

## NAS TEIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS

ON THE WEBS OF CONTINUING TEACHER EDUCATION: CRITICAL MULTIMODAL LITERACY PRACTICES IN THE TEXTBOOKS

EN LAS REDES DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA: LITERACIDAD MULTIMODAL CRÍTICA EN LIBROS DIDÁCTICOS

**Michelle Soares Pinheiro**

Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Acaraú. Mestre em Linguística Aplicada e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará.

<https://orcid.org/0000-0001-8499-6658>

michelleo40481@hotmail.com

### RESUMO

Nesse artigo, trazemos uma parte da nossa pesquisa de doutorado e temos como objetivo principal perceber como uma formação docente continuada sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico, empregando predominantemente textos multimodais de livros didáticos de português, inglês e espanhol, pode agregar conhecimentos e práticas de ensino para professores de uma escola pública. O referencial teórico foi sobre formação docente continuada, multimodalidade e letramento multimodal crítico. A metodologia empregada na pesquisa foi a autoconfrontação com nuances de pesquisa-ação, envolvendo uma formação docente continuada. O principal resultado foi o início de um processo de reflexão por parte dos professores de línguas que passaram a ressignificar o uso dos livros didáticos nas atividades de leitura junto a estudantes do ensino médio.

**Palavras-chave:** formação docente continuada; multimodalidade; letramento multimodal crítico.

### ABSTRACT

In this paper, we show a part of a doctorate research which aims to realize how that continuing teacher education on multimodality and critical multimodal literacy — using multimodal texts of Portuguese, English and Spanish textbooks — can contribute for teachers' knowledge and teaching practices at a public school. Theoretical approach is continuing teacher education, multimodality, and critical multimodal literacy. The methodology is self-confrontation with some action-research elements in a continuing teacher education. The main result was the beginning of a reflection process by language teachers in the way that they could resignify textbooks usage in reading activities for high school students.

**Keywords:** continuing teacher education; multimodality; critical multimodal literacy.

### RESUMEN

En este artículo, presentamos parte de nuestra investigación de doctorado y tenemos como objetivo principal percibir cómo una formación docente continua sobre multimodalidad y literacidad multimodal crítica con el uso predominante de textos multimodales de libros didáticos de portugués, inglés y español, puede ofrecer conocimientos y prácticas docentes para profesores de una escuela pública. El referencial teórico fue sobre formación docente continua, multimodalidad y literacidad multimodal crítica. La metodología empleada en la investigación fue la autoconfrontación, con rasgos de investigación-acción, en

un recorrido de formación docente continua. El principal resultado fue el comienzo de un proceso de reflexión por parte de los profesores de lenguas que pasaron a resignificar el uso de los libros didácticos en las actividades de lectura con estudiantes de la educación secundaria.

**Palabras-clave:** formación docente continua; multimodalidad; literacidad multimodal crítica.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos em uma sociedade midiática e altamente tecnológica, em que as informações rapidamente se propagam em um click, em um compartilhamento pelo WhatsApp ou pelas redes sociais. Nesse mundo digital cuja demanda cresceu muito com a pandemia do SARS-COV 2 (ou simplesmente tratado como Covid 19), a educação requereu mais conhecimentos, habilidades e até resiliência dos(as) professores(as) principalmente no Brasil. Assim, os(as) docentes necessitaram mais conhecimentos sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico, visto que os modos semióticos foram mais empregados no ensino remoto, além do que a responsabilidade dos(as) professores(as) em possibilitar uma postura crítica por parte dos discentes cresceu.

Em contrapartida, a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) nem sempre abrangia os conhecimentos mencionados, além do que, segundo Ribeiro (2021), a pandemia colocou em destaque as tecnologias digitais e, infelizmente, a exclusão sociotecnológica de muitos estudantes, em especial da periferia das capitais e das cidades da zona rural. Ao mesmo tempo, o professorado tinha em mãos um velho conhecido, o livro didático que, em Portugal, por exemplo, é objeto central da prática docente e manual importante para a aprendizagem dos estudantes (VASCONCELOS, 2012). Entretanto, muitas vezes, o livro didático é negligenciado em sala de aula (presencial ou virtual) ou pouco aproveitado no que tange ao uso e à leitura dos modos semióticos nas práticas de letramento. Lembramos ainda que os livros didáticos eram e são distribuídos gratuitamente para os estudantes da rede pública de ensino. Ou seja, é um material acessível tanto para estudantes como para professores, mas para estes últimos demanda planejamento e formação para explorar mais e melhor os livros didáticos.

