referindo-se a uma escola particular em que trabalha], quando eu trabalhei lá, no meio do ano, antes das férias, eles promoviam um passeio ao *Beach Park*, então iam oito, nove ônibus:: e o professor que quisesse ir, é:: ele ficava responsável, ele e um auxiliar, pra tomar conta de um ônibus, desde a entrada: até chegar lá, a volta:: reunir e tudo e ficar:: não fazendo o monitoramento, mas ficar sempre por perto, pro aluno perceber e que você tá ali, na hora do almoço ficar junto com eles e tudo, e essa afetividade lá ele te ver de igual pra igual:: conversando, brincando, tomando banho com ele, ele tá ali sempre próximo:: o restante do ano daquela turma que você for monitor: é o melhor resultado e a melhor afetividade das suas aulas: é aquela turma. Aí não tem nem o que questionar, doido é quem não enxerga isso. Um desses pensadores já dizia isso, né, que a educação se faz com afetividade.

52 – Pesquisadora: Jon Callow fala isso, a bell hooks também né. É verdade::

53 – Jorge: Não tem um questionamento:: é fato. E eu já senti isso na pele. Aqui, aqui mesmo, algumas turmas onde eu deixo a afetividade fluir, onde eu deixo a máscara cair, eles me veem sorrindo, brincando, passar por um, brincar, tocar++ nessas turmas, a minha aula foi melhor que em outras++ eu não peço silêncio:: ELES pedem silêncio aos colegas pra aula começar.

54 – Pesquisadora: Muito bom. Legal.

Cena 07: O professor participante encerra a sua aula trabalhando a dimensão crítica com seus alunos, conscientizando-os sobre os diferentes contextos entre os estereótipos masculinos e femininos ao redor do mundo. O professor discursa sobre questões referentes à igualdade de gêneros, preconceitos raciais e expõe o seu objetivo inicial de ter escolhido tal imagem, que se tratava de lágrimas, para trabalhar em sala.

55 – Jorge: Michelle, eu descobri um talento.

56 – Pesquisadora: Qual?

57 – Jorge: Eu acho que eu me daria bem na política:: NÃO pra roubar+ mas com::: a palavra. Até que eu num falo ruim, não. Eu me manifesto de uma maneira até:: razoável+ que não envergonha [Jorge ri.] No mínimo não envergonha, não fica como o povo:: aqueles vícios que a gente percebe. É:: resumindo, eu gostei do que eu vi, claro que eu continuo achando que a gente tem sempre que melhorar. Mas eu gostei do que eu vi, eu vi mais firmeza. Ah:: a questão de não parar no lugar:: ou se mexer muito, isso poder ser coordenada, falada ou revista, né?! Mas a aula em si eu achei interessante, sabe?! Uma aula de conscientização:: onde se trabalha a voz do outro++ e você passa mensagens através de uma, um simples desenho de um texto de um livro de língua estrangeira, pelo menos eu vi assim. A gente não ficou, é:: preso a conhecimentos gramaticais, mas a gente deu uma volta: bem ampla pelo conhecimento de vida.

58 – Pesquisadora: Você acha que a sua percepção sobre as imagens, principalmente as do livro, mudou?

59 – Jorge: Mudou. Claro, mudou muito. Eu vejo coisas que eu não via, sabe, que passava:: por exemplo, antes do teu curso de formação, se eu fosse olhar pra essa figura, eu não ia ver que ela relacionava a tipos de lágrimas diferentes, talvez eu até visse:: que era alguma coisa meio folclórica++ sabe, aquelas figuras de pintores da mesma época que Picasso e coisas assim, mas eu não fosse ver a dimensão composicional que essas lagrimzinhas: o quanto elas podiam fazer eu caminhar no meu raciocínio, na minha interpretação. Mudou cem por cento.

60 – Pesquisadora: Tá bom, é um outro homem esse. E pra finalizar, é:: eu sei que você já respondeu um pouquinho sobre isso, mas:: como foi agora essa segunda Autoconfrontação: quais foram os sentimentos que afloraram vendo essa segunda aula?

61 – Jorge: Olha, ah: assim, em relação à primeira, é claro, que é o objetivo da sua pergunta, na segunda a gente tem um pouquinho mais de segurança:: porque eu já sei o terreno que eu vou pisar++ já sei o que é uma Autoconfrontação:: é como se ele nem tivesse a câmera lá:: porque na primeira incomoda você saber:: sabe, é o que a [xxx] [referindo-se à colaboradora Alexandra] fala “Não me sinto bem em ser filmada:”, você até entende esse ponto de vista dela, mas daí:: eu fiquei na primeira:: tentando driblar esses sentimentos que talvez estavam fervendo na minha cabeça, ah:: a vontade de acertar, o medo de errar, saber que estava sendo filmado: a câmera: se cria uma boa imagem qu- como na segunda vez é como se eu tivesse UM pouquinho mais relaxado++ eu não gaguejei, como gaguejei na primeira, eu não busquei palavras, eu tive uma fluência melhor, mesmo sendo na língua mãe, é:: eu me senti seguro no que eu dizer, como eu poderia dizer, e não me senti é:: indo pra direita e vendo um arame farpado, indo pra esquerda e vendo um caco de vidro, eu me senti confortável, com os meus alunos ajudando, vendo você ali como uma parceira. Eu acho que isso fez essa segurança de saber que eu tava:: eu tinha estudado a figura pela manhã, eu já sabia o que dizia a figura, o que eu poderia falar, até onde eu poderia ir+ isso eu acho que me deu uma segurança que fez com que a segunda aula fosse melhor do que a primeira. E até também, você terá de convir, que na primeira eu não tinha os conhecimentos que você passou de quando eu cheguei na segunda++ eu já tinha os conhecimentos:: você me mandou *e-mails* e:: outras e outras coisas mais, né?! E até mesmo a gente conversando, eu e outros colegas aqui, trocando ideias “Ah, e isso aqui e num sei o quê”, tudo isso é aprendizado, eu te garanto uma coisa, todo mundo que participou do teu curso de formação saiu engrandecido: como profissional é uma Pena que esse curso não se estenda pra outras áreas.

62 – Pesquisadora: É::

63 – Jorge: Porque, amiga:: nós temos áreas cujos componentes precisam urGENTE se reciclar, sabe?! Ver o mundo sob outra ótica, porque eles estão vendo o mundo assim oh [Jorge posiciona as palmas das duas mãos nas laterais da cabeça, como uma maneira de se referir a uma visão mais fechada.] e quem tá pagando por isso é o nosso aluno, é o nosso jovem que vai ser o nosso futuro+++ perigoso, assim, a priori você “Ah, isso tem nada a ver”, tem TUdo a ver:: porque você pode modificar o futuro de alguém que vai gerir a tua vida enquanto tu tiver mais velho, a do teus filhos e a dos teus netos, que tipo de profissional tu ajudou a formar? Aí parafraseando o Antoine de Saint-Exupéry é:: “tu é responsável por aquilo que tu cativas”, eu vi um dia, ontem ou antes de ontem, alguém criticando essa frase, eu acho que era o++ não me lembro quem(...)

64 – Pesquisadora: Eu acho linda essa frase.

65 – Jorge: É, essa frase é linda:: “tu é responsável por aquilo que tu cativas”, é linda e verdadeira. Você é o responsável, você num cativou?! Então seja o responsável de tratar bem, de continuar pra ter sempre aquilo com você, é:: ela se aplica muito não só nas relações amorosas homem e mulher, como nas relações de amizade, sabe, entre nós seres humanos, que constrói uma amizade e que por qualquer idiotice tu isola, deixa pra lá, num sabe perdoar, num sabe compreender, num sabe ouvir++ e esse tipo de coisa tu tem que levar pra tua vida, se afinal de contas essas rugas que eu identifiquei, a pele flácida que eu identifiquei no vídeo, não servirem pra nada, amiga, aí eu tô ferrado, elas serviram pelo menos pro conhecimento, sabe, pra você dizer assim “Eu sou uma pessoa com mais conhecimento, sou uma pessoa capaz de falar, em público, e sou uma pessoa capaz de me expressar sem causar vergonha a nenhum companheiro de língua portuguesa”, porque eu tenho conhecimento de mundo e isso me deixa orgulhoso, saber que eu não sou um saco vazio de++ que só fala besteira e a:: a experiência me trouxe isso, claro, né?! E eu quero passar essa experiência agora em sala de

aula com os conhecimentos do curso de formação, que pra mim são+++ é um tipo um norte, olha, eu estive falando com colegas meus lá de outra escola e explicando algumas coisas, sabe?! É:: de repente eu, eu vi assim “Bem que eles aqui também podiam ter o mesmo curso, esse curso da Michelle”, porque lá a gente também tem os professores de língua estrangeira no Fundamental:: de espanhol:: e num sei o que:: cara, eu falando pra minha amiga de espanhol, “Olha, é tão bom, abre tanto a tua mente pra coisas que:: não só pra coisas do conhecimento, mas pra coisas do saber lidar com determinadas coisas”, aí eu falei por exemplo da figura da Verão.