Diante dessa realidade, compartilhamos, neste artigo, um recorte da nossa pesquisa de doutorado, concluída em 2020, em que realizamos uma formação docente continuada para professores de línguas (portuguesa, inglesa e espanhola) em uma escola pública de Fortaleza-CE. O objetivo do presente artigo é justamente perceber como uma formação

docente continuada sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico, empregando textos multimodais (em sua maioria, extraídos dos livros didáticos utilizados pelos próprios docentes), pode agregar conhecimentos e práticas de ensino, permitindo reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas materna e estrangeiras. Dessa forma, para atingir o objetivo proposto, apresentamos a seguir o referencial teórico sobre a formação docente continuada.

## FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Os(as) professores(as) são sujeitos que têm, empregam e produzem saberes específicos ao seu trabalho, por isso são considerados atores competentes e detentores de conhecimentos, conforme Tardif (2010). Então, para o autor, toda pesquisa sobre ensino deve tentar captar as opiniões dos(as) docentes e principalmente o saber-fazer no dia a dia profissional. A consequência disso seria a redução da distância simbólica entre a universidade e a escola. Sobre a formação docente, predomina infelizmente a concepção tradicional, tanto nas universidades do hemisfério Norte quanto nas universidades do hemisfério Sul, de que os professores que lecionam nas escolas são meros “aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária” (TARDIF, 2010, p. 235).

Tardif (2010) chama atenção para a necessidade de que os professores sejam formadores dos futuros profissionais, no entanto, a grade curricular da formação inicial está repleta de teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas e pedagógicas alheias à realidade cotidiana. O correto para o autor seria que a formação inicial e continuada frisasse e valorizasse os conhecimentos “práticos” docentes pautados na experiência, nas competências e nas habilidades ligadas à subjetividade.

Especificamente na formação acadêmica em Letras, Celani (2010) critica as autoridades e as entidades educacionais, as quais deveriam propor mais ações de educação continuada com foco em quem está trabalhando em sala de aula. Segundo Celani (2010), outro erro é acontecer mudanças nas leis, nos documentos e nos materiais didáticos sem que exista uma formação prévia para os(as) professores(as). Ens e Donato (2011) justificam a necessidade latente de formação continuada em decorrência das tensões socioeducacionais que permeiam o trabalho dos(as) professores(as) em lidar diretamente com pessoas.

Gimenez (2005), no concernente à formação docente, defende que esta deve englobar preceitos reflexivos como: a) o processo formativo de aprendizagem com vistas à valorização dos conhecimentos profissionais de um(a) docente mais experiente a fim de discutir sobre suas práticas pedagógicas; b) a formação docente como um caminho para a tomada de decisões no âmbito laboral com base na ética profissional; c) a formação docente como um projeto político que vislumbra transformações sociais com propósito político a médio e longo prazo.

A formação docente pode ocorrer a partir da reflexão sobre o trabalho docente que, segundo Clot *et al.* (2000), engloba três dimensões: a) o trabalho prescrito que ocorre antes mesmo do trabalho propriamente dito, isto é, é toda e qualquer ação que o(a) trabalhador(a) deve fazer para realizar suas atividades laborais. São exemplos de prescritores do trabalho docente: a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a proposta pedagógica dos livros didáticos, o regimento escolar e o planejamento elaborado pelo(a) próprio(a) docente; b) o trabalho realizado que envolve todas as ações concretamente realizadas pelo(a) trabalhador(a), por exemplo: as aulas em si, participação em reuniões fora do ambiente da sala de aula e outras ações pedagógicas; c) o trabalho real ou “real da atividade” diz respeito ao que foi frustrado dentro do trabalho realizado, ou seja, aquilo que o(a) professor(a) tentou fazer em sala de aula, mas não conseguiu.

Em meio ao trabalho docente, destacamos que Kleiman e dos Santos (2014) dissertam que a formação é um objeto de pesquisa dinâmico e que, por meio do processo formativo, os(as) docentes poderão se enxergar como importantes agentes de letramento. No que tange ao letramento, na seção seguinte, trazemos um apanhado teórico sobre a Gramática do Design Visual e sobre o *Show me framework*.

## **MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO MULTIMODAL CRÍTICO**

A Multimodalidade, conforme Kress *et al.* (2001), dentro da semiótica social, envolve o estudo e a análise dos diversos modos semióticos presentes nos processos de representação e de comunicação. Assim, são exemplos de modos semióticos: a linguagem escrita, a imagem, o layout, o som, os gestos, a fala, os objetos em 3D, entre outros. Os modos semióticos estão relacionados às modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil,

olfativa, gustativa e cinética) e interação entre si na construção de significados; cada modo semiótico carrega consigo sentidos específicos e possui propriedades (*affordances*) para destacar um determinado recurso semiótico.

Uma das principais referências teóricas da multimodalidade é a Gramática do Design Visual (GDV) elaborada por Kress e van Leeuwen (2006), inspirada na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1978), cujas metafunções são ideacional, interpessoal e textual. Para Kress e van Leeuwen (2006), a sintaxe visual é abordada e analisada na GDV por meio das metafunções representacional, interativa e composicional. Na metafunção representacional, é possível analisar o que acontece na imagem, ou seja, são analisadas as ações, os eventos e/ou os conceitos simbólicos presentes na imagem. Na metafunção interativa, o foco é analisar as relações entre o leitor-observador e a imagem através do contato, da distância social, da perspectiva e da modalidade. Na metafunção composicional, os elementos que estruturam a imagem são estudados como o valor de informação, o enquadramento e a saliência, que podem dar indícios das escolhas feitas pelos produtores da imagem e repercutem diretamente na sua recepção pelos leitores-observadores.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), na metafunção representacional, pode haver: representações narrativas em que os participantes representados na imagem praticam ações ou estão envolvidos nos acontecimentos expostos na imagem; ou conceituais, em que há uma descrição ou classificação dos participantes na imagem quanto às suas características individuais ou como participantes de um determinado grupo ou segmento social. As representações narrativas ocorrem por meio de processos, os quais são permeados por vetores (linhas imaginárias que “ligam” os participantes representados na imagem), que podem indicar ações, reações, pensamentos e falas.

No processo de ação, pode haver dois tipos de relações: a transacional, que abrange uma ação com, pelo menos, dois participantes representados e um vetor que faz a conexão entre eles; a não-transacional, cuja ação envolve somente um participante e um vetor. Kress e van Leeuwen (2006) discorrem que, nos processos de ação, os participantes representados na imagem são classificados ou como ator (aquele que pratica a ação) e meta (aquele que recebe a ação ou que se mostra como objeto da ação). Nos processos de reação, em consonância com os autores, há um reator (aquele que observa) e um

fenômeno (o objeto-alvo dessa observação). Nos processos mentais, temos balões de pensamento ligados a um participante representado humanizado ou personificado, bem como temos o experienciador e o fenômeno. Nos processos verbais, existe um vetor formado por um balão de diálogo ou por um dispositivo convencional similar que conecta os dois participantes, o dizente (aquele que diz algo) e o enunciado (o que é dito). Geralmente, encontramos os processos mentais e verbais em tirinhas, charges e memes.

Para Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), as representações conceituais apresentam as seguintes características: disposição dos participantes em taxonomias; exposição dos participantes na relação entre parte e totalidade; falta de vetores; poucos detalhes no plano de fundo. As representações conceituais podem ser divididas em processos classificatórios, analíticos ou simbólicos. Os processos classificatórios priorizam as características dos participantes como membros de um grupo implícita ou explicitamente. Os analíticos retratam os componentes da imagem em uma relação estrutural de parte/todo, sendo o todo como o portador, e as partes como os atributos possessivos. Os simbólicos carregam um valor “extra” na imagem.