66 – Pesquisadora: Ah, a Verão.

67 – Jorge: Da Verão, aí eu falei do exemplo da figura que eu não te trouxe, mas lá no *shopping* tem::

68 – Pesquisadora: Sim:: aquele totem, né, assim::

69 – Jorge: É, aí você deve ta de testemunha minha aqui, ca- meu grau de envolvimento com a tua formação é tão grande que a cada coisa eu visualizava um exemplo e perguntava assim se, se ele entrava, né, ou seja, coisas que eu tava vendo.

70 – Pesquisadora: É. A Gramática do *Design* Visual no dia a dia, né, as imagens do dia a dia.

71 – Jorge: No dia a dia, é. E que lá vem isso bem longe, o nosso aluno.

72 – Pesquisadora: Com certeza.

73 – Jorge: De uma certa forma, eu até descobri uma coisa, já não sinto tantas dificuldade de ensiná-los a interpretar, eu sentia uma dificuldade grande. Agora eu já tenho um caminho mais lúdico pra que eles cheguem aonde eu quero que eles cheguem, que ele descubra o que é que eu quero que ele descubra, através da imagem, através da multi- da multimodalidade e todo o ensinamento. Obrigado, de coração.

74 – Pesquisadora: Ah, eu é que agradeço.

75 – Jorge: Você num tem que agradecer, não. A gente é que tem que agradecer.

76 – Pesquisadora: Você tem mais alguma coisa a comentar?

77 – Jorge: Não. Não, eu já tô ficando emotivo.

78 – Pesquisadora: onw [risos]

79 – Jorge: Tenho não. Eu sei que você tem.

80 – Pesquisadora: Pois é, eu queria agradecer, né, é:: esse momento de Autoconfrontação. É: infelizmente pra gente fazer Autoconfrontação tem que filmar a aula(...)

81 – Jorge: Claro.

82 – Pesquisadora: E acho que na primeira aula ficou esse certo desconforto de ser filmado, né?!

83 – Jorge: Não, comigo você viu que comigo não::

84 – Pesquisadora: É:: assim (...)

85 – Jorge: De boa, né, num foi de boa?! [Jorge direciona o olhar para o camera man]

86 – Pesquisadora: Assim, eu sei que no início causa um pouquinho de desconforto e depois você se acostuma com a câmera:: com a filmagem:: mas é uma forma de a gente captar as imagens, né, e [depois partir pra formação::

87 – Jorge: [Sabe o que foi que eu vi? Desculpa eu te cortar. Sabe o que foi que eu vi?

88 – Pesquisadora: Não, pode falar::

89 – Jorge: Eu vi a filmagem como uma oportunidade única de crescimento++

90 – Pesquisadora: Que bom:: [que coisa boa::

91 – Jorge: [Foi só assim que eu vi, sabe, porque:: quem sou eu pra achar que tô no ponto perfeito:: e que não precisa mudar nada?! No dia que isso acontecer também não vai tá valendo a pena mais nada++ eu tenho que crescer:: eu tenho que mudar:: eu tenho que perceber erros:: e tentar consertar: isso é o desafio da vida, a vontade acordar++ de manhã.

92 – Pesquisadora: E é esse o intuito da Autoconfrontação, né, de transformar, de causar essa transformação:: essa reflexão:: de você se ver na tela, é:: naquele momento, ali, é você e ao mesmo tempo não é você.

93 – Jorge: Sei::

94 – Pesquisadora: Você tá ali fora da situação: vendo a sua prática docente, refletindo:: pensando sobre ela:: né, então, assim, é um momento muito rico pra vocês colaboradores, protagonistas, né, e pra mim, pesquisadora.

95 – Jorge:

É sensacional.

É sensacional, sensacional.

96 – Pesquisadora: E digo mais+ a sua participação em TODas as etapas foram assim:: magníficas.

97 – Jorge: Obrigado.

98 – Pesquisadora: Né?! Em TODas as etapas, na primeira etapa, na formação docente:: sempre trazendo exemplos, trazendo questionamentos, comentários::

99 – Jorge:

demais::

Eu achava até que tava atrapalhando

100 – Pesquisadora: Não:: foi ótimo, e essa interação sua com os outros colegas++ é:: concordando, discordando, né, analisando as imagens: ali foi riquíssimo, ali foi riquíssimo só no momento++ da formação. E o depois, que foi a aula:: foi outro momento assim: magnífico.

101 – Jorge: Eu que agradeço.

102 – Pesquisadora: Eu só tenho, realmente, a agradecer:: e me colocar a disposição pra trocar:: compartilhar pensamentos:: né, começamos aqui por meio dessa pesquisa, né, uma parceria.

103 – Jorge: É, eu, eu queria, eu vou ter o teu contato com:: lá no [xxx] [xxx] [referindo-se a uma escola particular em que trabalha] Tomás de Aquino, a gente:: todo começo de ano, eles escolhem pessoas pra palestras e alguma coisa. Eu acho que o seu assunto, como palestrante, era de exTREmo interesse para nós professores.

104 – Pesquisadora: Ah, pois me chama, que eu vou, que nem a música do Sidney Magal.

105 – Jorge: Ah, pois eu vou lhe indicar, viu?!

106 – Pesquisadora: Me chama que eu vou.

107 – Jorge: Eu vou lhe indicar pra minha coordenadora quando tiver alguma coisa de interesse de reunião, “Querida que você convidasse a professora aqui, que é tudo de bom a palestra dela.”.

108 – Pesquisadora: Oh coisa boa, e eu vou gratuitamente, viu, pode me chamar::

109 – Jorge: Não, negativo:: negativo, é seu trabalho, é seu trabalho. Tem que ser pago.

110 – Pesquisadora: Não:: mas eu quero compartilhar:: pode me chamar que eu vou, só me organizar aqui::

111 – Jorge: Eu é que vou me sentir orgulhoso quando você chegar lá e vou dizer “Olha, essa daí foi eu que indiquei, oh.”

112 – Pesquisadora: Ô coisa boa [risos]

113 – Jorge: Pronto?

114 – Pesquisadora: Muito obrigada.

115 – Jorge: Eu que agradeço.

APÊNDICE O – TRANSCRIÇÃO DO RETORNO AO COLETIVO

01 – Pesquisadora: Bom, vamos começar, né, o nosso retorno ao coletivo. Boa noite. Eu agradeço, mais uma vez, a presença de todos, né, numa sexta-feira, à noite, tá aqui à disposição, né, assim(...)

02 – William:

Boa noite, boa noite.

03 – Pesquisadora: Peço desculpas, também, pelo transtorno de ontem mas é assim, né, é errando que a gente vai aprendendo e vai se adaptando a essas tecnologias. Bom, gente, então, é: eu queria, é: explicar, rapidamente, sobre a tese, né?! A tese, ela tinha um propósito, ela TEM, né, porque ainda vou defender, o propósito de investigar como professores de línguas portuguesa, espanhola e inglesa, é: trabalham com imagens, com a multimodalidade, em sala de aula, utilizando o livro didático. E como essas práticas, e conhecimentos, podem se transformar, mudar, a partir de uma formação docente continuada realizada na própria Escola, né?! Então, a gente utilizou esse principalmente a GDV, a Gramática do *Design* a Gramática do *Design Visual*, de Kress e van Leeuwen, de dois mil e seis (2006), e o *Show me framework* de Callow, dois mil e oito (2008), né?! E a metodologia foi uma pesquisa-ação, porque houve essa intervenção, e foi dividida em três momentos, né, só pra gente lembrar, né?! No primeiro momento, a gente fez todos os trâmites, né, conforme o Comitê de Ética estipula, e eu observei as aulas da Ana, do Jorge e da Perla. Então, eu observei a aula de um professor de português, um de espanhol e ah: e um de inglês. E: a gente observou a aula, filmou a aula, selecionou algumas cenas e fez a autoconfrontação, e o que é essa autoconfrontação? É o professor assistir a sua própria aula. E a autoconfrontação, que é um quadro metodológico, né, de: Clot e Faïta, é: tem o objetivo de proporcionar o desenvolvimento, a reflexão, o desenvolvimento profissional. Então, porque ninguém melhor do que o próprio professor pra comentar: pra explicar sobre o trabalho realizado, o trabalho prescrito e o real, né, da atividade então, não tem o cunho de julgar se tá certo ou errado. Então, a gente fez isso na primeira etapa. Na segunda etapa foi a formação docente com todo o grupo, protagonistas e colaboradores, e a terceira essa foi a segunda etapa, a formação docente em seis encontros. E, na/no último momento, na terceira etapa, foi uma Outra autoconfrontação com os MESMOS três protagonistas, e a autoconfrontação novamente. E a Última etapa da pesquisa é, justamente, a de hoje que é o retorno ao coletivo, que a gente tá fazendo de forma adaptada porque o ideal seria que fosse presencial: né, na Escola, que fossem trabalhadas cenas e autoconfrontações dos três protagonistas, mas como nós estamos numa Mídia digital, né, e: precisamos nos adaptar, a gente escolheu as cenas da aula e da autoconfrontação da professora Ana, porque a maioria dos professores colaboradores da pesquisa é de língua portuguesa e aspectos da Aula da professora Ana, é: serão comuns as outras línguas também, inglês e espanhol, tá certo?! Então, a gente vai é: começar, agora, apresentando um trequinho, são três minutos e pouco, quase quatro minutos DA aula que a professora Ana apresentou após a formação docente continuada. E: inclusive, utilizando, né, o livro da Escola, né, esse aqui no caso, [Mostra o livro didático aos professores pela câmera] né, “Novas Palavras”, do primeiro ano, da página trezentos e quarenta e quatro, depois eu vou colocar pra vocês a imagem na tela. Mas, agora, a gente vai assistir, aí eu peço que vocês coloquem fones, porque o volume tá um pouco baixo pra ouvir bem a/esse trequinho, né, da aula+ essa Cena da aula da professora Ana. Vamos lá ver. [A pesquisadora apresenta o cena aos professores participantes]