Na metafunção interativa da GDV, Kress e van Leeuwen (2006) advogam que as imagens podem estabelecer interações entre o produtor e o leitor-observador. Merecem destaque nessa metafunção: o contato, a distância, a perspectiva e a modalidade. O contato pode ocorrer pelo olhar que o participante representado lança para o leitor-observador ou até mesmo por um gesto com a mão, conforme Silva (2016), podendo passar uma ideia de convite, sedução ou desafio; assim o participante representado demanda uma ação do leitor-observador (é o chamado olhar de demanda). A imagem pode trazer ainda um olhar não-direcionado (denominado de olhar de oferta) para o leitor-observador; isso incita que o leitor-observador direcione o olhar para outro ponto da imagem. A distância vem do enquadramento da imagem ou da posição do participante representado em relação ao leitor-observador. Explicando melhor, temos, em um plano aberto, um distanciamento entre o participante representado e o leitor-observador, enquanto, em um plano médio, há uma moderação da distância com uma intenção por parte do produtor da imagem; já, em um plano fechado, existe uma maior aproximação entre os participantes. A perspectiva está relacionada ao ângulo em que o participante representado aparece na imagem em relação ao leitor-observador.

Almeida (2009) esclarece que, se o participante representado está em um ângulo frontal, há um maior envolvimento entre os participantes. O inverso ocorre em ângulos oblíquos, passando uma sensação de distanciamento. Por outro lado, um ângulo vertical passa uma relação de poder de superioridade ou de inferioridade do participante representado em relação ao leitor-observador. A modalidade, segundo Kress e van Leeuwen (2006), está ligada ao valor de verdade da representação da imagem por intermédio de mecanismos como o emprego das cores (saturação, diferenciação, modulação), a contextualização (representação ou não do cenário), a representação (nível de detalhamento dos participantes representados), a iluminação (presença ou não da luz na imagem), o brilho (existência ou ausência de brilho na imagem). Nesse sentido, a modalidade tem a capacidade de construir significados por meio das cores, podendo passar mais veracidade às imagens veiculadas.

A metafunção composicional diz respeito aos elementos da imagem no que tange à sua estruturação e à distribuição espacial na imagem. Devemos analisar nesta metafunção: o valor da informação, a saliência e o enquadramento. O valor da informação se vincula à posição em que o elemento se localiza, por isso o elemento que está à esquerda é uma informação dada ou conhecida, já o que está à direita é uma informação nova. Ademais, o que está no topo é uma informação idealizada, o que está na base é uma informação real, o que está no centro se configura como informação principal, e o que está nas margens é informação complementar. Quanto à saliência, esta pode se dar por meio do tamanho, da cor e/ou do plano, com o intuito realmente de chamar a atenção do leitor-observador, atribuindo-lhe um destaque. O enquadramento é a maneira como os elementos da imagem se conectam ou não na imagem. Ou seja, um enquadramento fraco surge com elementos visíveis na coesão entre os componentes da imagem, já um enquadramento forte tem uma conexão praticamente invisível, ocorrendo mais de forma implícita.

A partir da GDV, Callow (2008) desenvolve um quadro teórico-metodológico denominado *Show me framework*, que direciona a leitura de imagens e, por consequência, norteia as práticas de letramento multimodal crítico de acordo com o nível instrucional e de maturidade dos estudantes no contexto escolar, indicando um caminho pedagógico para os docentes. O referido quadro é dividido em três dimensões: afetiva, composicional e

crítica. A dimensão afetiva se baseia na ideia de que as imagens são signos de engajamento afetivo. Dessa forma, o(a) professor(a) deve instigar que os estudantes expressem seus sentimentos e suas experiências relacionadas à imagem. Daí, a necessidade de o(a) docente estar atento também a gestos e expressões faciais dos discentes durante a prática de letramento. Nas palavras do autor, “a afetiva também envolve a interpretação pessoal, onde os observadores trazem suas próprias experiências e preferências para uma imagem”<sup>1</sup> (CALLOW, 2008, p. 618).

A dimensão composicional permite que o(a) professor(a) direcione a aula com perguntas que envolvem os acontecimentos ou ações da imagem, os participantes representados, as ações, os símbolos, a distância/proximidade, os ângulos, o olhar (e outros vetores), as cores, o layout, a saliência, as linhas, os formatos, as texturas para criar efeitos nos leitores-observadores entre outros aspectos inerentes à metalinguagem da imagem. São exemplos de perguntas para instigar a dimensão composicional em sala de aula: “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 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. 621 - 622)<sup>2</sup>.

A dimensão crítica, em consonância com Callow (2008), propicia que o(a) professor(a) incentive o posicionamento crítico-reflexivo dos discentes em relação às imagens por meio da análise dos aspectos socioculturais, dos elementos de inclusão e exclusão de grupos sociais na imagem quanto ao gênero, à raça e à etnia. Esta dimensão, assim como as anteriores, varia de acordo com o texto multimodal e com o contexto socioeducacional. Por isso, os estudantes mais jovens podem manifestar a crítica dizendo sobre as escolhas feitas pelos produtores das imagens, enquanto estudantes mais maduros podem expressar opiniões mais aprofundadas no que tange à política, à

---

<sup>1</sup> 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).

<sup>2</sup> “Is this picture showing a theme, a feeling, or an idea? How does the picture show this? [...] 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. 621-622).



economia, à história etc., bem como com reflexões que possam gerar um empoderamento social<sup>3</sup>.

Com base na GDV e no *Show me framework*, Pinheiro (2020) define o letramento multimodal crítico como “um conjunto de usos e práticas sociais<sup>4</sup> 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” (PINHEIRO, 2020, p. 78).

Reforçamos o conceito de letramento multimodal crítico com o pensamento de Fernández-Corbacho (2014) de que o enfoque comunicativo experiencial torna a aprendizagem duradoura e enriquece o proceso de aquisição de conhecimento. Isto porque enfatiza aspectos como: a identidade pessoal, a reflexão, as crenças, o autoconceito, o controle da própria aprendizagem, a motivação, o aproveitamento, o respeito e a aceitação das diferenças. Esse enfoque comunicativo experiencial valoriza os sentimentos dos estudantes, que podem ser fomentados na atuação dos professores com o livro didático nas práticas de letramento multimodal crítico. Já Cruz (2017) propõe que os professores devem explorar atividades com documentos reais em contato com variedades linguísticas e culturais das línguas materna e estrangeira a fim de desenvolver a consciência plurilingue. Além disso, para Cruz (2017), os alunos são capazes de interagir com os textos, centrando sua atenção em questões que lhes despertem alguma motivação e interesse. Tal aspecto motivacional pode advir da busca de informações por meio de aplicativos digitais ou dicionários on-line, tarefas de análise crítica de obras literárias ou de vídeos com mostras culturais, vislumbrando uma atuação interdisciplinar.

Em meio à atuação com textos, no fazer professoral, o livro didático, na maioria das vezes, funciona como uma prescrição do trabalho docente em virtude de apresentar textos escritos com características normativas que, de certa forma, orientam e norteiam as aulas e as ações a serem desenvolvidas pelos profissionais (DANIELLOU, 2002). Hemais (2015)

---

<sup>3</sup> O termo empoderamento, advindo do inglês *empowerment*, foi empregado por Paulo Freire para significar conquista, avanço ou superação de um sujeito ativo dentro de um processo socioeducacional, demandando um processo de tomada de consciência (FREIRE, 2014).

<sup>4</sup> Letramento como prática social é defendido por Street (2014).

julga o livro didático como sendo multimodal e que está em constante desenvolvimento devido a apresentar um design contemporâneo com grande variedade de recursos semióticos como: palavra escrita, imagem, fonte, layout, cor e espacialidade. Ajayi (2012) acrescenta que os livros didáticos, geralmente, trazem consigo materiais complementares como vídeos, CD ROMs, VHS, fitas cassetes, links etc. Vale destacar que, conforme Vilaça (2009), os livros didáticos têm potencialidades e limitações, cabendo ao docente adaptar estas características à realidade educacional dos(as) alunos(as).