[A pesquisadora pausa o vídeo e retoma a fala]

04 – Pesquisadora: Pronto, gente, é: agora, vocês viram é um trequinho curto, né, da aula da professora Ana, de português. Deu pra todo mundo ouvir dessa vez?

05 – William: Muito. Beleza.

06 – Ana: Sim.

07 – Pesquisadora: GRAças a Deus. GLÓria a Deus. É de glorificar de joelho no chão [risos].

08 – William: Foi perfeito.

09 – Pesquisadora: Bom, gente, então, assim, é:: eu queria pedir pra Ana falar SÓ depois, né?! Mas eu queria que vocês, é:: expuSEssem o ponto de vista de vocês sobre essa cena. Repetindo que a autoconfrontação é um quadro metodológico que não tem o cunho de julgar, mas de refleTIR, de perceBER+ nuances, que, às vezes, no dia-a-dia a gente não consegue enxergar, né?!

10 – William: Fa- falando assim do/da conduta do ministério da aula da Ana, a gente sente muito orgulho da postura dela, né(...)

11 – Pesquisadora: Guilherme, só um instantinho, eu/eu acabei esquecendo de compartilhar a imagem. Só um instantinho, só eu colocar aqui a imagem.

12 – William: [Beleza.

13 – Pesquisadora: Porque aí fica:: fica mais:: +++ colocar aqui a imagem que ela trabalhou.

14 – William: Da cena, né?!

15 – Pesquisadora: ↓sso, da cena. Só um instantinho.

[A pesquisadora apresenta a imagem aos professores participantes]

16 – William: Pronto.

17 – Pesquisadora: Pronto. Tá dando pra todo mundo ver a cena? A- aliás, a imagem?

18 – William: Tá sim, a imagem.

19 – Pesquisadora: A imagem. Essa é a imagem que a Ana trabalhou.

20 – William: Pronto. Aí, como eu estava+ tentando faLAR, eu acho que por uma questão mesmo de protecionismo, de afetividade entre a gente. A gente vai olhando muito mais a conduta do educador++ e eu achei muito interessante porque ela tem uma perspicácia, ela vai do NAda, tecendo considerações, interagindo com esses meninos, e, como em qualquer aula, sempre tem aquele que é mais proficiente na fala, né?! Você percebe que tem um aluno ali que é MUIto esperto, que ele vai trazendo até conceitos que ela nem colocou. Então, esse FUNdo laranja, né, ele, talvez, tenha influenciado na personalidade do/do/do de QUEM está dentro da imagem, a diferença entre as rouPAgens, daquele que tem posses e daquele que não tem. Então, essa mistura, aí, semiótica, como a gente aprendeu, da multimodalidade, é:: transmitindo uma mensagem maior. Então:: eu fiquei bastante entusiasmado com a aula da Ana, eu não sei se eu faRIA melhor do que ela, eu acho que ela foi bem PRA caramba. E, como eu falo muito, eu resolvi [risos] me calar um pouquinho pra dar voz aos demais.

21 – Pesquisadora: E o resto do pessoal:? Faria da mesma for::ma? Que é que vocês acharam dessa cena da aula? ++ Dessa maneira de trabalhar a ima::gem, vocês fariam da mesma forma:: diferen::te?

22 – Alexandra: Eu achei interessante, é:: o fato de a Ana pegar tanto essa/essa imag-, primeiro, né, a primeira parte da atividade dela, de fazer:: de estabelecer a comparação entre a imagem de abe-[tura] da unidade+ e a imagem DA atividade mesmo em si, porque por mais que seja a mesma imagem, como ela pega uma amplificação da unidad- na:: página de abertura da unidade, alguns detalhes ficam de fora:: e, aí, a Ana tentou fazer com que os meninos++ p- puxando dos meninos, né, isso, é:: pra que eles pudessem observar essa diferença na composição, pra dePOis chegar na imagem que ela queria mesmo, que era a imagem da atividade pra construIR esse significado. Eu acho que essa jogada de sair comparando uma coisa à outra, uma imagem à outra, ficou muito interessante.

23 – William: É, eu acrescento aí ao que a Alexandra falou:: porque, como a gente tem aquela visão conteudista, tradicional, de apenas separar o texto verbal e não-verBAL, talVEZ, se o menino ficasse só na primeira página, ele já seria influenciado pela escrita que lá se encontra.

Então, ela, realmente, foi esperta em passar a folha e pedir pra eles olharem, vislumbrarem a imagem em si e tirar dela a essência.

24 – Alexandra: E DENTro dessa discussão mesmo sobre a imagem, né, adentrar nos conhecimentos de tex::to, o que é texto:: por que que esse texto é em ima::gem, porque os meninos ainda chegam, é:: ao primeiro ano com a concepção de que texto é só aquilo que tem palavra, né?! Uma imagem, pra eles, não pode ser um texto. Até a gente CONStruir essa ideia leva, ainda assim, um tempo.

25 – Pesquisadora: Alguém mais gostaria de comentar:: alguém se identifiCOU com essa cena::?

26 – Jorge: Na minha opinião:: (...)

27 – Perla: Eu acho

28 – Jorge: Oi. Oi, fala, Perla.

29 – Perla: Não, pode falar, Jorge.

30 – Jorge: Não, primeiro você. Pode falar.

31 – Perla: Achei bem interessante, assim, é no conTEXTto também, né, de:: de Escola Pública, que a gente sabe das dificuldades e tudo mais: é:: a questão DA criticidade, né, que ela provocou nos alunos, inclusive, é:: é:: quando ela pergunta assim “Com quem é que você se identifica::”, né, e ela:: remete à infância. Então;; a gente sabe, assim, o QUANto os alunos de Escola Pública, né, tiveram uma infância bem difícil. Então, esse ponto aí é bem:: é bem salutar, assim (choro de criança).

32 – Pesquisadora: É a Liz (filha da Perla, a bebê estava chorando baixinho). A Liz querendo participar também.

33 – Perla: É:: tá aqui bem atenta (risos).

34 – William: Olha ai, ô, Katniss Everdeen. A Katniss Everdeen também tá com a pequena nos braços, teve que colocar agora.

35 – Pesquisadora: Ô, meu Deus, gente, obrigada, viu?! Por vocês estarem fazendo esse esforço e trazendo até:: as pequenas pra:: pra reunião também. Diz, Jorge, tu já ia começando a falar::

36 – William: Aí, apareceu, ó.

37 – Pesquisadora: Perla, você terminou? Nem perguntei se você concluiu, você queria falar mais alguma coisa?

38 – Perla: Sim, sim. Era mais sobre:: sobre essa parte mesmo.

39 – William: Olha aí, pesquisadora, a (neném). Tem outra presença preciosa, aí, pra ti, em baixo.

40 – Pesquisadora: Ô, coisa boa. Sejam bem-vindas, as bebês. Diz, Jorge.

41 – Jorge: É, eu ia falar exatamente, é:: eu achei que a Alexandra foi muito feliz no comentário dela, e:: a/a Perla acabou contribuindo. Eu acho que a Ana++ eu acho, não, tenho certeza, ela foi muito perspicaz quando ela começou a mostrar é:: o que a Alexandra falou que, muitas vezes, o aluno não tá preparado+ essa questão de trabalhar TEXTto, ele:: ele acha que texto é o que tá esCRItto, às vezes, até quando a gente trabalha música+ pra ele num é um texto+ é a letra de uma música, uma poesia. E o objetivo da Ana foi atingido com muita perspicácia porque ela co- na minha visão, ela conseguiu domiNAR+ a sala, teve um pequeno momento em que ela disse “Pessoal”, foi só uma vez. Ela dominou:: e dominou o interesse, fazendo com que a aula dela, naquele momento, fosse voltada pra chegar num objetivo da/do trabalho infantil, da exploração através de uma figura que poderia ser muito bem vista por outro ângulo. Poderia tá sendo vista como uma brincadeira infantil, mas ela foi feliz quando ela conseguiu é+ fazer com que o aluno tivesse o pensamento crítico de:: de colocar em prática+ na minha aula, eu também percebi isso, que todo o conhecimento que você nos passou, quando a gente foi colocar m prática, o aluno TAMbém tinha, só que tava guardado+ e que talvez a gente não DESSE essa oportunidade pra ele colocar pra fora.

42 – Pesquisadora: Legal.

43 – William: Instigar, né?! Eu achei legal também, agora, a fala do Jorge porque eu fiquei me reportando às próprias aulas de literatura, quando voCÊ traz o conceito de poeticidade, os meninos nem identificam que uma letra de música, mesmo sendo pejorativa, contemporânea, também pode ser concebida como poesia. Aí, você tem que ensinar pra eles que há trocadi::lhos, né, que há subjetivida::de, sentimen::tos+ aí “Aí, professor, interessante”, que se põe em versos, então(...)

44 – Jorge: Até os versos, as rimas, né?!

45 – William: Exato.

46 – Jorge: Às vezes é mal, é mal feita, uma palavra que num tem nada a ver com a outra, num outro verso, mas É um verso.

47 – William: Aí como você BEM citou, isso só: se faz em entendimento quando você sugere e incita o menino a pensar. Se a gente apenas joga pra e::le, o negócio fica meio++ sem noção, sem lógica.

48 – Jorge: É/é nesse momento até que a gente explica, por exemplo, eu, como professor de língua inglesa, se eu trabalhar uma música, a gente explica a questão da versão, porque aquela versão da música da *Lady Gaga*, que a Paula Fernandes fez, foi muito critica::da, todo mundo caiu em cima, matan:do e tudo, mas é porque a versão+ ela não consegue, se for a tradução literal, ela não consegue fazer os versos com as mesmas rimas, então, a rima em inglês de uma palavra é diferente de outra língua. Então, é feita uma versão, e nesse caso, às vezes, a gente fala até em títulos de filme. Por que que o título do filme é “*Ghost*” e quando se traduz é “O outro lado da vida?”, aí você faz esse tipo de++ o que Ana fez no meu entender: ela instiGOU algo que é sempre muito difícil nas nossas aulas, o que é que é difícil? É a gente faZER o aluno pensar. Porque a gente acha “Todo mundo pensa, nós somos seres que pensamos, por isso somos distintos”, mas ela instiGOU o aluno a pensar, e o pensamento do aluno foi reverberado quando ele fala, quando ele mos:tra e quando ele DIZ até coisas que vocês disseram agora há pouco, que a Ana não tinha falado, o menino que tava MAis respondendo, é:: é, ele fala sobre isso. Então, pra mim, isso é ensiNAR, é uma PASso, é um passo a passo de ensinar uma pessoa a interpreTAR textos++ a pensar. Eu vi assim.

49 – Pesquisadora: Legal. E, assim, é:: Mari:a, Cin:dy, Ka:tniss Everdeen, querem comentar::?

50 – Katniss Everdeen: É, eu:: agora eu posso falar (risos) eu ia comentar que o (...)

51 – Maria: Não, acho que o/o:: ++ já foi pontuado, né?!

52 – Jorge: Maria, [você não sabe como é legal ouvir sua voz.

53 – Katniss Everdeen: [O que eu ia comentar era justamente o que o (...)

54 – Jorge: Fala, Maria e Katniss Everdeen. Quero ouvir a voz de vocês.

55 – Katniss Everdeen: Não, é que o que eu/o que eu ia comentar era justamente o que você comentou, Jorge, né, eu acho que a Maria ia falar também:: Se eu/se eu me lembro bem na/naquele exercício que a gente fez em sala, né, no: no:: no curso, né, que a Pesquisadora ministrou pra gente++ a gente pegou uma+++ acho que era uma *charge*, não lembro, da questão das cadeiras, né, que estavam quebradas++ de focar na questão do/do tema também, né, do trabalho infantil:: do trabalho esca:vo, né, que eu acho que foi justamente o que você pontuou, né, como a questão da imagem, ela pode:: levar pra outros:: outros pontos+++ além de só o texto material(...)

56 – Pesquisadora: Isso. É:: nessa/essa *charge*, é::

57 – William: Aí, Maria, aliando o que a Perla, trazendo a temática pra:: vivência deles, né?!

58 – Katniss Everdeen: Isso. Exatamente.

59 – William: Esse distanciamento social que a Rede Pública vive.

60 – Katniss Everdeen: Exato.

61 – Pesquisadora: Pois é, Katniss Everdeen, e essa/essa:: você lembrou bem, foi o SEXto encontro, que eu pedi pra vocês escolherem é::; imagens, textos multimodais e:: trabalharem a GDV, o *Show me framework*, como se fosse um plano de aula, né?!

62 – Katniss Everdeen: Isso.

63 – Pesquisadora: E eu lembro bem que você, Cindy++ e eu acho que a Ana também tava:: vocês três, né, vocês trabalharam justamente essa temática.

64 – Katniss Everdeen: Não, era a/era a(...)

65 – Ana: Era a Maria, eu acho.

66 – Katniss Everdeen: Eu acho que éramos:: eu e Maria.

67 – Ana: Eu fui com o Jorge, eu acho::

68 – Pesquisadora: Pronto. Pois é, foi no sex:to encontro, né, no último dia da formação.

69 – Ana: Isso.

70 – Pesquisadora: Pois tá certo. Alguém mais gostaria de comentar::? E sobre a questão do livro didá:tico++ essa forma que o livro didático foi emprega::do, né, vocês comentaram bastante sobre o uso da imagem, né, na aula, e:: o USO do livro didático, né, a Alexandra até comentou, né, sobre essa questão da imagem que estava na capa da unida::de, a imagem que foi anteriormente mencionada, que a Ana fez:: alguém gostaria de comentar:: sobre?

71 – Jorge: A/a questão do livro didático, depois daqueles/daquelas suas/seus ensinamentos, eu passei a ver o trabalho+ porque se em língua portuguesa, a gente trabalhar texto em sala não é muito lú:dico, já não é muito agradável pro aluno, vocês têm ideia de como é numa língua estrangeira. É:: espanhol ou inglês+ e quando eu passei a trabalhar os meus textos pra que os alunos, dessa forma, pra que os alunos percebessem qual era a ideia CENTral do texto, que é o que o ENEM tanto pede, passei a trabalhar dessa forma, é:: eu me senti como se eu tivesse mais livre nas aulas, fazendo com que o meu papel de::+ não era mais aquele papel antigo, era um papel, agora, de contribuição e um papel de interação, porque eu passei a trabalhar os textos ob- observando figuras:: ou até mesmo os títulos com eles, pra fazer com que eles descobrissem quais eram as ideias, a principal e as outras ideias secundárias do texto, e não só entrando no texto com a leitura, falando uma língua, que pra eles/que pra muitos, não são, que é a realidade da Escola Pública, não é uma língua muito usada++ há muitos anos o inglês é ensinado somente o verbo tobi (aqui, Jorge pronuncia o verbo *to be* erroneamente como uma forma de satirizar o ensino de língua inglesa), num é nem o verbo *to be*++ e::; eu aprendendo dessa maneira de trabalhar com essa/dessa forma que você passou pra gente pra mim foi, foi não, é de GRANde valia. Eu mudei totalmente o modo como eu via as minhas aulas.

72 – William: E, assim, e o material didático também, porque a gente, de certa forma, sempre é um pouco crítico, né, negativo, que nunca se/ está pronto com aquilo que a gente se perCEbe como melhor, mas depois da formação, a gente também tem uma visão maior do que o livro se propõe+ e a gente passa até a ser um pouco mais resiliente, buscando aquilo que tá escondido, né, subentendidø.

73 – Jorge: [Exatamente. Muitas vezes, a gente critica, né, a gente critica muito o livro que foi adotado, mas quando a gente procura esse livro, esse livro ideal não existe ainda, né, por isso que eles estão, todos os anos, tão sendo reformulados e tudo. Mas, isso que o William falou fez com que a gente valorizasse o material que tem em mãos, que pode se extrair, sim, leite de pedra com esse material.

74 – Pesquisadora: Legal. Legal, muito bom ouvir isso. E a nossa protagoNISTa, Ana, você gostaria de comentar:: né, foi uma cena da SUA au:la, né?!

75 – Ana: É, assim, muita coisa que vocês já falaram era o que eu ia dizer, né?! Em relação ao livro+ pra começar, já que a gente tá abordando esse assunto, como o William e o Jorge falaram, realmente, depois da formação, a gente passou a ver de maneira diferente. Eu/eu sempre fiz uma crítica a esse nosso livro na parte de redação, que ele traz muitos gêneros de

uma maneira muito esquematizada, então, quando a gente, por exemplo, se a gente quiser trabalhar receita com o aluno, tem uma questão no livro inteiro com a estrutura da receita. Então, eu acho que as meninas concordam que a gente, quando tá trabalhando gêneros, a gente NÃO faz, necessariamente, na ordem que o livro propõe, né, de capítulo, primeiro o capítulo um, depois o dois, depois o três++ e, depois dessa formação, eu passei a valorizar os textos individua::is, as ima:gens, né, e tambÉM, em relação a ler em si, foi também que ficou:: assim, alguns aspectos já eram trabalhados, a questão de levar a imagem pra dentro do contexto da realidade do aluno:: a questão emotiva:: mas, depois da formação, eu acho que a gente passou a fazer isso de uma maneira mais consciente, não mais só por impulso, porque:: a gente sempre interpretou texto dessa forma, né, depois da formação, a gente sabe que tem TTodo um esquema, em todo um estudo por trás disso.

76 – William: Show, Ana, show.

77 – Ana: Então, a gente trabalha a questão das co:res, ali, a gente trabalha a questão mais emotiva, porque, uma discussão que eu lembro que existia muito na faculdade era que, às vezes, a gente trabalhava um conteúdo que tava muito distante da realidade do aluno e era um desaFIO+ é:: aproximar o aluno desse conteúdo. E, depois dessa formação, né, essa imagem que eu consegui relacionar com a de muitos deles não terem infância, que muitos não podem estudar porque têm que trabalhar, que muitos veem o amiguinho com um brinquedo meLHOR:: eu acho que eu consegui abordar isso na aula de uma maneira mais:: consciente, mais esquematizada. Eu acho que é isso que eu tenho a dizer.

78 – Pesquisadora: Legal, Ana.

79 – Jorge: Concordo.

80 – Pesquisadora: E muito obrigada, viu, não só a você, mas como também a Perla e ao Jorge, né?! Assim:: eu saí, assim, e aqui eu confesso, né, que:: quando, é:: a gente:: naquele momento, né, de assistir a aula, a gente fica emocionado, mas a gente se controla, pela posição de pesquisadora, né, de tá ali, né, e tal. Mas:: depois que eu fui rever as cenas, transcrever e analisar, assim:: vários momentos, eu chorei de alegria, de emoção, sabe, assim, é:: desabafando um pouco com vocês, né, chorei de alegria mesmo, assim, de/de dizer “Poxa, que legal. Que:: que maravilha, né?!”. Enfim, mais:: mais alguém gostaria de comentar: sobre esse trechinho++ ou a gente pode passar pra autoconfrontação?

81 – Jorge: Eu só queria só fazer um comentário. É:: o que eu achei interessante é que na minha época, na época que eu fui, a sala escolhida por:: por período de dar aula era um dos primeiros anos da tarde MAis difíceis de dar aula. Você deve tá lembrada que a primeira aula foi um pouco bagunçada e tudo, mas, quando ELES perceberam como era a aula, que era uma aula diferente, e não só pela sua presença, porque você tava ali, calada+ só eu que tava ali, falando, e instigando eles a falarem. Você viu que a coisa, da segunda aula em diante, começou a fluir de uma maneira:: e a turma ficou TÃO interessada, tão prestando atenção, assim, participando, mas participando MESmo, não era com brincadeira nem nada. Eu achei que isso foi um dos pontos que fez com que a mudança se tornasse possível. Você deve tá lembrada disso que eu tô falando.

82 – Pesquisadora: Com certeza. Inclusive, na aut- na tua autoconfrontação, Jorge, você até colocou essa turma, como uma turma-desafio::

83 – Jorge: Foi.

84 – Pesquisadora: Que essa turma tinha sido um desafio pra você, né?!

85 – Jorge: Exato.

86 – Pesquisadora: E ao final da/da terceira etapa você é:: relatou++ eu acho que você pode até falar melhor, né?! Foi também outro momento que me deixou muito emocionada+ é:: inclusive, emocionada no DIA da aula mesmo, eu saí no carro, com o Marcos, chorando, de alegria, né, e:: você dizendo assim “Estou com a sensação de dever cumprido”(…)

87 – Jorge: Foi. Exatamente.

88 – Pesquisadora: “Essa turma era uma turma muito difícil pra mim, mas eu consegui atingir o objetivo. Estou com a sensação de dever cumprido.”, você disse mais ou menos isso, né, então (...).

89 – Jorge: Foi, foi, foi isso mesmo. Foi. Foi isso mesmo. É tanto que, no final do ano, a turma tava totalmente transformada nas minhas aulas. Eu tinha um domínio++ eu acho que os colegas aqui que trabalhavam com os primeiros anos devem lembrar de um primeiro ano, da tarde, trabalho::so+ assim, muito brincalhão, desafiador e tudo, mas não:: no fiNAL foi tudo muito, muito bom mesmo. Ainda hoje, eu lembrei da gente, quando eu passei no *shopping*, ali, eu fui pagar a minha conta telefônica, aquele mesmo totem que eu falei, daquele segurança, guarda++

90 – Pesquisadora: Hum.

91 – Jorge: Ele fala+ ele tem um cartaz, quando ele dá a mensagem, ele diz assim “Você vai MESmo estacionar aqui, que é um lugar de pessoas da melhor idade?” eles mudaram o cartaz. Agora, o cartaz, é:: se refere que a pessoa tem que estacionar o carro, sim, e deixar uma vaga, sabe?! Mudaram a posição, o papel é o mesmo, mas a mensagem é outra. Aí eu lembrei que a gente tinha comentado.

92 – Pesquisadora: É muito interessante.

93 – Jorge: É.

94 – Pesquisadora: Inclusive, esse seu exemplo, na formação, Jorge, ele é um exemplo que eu uso, inclusive, em AULas, né, sobre multimodalidade, em palestras, em seminários:

95 – Jorge: Exato.

96 – Pesquisadora: Tá na tese, e, assim, eu utilizo esse exemplo, né:: eu fiz uma *live* também, tratando sobre multimodalidade, e:: abordei o SEU exemplo e dei créditos, detalhe, dei créditos a você, logicamente, né?!

97 – William: Direitos autorais, Jorge.

98 – Pesquisadora: Aprendi e digo “Olha, gente, um exemplo de um professor que participou da pesquisa é esse totem, do *shopping*::”(…)

99 – Katniss Everdeen: Olha aí:: Jorge (risos)

100 – Pesquisadora: Pois é, o Jorge, quando sua orelha tiver queimando num se preocupe que num é fofoca, não. É falando bem e MENcionando esses exemplos. Eu sei que durante a formação, a gente teve outros exemplos, como a de propaganda da Do::ve, enfim, né, mas esse do totem, como é bem do dia-a-dia, esse de *shopping*, que a pessoa vê, é/é: bem interessante, né, o olhar de deMANda que aquele totem causa, pedindo reação.

101 – Jorge: Eu poderia fotografar o novo, porque ele tá bem dentro do/do/da época que a gente tá vivendo, da pandemia, eu vou fotografar e vou te mandar, via *whatsapp*.

102 – Pesquisadora: Pode mandar. Inclusive, a ressignificação dessa imagem, né, num/num contexto de pandemia, ela não assumiu só esse papel de/de causar intimidação pro leitor-observador de:: respeitar ido::sos e deficientes físicos, mas de respeitar as regras DA pandemia, né?! É bem interessante isso.

103 – Jorge: Eles/eles utilizam a MESma expressão do totem, da fotografia, né, pra dois momentos diferentes.

104 – Pesquisadora: Exatamente. Isso dá um artigo, Jorge, a gente devia fazer. Sentar e escrever, eu e tu.

105 – Jorge: Fazer.

106 – Pesquisadora: Ei, gente, pois então, alguém mais gostaria de comentar:: ou a gente pode passar pra autoconfrontação? É um trequinho curtinho também.

107 – William: Vamos pra ela, autoconfrontação.

108 – Oi? Queria falar? Katniss Everdeen e Cindy?

109 – Cindy: Eu. Só pra:: completar++ sobre a apresentação da Ana, que eu achei interessante a questão dela ter mencionado, né, a questão da identificação dos alunos com a/os

personagens da imagem, né, que ela falou de maneira natural, né, e, a princípio, a gente sabe que remete a uma memória afetiva, né, a algum momento, talvez, não muito alegre pro aluno. Mas, que ela conseguiu com naturalidade, né, os comentários++ explicou exatamente o que ela tava reme- remetendo, aquela, né, o que é que ela estava falando e, aí, os alunos conseguiram falar de uma forma bem natural, achei interessante, né, num ficou aquele clima pesado.

110 – Jorge: Exatamente.

111 – Cindy: E++ sobre a questão, também, como é importante fazer esse planejamento da aula+ pra explorar a imagem adequadamente, né, às vezes, a gente passa batido por uma imagem ou outra que/que acrescentaria muito na aula.

112 – Pesquisadora: Com certeza. Com certeza, excelente a sua colocação, não só a sua, como a dos demais, né, mas, essa questão do planejamento que o Clot e Faïta chama de trabalho prescrito é esse, justamente, esse planejamento pra aula, né, e, logicamente, o apanhado de leis, de regimentos, e planos como o BNCC, LDB, e tudo isso. Mas, o planejamento do professor, ele é considerado um trabalho prescrito. É algo que o professor prescreveu pra ele mesmo cumprir, né, realiZAR em sala de aula. Ótima colocação. Alguém mais, gente? Tô adorando, viu?!

113 – Jorge: Não, é só dizer o quanto eu me orgulho de fazer parte dessa equipe, mesmo que seja:: temporariamente.

114 – Katniss Everdeen: Esse Jor::ge (risos).

115 – William: Mas é eterno no coração, Jorge.

116 – Pesquisadora: Jorge, você num é temporário, não. Ninguém vai deixar você sair de lá, não, meu filho.

117 – Cindy:

Vai durar muito.

118 – William: Não, a gente amarra no pé da cadeira.

119 – Pesquisadora: Pode ter certeza.

120 – Jorge: Ei, a dona [xxx] já me (...).

121 – Pesquisadora: Temporário é na sua cabeça, viu?!

122 – Jorge: Ei, a dona [xxx] já me ligou dizendo que renovou tudo.

123 – William: Olha aí.

124 – Katniss Everdeen: Ô glória. (risos)

125 – William: Eu até brinco com a [xxx], que você tem que rezar pra que num saia logo, definitivo, né, o distanciamento dela. Por enquanto, que ela não foi distanciada, as aulas são suas. (risos)

126 – Jorge: Olha, num é babação de/de/de pessoa, não, é porque é realmente o sentimento de gratidão que eu tenho de fazer parte dessa equipe.

127 – Katniss Everdeen: É recíproco, Jorge.

128 – Jorge: Obrigado, Katniss Everdeen.

129 – William: É isso, Katniss Everdeen. Nós te amamos.

130 – Katniss Everdeen: Nós te amamos.

131 – Cindy: É verdade. É recíproco mesmo.

132 – Jorge: Obrigado, gente.

133 – Jorge: Vamo, Pesquisadora.

134 – Pesquisadora: Vamos nós, aqui, pra autoconfrontação. Gente, só explicando aqui+ o Jorge, a Perla e a Ana, eles já sabem, né, já tão assim *experts* em, né, assim, sobre:: autoconfrontação. Mas pra quem não sabe, na Autoconfrontação, o professor vai ver a sua própria cena e vai comentar+ e como é isso, né?! Ele fica numa mesinha, diante da tela do computador:: e, aí, no momento em que ele quiser parar a cena e comentar, ele pode, ele tem liberdade pra isso, né?! Em geral, o mediador, o pesquisador, ele vai deixando que o professor vá falando naturalmente++ e em alguns momentos é que a gente pode fazer algumas

perguntas, não chega a ser um questionário, algumas perguntas só pra direcionar para os objetivos da pesquisa, mas, o principal da autoconfrontação é o professor ver a sua imagem e explicar aquela imagem, descrever aquela imagem, dizer o que foi que ele sentiu porque nem sempre o que tá ali, na cena, é o que o professor sentiu, né, então: tudo isso OU o que ele preparou pra aquela aula, né, tudo isso pode vir a acontecer. Então, eu vou disponibilizar aqui, agora, o resto do *link*, né, que é a Autoconfrontação. Aí, eu peço que vocês ponham o fone, porque o comecinho da gravação, a Ana tava falando baixinho, aí, foi depois que ela foi aumentando mais o tom de voz dela. Vamos aqui: vamos lá.

[Pesquisadora apresenta aos professores a cena da autoconfrontação simples da professora de português, Ana].

135 – Pesquisadora: Pronto, gente, é: só parar aqui a apresentação. Essa foi a cena da autoconfrontação, é um trechinho da autoconfrontação, né, Jorge e Perla participaram também de momentos: como esse e, mais uma vez, só esclarecendo, né?! Esse vídeo eu transformei em *link* do *youtube* para conseguir passar pra vocês aqui no *meet*, mas tá no modo privado: só eu tenho acesso e as pessoas que eu quiser compartilhar, né, pra gente poder, realmente, manter o sigilo e: a ética da pesquisa. Então, assim, mais um vez, eu queria pedir pra Ana falar por último, né, e queria abrir para o coletivo. Abrir pra vocês o que é que vocês acham dessa autoconfrontação: desse trechinho da autoconfrontação dela, né, assim, é: podem trazer pra reali(...).

136 – William: Lá vou eu começando de novo (risos)

137 – Katniss Everdeen: William, pra eu abrir o bico (risos)

138 – Alexandra: William, deixa eu começar, William (risos)

139 – William: Deixa eu dizer. Ah, desculpe, Katniss Everdeen.

140 – Alexandra: Todo mundo tá ligando o microfone só pra isso.

141 – William: Porque se não, num sobra nada, né?! É porque alguns já deixam o microfone aberto: é porque eu não tinha percebido, pode falar.

142 – Katniss Everdeen: Fazendo hora, amigo. Não, eu só: eu achei bem interessante um ponto que ela destacou é: que ela fala que a gente já trabalhava as imagens, né, de forma, assim, bem intuitiva e que, agora, depois da formação, a gente consegue, é: os níveis, né, os tipos++ foi/foi isso que eu achei bem bacana de destaque da fala da Ana. Pronto, William.

143 – William: Era exatamente isso que(...)

144 – Alexandra: Posso falar?

145 – William: Que eu queria comentar+ mas, aí, eu posso só:+ deixa só eu completar o que ela tinha dito, que era a minha/ que era o que eu tava pensando, também, imaginando. Porque nós somos muito taxati::vos, orgulho::sos, achando que SÓ a prática faz o professor e a gente desmerece muito a teoria. E, assim, essa formação, ela abriu os olhos “Não, a teoria nos dá realmente embasamento pra que aquilo ali ocorra e que num fique só: na inspiração, né?!” como falou, aí, a nossa amiga, Ana. E outra coisa que eu achei também legal da personalidade dela, é porque ela é muito honesta, né, sincera, ela disse “Não, isso aqui eu não tinha percebido.” Isso só vi através do: do que o aluno mencionou. Então, pronto, eu me calo, viu?! Num falo mais não, Alexandra. Pode dizer. (risos)

146 – Alexandra: Não, eu acho que/que:: pra além dessas questões, aí, que os meninos colocaram, a gente fazer as coisas:: depois da formação, a gente fazer as coisas de uma forma, é, mais consciente++ tem a ver também de como essa consciência pra/afeta o NOSso desenvolvimento de trabalho, porque quando a gente vai no intuitivo, pelo menos eu ficava muito assim, quando eu tava ali, dando aula e pensava numa coisa de imediata, ali na sala e eu não tinha o *feedback* dos alunos, eu pasSava++ porque como era intuição, como era uma/uma coisa já automática, se eles não me respondessem, eu também não conseguia puxar

pra além daquilo, eu só passava pela não-resposta. Quando você faz de uma maneira mais/mais consciente, quando você entende que existe uma teoria por trás daquilo ali, você consegue é:: buscar essa resposta também:: fazer com que o estudante encontre o caminho+ pra aquela interpretação, que ele encontre o entendimento daquela/daquela ideia, daquela imagem que você tá mostrando. E, aí, tem uma outra coisa da fala da Ana, que eu achei que foi assim:: sensacional, né, quando ela diz assim “Ai eu saí da sala com a sensação de:: cumprir meu dever”, e aí essa sensação assim do “cumprir meu dever” é pra além do quão participativa a turma pode ter sido ou não:: porque tem turma que vai ser mais faladei:ra, tem turma que vai ser mais:: tímida, tem tur:ma+ cada turma é uma turma. Mas, é da gente ter CONSciência do que tá fazendo e saber nesse processo de consciência que “Ok, eu cumpri o meu objetivo+ o meu objetivo era essa e ele foi cumpr- completado, ele foi cumprido”. Pronto, gente, era isso.

147 – Jorge: É bem essa a sensação mesmo, sabe?! E, agora, eu vou fazer minha fala, posso?++ A sensação, Alexandra, é bem essa mesmo, você tá+ completamente certa. É:: uma coisa que eu gostei da autoconfrontação da Ana, e a Perla deve ter sentido, é a questão da gente se analisar. A pesquisadora deve tá lembrada que na minha, eu parei diversas vezes:: porque eu tinha feito coisas que eu não gostei na hora que eu vi, sabe?! E/e quando a gente se autoconfronta: dá a chance da gente refazer, repensar:: e não fazer aquilo de novo e tentar fazer melhor. Então, pra mim, essa autoconfrontação foi bastante benéfica+ muito, até. E/e:: é o que a Alexandra disse, concordo em gênero, número e grau, apesar do grau não entrar, mas tudo bem, é:: eu concordo, plenamente, com tudo que foi dito aqui+ sabiamente.

148 – Pesquisadora: Interessante até esse seu ponto de vista, Jorge+ que eu lembro, assim, que no início da pesquisa, muitos estavam com receio, né, “Ai, vai filmar a au::la, né, autoconfrontar::”, isso causou um certo receio e aí (...)

149 – Jorge: Em mim, não. Eu adoro aparecer. (risos) Em mim, não. Eu adoro aparecer.

150 – William: E, assim, só pra acrescentar ao o que o (...)

151 – Pesquisadora: Eu acho que pra maioria, né, pra maioria, sim, causou esse receio, né, de/de:: ser filma:do, de ver filma:gens e acho legal seu depoimento (...)

152 – Ana: Com certeza.

153 – William: É. Fomos passando/pulando de um pra um, né. “Quem é que quer, quem é que num quer::?” (risos)

154 – Pesquisadora: É. Eu fiquei preocupada naquela época, viu?! Eu fiquei tensa, meu Deus do céu. (risos)

155 – William: Ei, pesquisadora, deixa só eu dizer aqui.

156 – Pesquisadora: Conversei até com a minha orientadora sobre isso, mas:: só terminar aqui o meu raciocínio.

157 – William: Certo.

158 – Pesquisadora: É/é importante esse depoimento do/do Jorge no sentido de tam-/de mostrar+ ele, que passou por essa pela autoconfrontação, né, de experiência, de ver a sua cena como um momento de desenvolvimento, de reflexão:: de tentar melhorar. O objetivo da autoconfrontação não é punição, não é apontar erro, mas:: o professor ver aquela aula e/e: dizer “Poxa, isso aqui foi tão bacana que eu fiz. Eu vou fazer de novo, ou então eu vou melhorar:: ou então, não, isso aqui num foi tão legal:: eu vou tentar melhorar dessa maneira”.

159 – Jorge: Exato.

160 – Pesquisadora: Mas, é isso. Diz, William.

161 – William: Não, eu:: eu estava aqui pensando no que a Alexandra reforçou da fala da Ana, porque a Ana citou algo que ela disse que é muito mais fácil pra ela a criticidade, do que abordar os conceitos afetivos. Eu concordo plenamente, porque, às vezes, a gente não sabe lidar com determinados sentimentos que há no texto. Nem nós mesmos, educadores, sabemos+ ter um caminho preciso naquilo ali, então, a gente perpassa por cima, né?!(...)

162 – Katniss Everdeen: Isso é verdade.

163 – William: E, aí, fica muito mais fácil de::

164 – Katniss Everdeen: Com certeza.

165 – William: De instigá-los, de::+++ só isso mesmo.

166 – Pesquisadora: Legal. Alguém ma::is gostaria de comentar:: Mari::a Cin::dy?

167 – Cindy: Não, eu só gostaria de falar, assim, que esses resgates emotivos, às vezes, eles marcam muito a aula, né, às vezes, quando a gente foca muito só na questão conteudista+ acaba que ela aula ficou perdida na memória. Questões que abordam, né, a emoção tendem a ficar mais, a marcar mais, né, aos alunos se identificarem mais:: a se abrirem mais a- e, posteriormente, a participarem mais das aulas.

168 – Maria: É. E através do:: confronto, né, das imagens dela++ acaba que a gente se vê ali, né, reflete na gente também porque eu comecei a analisar:: e a me perguntar++ eu vou muito pela intuição, também, né, e aí, eu tava analisando a minha própria prática+ pedagógica, né, “Como é que eu tô abordando isso em sala de aula?” fiquei reflexiva::

169 – Jorge: É exatamente isso

170 – William: Te espelha no outro, né?!

171 – Maria: É.

172 – Jorge: É, exatamente, o sentimento é esse mesmo.

173 – Pesquisadora: Inclusive, gente, o intuito de mostrar essas:: cenas é causar MAis uma reflexão, e, também, identificação. É:: foi uma cena da Ana, mas pode/poderia ter sido uma cena na aula da Perla, na aula da Alexandra:: Então, assim, é justamente, pra gente ver esses pontos em comum, né, da:: Jorge ensina inglês, Perla, espanhol. Mas, mesmo sendo línguas estrangeiras, tendo outra tipologia e tudo mais:: mas tem coisas da aula da Ana que fa- causam reflexões, reflexos, né, nas aulas que poderiam ser de inglês e espanhol.

174 – Jorge: Verdade. Muito bom.

175 – Pesquisadora: Pronto, Per::la, queria comentar:: alguma coisa? Alexandra?

176 – Perla: Eu até comentaria:: mas, todo mundo já falou um pouquinho.

177 – William: Peça pro Gildênis falar com você. (risos)

178 – Perla: Andaram:: aí, roubando os meus pensamentos, mas:: é isso mesmo, assim, e:: então, já que:: todo mundo falou um pouco do que eu queria falar:: era mais:: parabenizar, né, num tá nem no final, ainda, mas já estou parabenizando, porque:: eu até já citei em algumas outras reuniões:: na:: onde eu estou trabalhando, atualmente, né, citei o seu nome, pesquisadora, e:: o quanto foi importante pra mim, assim, participar dessa pesquisa, né, dessa sua pesquisa. Porque realmente:: me transformou, assim, como professora, porque:: é:: assim, a/a/a Universidade, né, assim, fica MUIto, realmente, na teoria e pouco se tem, né, com a prática. E, nós, professores, vamos aprendendo no dia-a-dia, e, ninguém, assim, asSISte a aula de alguém, a não ser naquela peque::nas é:: assim, observações:: que a gente faz quando tá na Universidade, né, nos estágios. Mas, é tudo muito pouco, porque a gente sabe que é um universo, assim, é/é:: a pratica, né?! Então, é meio que:: até como a Maria falou, é:: mais a intuição do professor mesmo. Então, é:: através desse curso, que você proporcionou pra gente, né, lá no XXX (nome da escola colaboradora), é:: realmente, veio a acrescentar mui::to na nossa prática+ docente, né, e, em especial, pelo menos no meu caso, é:: esse trato com a imagem, né, porque eu, confesso, que mui::tas e muitas vezes, nas aulas de espanhol, eu deixei passar batido a imagem:: e, hoje, eu já tenho um outro olhar, quando eu vou preparar minhas aulas que eu vejo ali uma imagem, e aí, eu já:: né, preparo diferente, já:: tento fazer uma:: uma correlação ali. E, sin::to que, né, no dia-a-dia, nas aulas, isso tem um grande diferencial, né?! O quanto os meninos prestam mais atenção, né, o quanto eles, é:: é:: se sentem mais, é:: representados também, porque a gente começa a fazer uma/uma associação com eles, né, com relação ao que tem ali, no livro e tudo mais. Então, tudo fica mais didá::tico e mais prazeroso de se trabalhar. Então, queria, ai, deixar registrado isso.

179 – William: E é porque num queria falar. Perfeito, Perla. (risos)

180 – Pesquisadora: Legal, Perla, muito obriga::da, viu?! Agradeço, assim, o comentário. E uma coisa que a Perla falou que é realmente:: que a gente tem que destacar::++ essa semana, foi terça-feira, o António Nóvoa tava fazendo uma *live* e:: é:: se não me engano, não me lembro agora qual era a Universidade, mas acho que era de São Paulo. E, aí, ele comentou justamente sobre essa questão da relação teoria e prática, né?! Quando se falar de formação docente, fazer realmente:: esse/esse enlace entre:: a teoria e a prática, né?! O professor, ele não precisa aprender tudo no chão da Escola++ ele tem que, realmente, trocar experiências com as teorias, com a Universidade, né, ele levar da prática dele para a Universidade e traZER a teoria Universidade para a Escola, né?!. Então, assim, foi/foi BEM pertinente o seu comentário, porque me lembrei dessa *live* do António Nóvoa. É: formação docente é isso, gente, é:: e até o William mencionou também:: e essa questão de tá relacionando a teoria com a prática, né, eu sei que o cansaço, a rotina do trabalho docente É puxada, mas a gente TEM que tá buscando novas teorias, né, que isso vai realmente impactar, né, positivamente, na/na/ no nosso trabalho e vai ter resultado NOS alunos, né, então:: é interessante isso. Mais alguém gostaria de/de:: comentar?

181 – William: É contigo, Ana.

182 – Ana: É, pra mim:: eu acho que a autoconfrontação foi mais difícil do que: a aula em si, porque a gente tá sempre e julgando, né, por mais que a pesquisadora sempre bata na tecla de que não é a questão de erros e tudo, mas pra mim foi bem difícil e assistir agora também. MAS, no final, o resultado com certeza foi muito produtivo, foi muito positivo por tudo isso que vocês já falaram++ da gente se ver, a gente ter acesso a essa teoria aí e saber como colocar em prática. Então, no final, realmente, só tenho a agradecer e foi realmente muito proveitoso participar, foi uma experiência muito:: interessante. É isso.

183 – William: Show.

184 – Pesquisadora: Que bom. Fico muito feliz, Ana++ mais alguém gostaria de comentar::? Alexan::dra: quer falar, não, Alexandra?

185 – Alexandra: Eu já falei. Num já falei, não?!

(Risos entre todos.)

186 – Alexandra: Agora eu pareci os alunos da gente. (risos)

187 – William: Parece os alunos da gente “Eu já fiz a minha parte” (risos)

188 – Pesquisadora: Eita.

189 – William: Mas, o interessante é que a gente sempre é aprendiz também, né, sempre::?!

190 – Ana: Isso.

191 – Alexandra: Cara, é muito engraçado como a gente, assim(...)

192 – William: Se coloca na posição, né?![de aluno]

193 – Katniss Everdeen: “Eu já participe::i”

194 – Alexandra: Eu já falei (risos)

195 – Pesquisadora: Essa Alexan::dra:: sei não::.. Pois é, gente, é:: essa::; a gente fez esse recorte, né, da cena da Ana e:: da cena da Autoconfrontação. E, assim, é:: fechando, né, assim, dando o *feedback* pra vocês sobre a pesquisa:: o que é que a gente observou? Né, que, assim, ao longo das etapas, tanto da primeira etapa que foi a Autoconfrontação:: é/é::; formação docente continua::da e, a última etapa, foi a Autoconfrontação novamen::te, a gente pôde perceber, principalmente, nos três protagonistas, esse desenvolvimento. De que, ANtes, eles trabalhavam de maneira, ah:: de uma maneira mais intuitiva, que foi até uma palavra da/da Ana, mas que eu acho que realmente cai bem, era uma maneira intuitiva de trabalhar a imagem, ou até por não:: não ter tanto domínio de como trabalhar a imagem, essa imagem era trabalhada de uma maneira mais:: é:: esca::ssa, né, POUco aproveitada. Mas que, após a formação docente, a gente pôde perceber essas três dimensões bem vivas, a dimensão afetiva, a composicional e a crítica nas aulas dos protagonistas. Então, você falava as cores, você

falava a saliência, você falava os veto:res, os personagens representa:dos, né, então, tudo isso é composicional, e a crítica que, no início da formação, no início, aliás, da pesquisa, é:: eu sentia e alguns chegaram a verbalizaram isso o temor de ser considerado professor doutrinador. Então, a gente pode, utilizando esse *framework* do Callow pra trabalhar de maneiras sutis, né, essa reflexão do aluno, esse desenvolvimento do letramento do aluno, né?! Então, isso, a gente foi percebendo, né, ao longo das três etapas+ né, ao longo da formação, os relatos de vocês também foram analisados, transcritos e analisados, e a gente pode perceber isso, que a imagem, após a formação, ela passou a ser vista com um olhar mais didático, mais pedagógico:: e que fomentou aulas até mais lúdicas, mais participativas, porque o aluno passou a ser mais empodera:do, mais é:: protagoNISTa quando ele falava dos seus sentimentos, quando ele ia colocando, como a Ana disse, a questão da saliên:cia+ o menino percebeu o plano de fundo e a saliência, algo que a própria Ana não havia percebido e quando ele comentou, ela concordou. Isso É um dos seguimentos da GDV, né, da Gramática do *Design* Visual, né?! Então, a gente pode perceber, após a formação, que o uso da imagem deixou de ser intuitivo e passou a ser mais:: apropriado das teorias, mais: consciente. E isso possibilitou uma postura até mais seGUra dos três protagonistas, né?! É tanto, assim, que foram+ é:: se fosse num momento, é:: se o retorno ao coletivo fosse presencial:: seria uma cena do Jorge, outra cena da Perla, e outra cena da Ana, porque foram cenas riquíssimas, cenas assim maravilho::sas e que merecem que a gente assista até pra gente ver:: é/é:: maneiras de/de trabalhar:: a imagem, né?! Então, assim, é:: uma/uma coisa também interessante até da Ana, é que ela utiliza a imagem como elemento motivador para a produção textual. Além da interpretação textual, ela utiliza como um elemento pra que o aluno reflita, PENse, ele interprete aquela imagem e, em seguida, ele esCREva sobre aquela imagem, no caso desse texto, foram duas crônicas, né, uma do texto da Suriá e o outro texto da: Locomotiva. Então, isso é interessante até para o compartilhamento dos demais professores, né?! Então, a Perla, ela traz mensagens motivacionais no início da aula:: não é imagem, é um elemento textual escrito, mas não deixa de ser: dimensão afeit:va. O Jorge lida com o humor, com a figura dele+ é:: divertida: pra trabalhar com questões, como ele trabalhou na terceira etapa, né, do feminis::mo, de como a mulher é vista a socieda:de. Ele trabalhou de uma maneira sem causar tumulto, tabu, em relação aos alunos, com uma simples frase, né?! E “Homem não chora? Homem não pode chorar?”, né, então, trabalhando essa questão do gênero social, né, então, cada um teve muito a contribuir, e EU aprendi muito como pesquisadora, como professora e como pessoa, né, e observar essa transformação houve, realmente, indícios de transformação, né, de reflexão, de transformação por parte dos protagonistas, que foram acompanhados mais ah:: de perto e pelos relatos orais de vocês, durante a formação, né, eu me lembro de um dos questionários que o William falou de trabalhar uma imagem associada a uma canção do Zeca Baleiro, e: um texto de literatura, né?! Então, assim, são maneiras que vão ressignificando o *métier*. Então, assim, a minha principal consideração, conclusão, da tese:: é isso, né, de que, realmente, a teoria e a prática têm que estar juntas, têm que tá atreladas, que isso vai trazer benefícios para o professor que está em sala de aula e ao mesmo tempo para o/o/o acadêmico-pesquisador que está na Universidade. Essa troca, né, o quanto a teoria indo pra sala de aula, indo pra Escola Pública, ele faz, inclusive, que o professor VEja o livro didático com outros olhos, que até então tinha tantas limitações e ele passa a ver possibilidades naquele material, né?! Então, é isso, gente, assim:: que em resumo, né, é:: a tese, atualmente, a tese, com os anexos, está em quase seiscentas páginas (...)

196 – William: Eita, meu Deus.

197 – Pesquisadora: Mas, em resumo++ É porque essas falas, transcritas, também levam muitas páginas, né?!

198 – William: Uma bíblia.

199 – Pesquisadora: Mas, de conteúdo mesmo até as considerações finais são quatrocentas e pouquinhos páginas, aí, tem os anexos e apêndices e tudo mais. E, assim, é:: em resumo, foi isso que eu pude observar, né, e, assim, eu só tenho, realmente, a agradecer a todos, né, por:: pela abertura, né, pela:: responsabilidade, pelo compromisso, né, não só com a pesquisa, mas consigo mesmo de se permitir analisar, se autoconfrontar. Não é fácil, é algo que traz reflexões, mas que mexe com a gente. Então, essa abertura, principalmente dos três protagonistas, e a abertura de todos de participar de todos os encontros, com todas aquelas dificuldades, né, do dia-a-dia, né, pessoal:: e profissional, né. Então, tudo isso eu só tenho, realmente, a agradecer e dizer assim que eu aprendi mui::to, mui::to mesmo com cada um de vocês, com os relatos, né, durante a formação, e, principalmente, com os três protagonistas, né, que eu realmente me aproximei mais. E é isso.

200 – William: Pesquisadora, eu acho que, representando o grupo, nós é que nos sentimos agradecidos, né, por você ter oportunizado esse admirável conhecimento, que é todo seu, e fomentado mais a sede de aprendizado, porque a gente fica instigado a querer saber mais sobre o assunto. E:: de uma certa forma, como você bem frisou, não só os meninos que estavam à frente, que eram protagonistas, mas nós evoluímos bastante e temos colocado isso nas nossas aulas, então, brigadão, assim, de coração. E seja sempre bem-vinda, a Escola tá aberta pra novas formações, inclusive, no XXX (nome de uma escola particular), aqui abrindo uma brecha, eu já até falei pra coordenação diária, que um dia eu vou te levar, eu conversei com o XXX. Certo?

201- Pesquisadora: Ah, o XXX que também é professor da UECE? Ah, o XXX é ótimo:: gosto muito dele. Pois é, gente, então, assim é:: tô à disposição pra trocar com vocês, pra compartilhar conhecimento e querendo me chamar, eu vou pra alguma Escola, faço palestra, faço uma apresentação ou, nesse momento de pandemia, tentamos um *live*, enfim, estou aqui à disposição e aberta a vocês. Mais uma vez muito obrigada.