Encerrando aqui o referencial teórico, na seção seguinte, trazemos os passos metodológicos desenvolvidos na pesquisa de doutorado.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

A pesquisa de doutorado teve como arcabouço metodológico o quadro da autoconfrontação com nuances de pesquisa-ação. Sobre a autoconfrontação, Clot e Faïta (2016) discorrem que este quadro se fundamenta no dialogismo de Mikhail Bakhtin e no conceito de desenvolvimento cognitivo de Lev Vygotsky. Quando o participante da pesquisa (chamado pelos autores de “protagonista”) está assistindo cenas previamente filmadas de si mesmo ou de outrem em atividade profissional, ele(a) instala um debate interno, uma reflexão sobre o seu métier e sua atividade laboral. Isto é, a relação dialógica ocorre por meio da reflexão do participante consigo mesmo ou com o outro profissional ou até mesmo com o(a) pesquisador(a). Quanto à pesquisa-ação, Thiollent (2008) defende que o objetivo maior da pesquisa-ação é analisar problemas educacionais com o intuito de planejar programas de ação para sanar ou amenizar tais problemas. Então, há grande comprometimento e participação por parte do(a) pesquisador(a) em prol de uma “transformação” na comunidade educacional ou até uma “mudança” na sociedade.

Em relação ao lócus da pesquisa, trata-se de uma escola pública da rede estadual de ensino médio, localizada em um bairro da periferia da capital cearense. A coleta dos dados (ou constituição do corpus discursivo) aconteceu nos anos de 2019 e 2020 e ocorreu após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos cujo CAAE foi 06044819.1.0000.5534. No início de 2019, os colaboradores da pesquisa eram oito professores de línguas (português, inglês e espanhol) da escola pública estadual citada. Deste total de professores, seis eram professores de Língua Portuguesa, um de Língua

Inglês e uma de Língua Espanhola. Os participantes da pesquisa foram chamados por mim de “colaboradores” tendo em vista o seu papel ativo no processo investigativo. Estes docentes escolheram pseudônimos para manter o sigilo na pesquisa. Dessa forma, os professores colaboradores de português foram Alexandra, Ana, Cindy, Katniss Everdeen, Maria e William, enquanto de Inglês foi o Jorge e de Espanhol foi a Perla.

A constituição do corpus discursivo foi dividida em três etapas: na primeira, aplicamos o questionário de sondagem inicial e realizamos autoconfrontações com três professores colaboradores voluntários; na segunda etapa, realizamos a formação docente continuada com os oito professores colaboradores; na terceira etapa, aplicamos questionários de sondagem pós-formação e final, bem como fizemos novamente autoconfrontações com os mesmos três docentes. No entanto, neste artigo, damos ênfase analítica à formação docente continuada e ao conseqüente desenvolvimento profissional nela observado.

Esclarecemos que a formação ocorreu na própria escola às terças-feiras, dia da semana destinado ao planejamento da área de Linguagens e Códigos e sugerido pelos colaboradores. Distribuímos a formação em seis encontros, no turno da tarde, cada encontro com 2 horas-aulas. Dessa forma, iniciamos, no primeiro encontro, abordando a linguística aplicada, a semiótica social, a multimodalidade, os multiletramentos e o ensino de línguas. No segundo, apresentamos o conceito de letramento multimodal crítico e começamos a explicação sobre a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006). No terceiro encontro, seguimos com a GDV. No quarto, iniciamos a explanação sobre o *Show me framework* de Callow (2008). No quinto, demos continuidade ao citado framework. No sexto, propusemos aos colaboradores que aplicassem as teorias estudadas na formação docente continuada (FDC) por meio de planejamentos (expostos oralmente) de práticas de letramento multimodal crítico, empregando os livros didáticos adotados por eles na escola; em seguida fizemos uma dinâmica de encerramento com sorteio de livros acerca dos temas da formação. Salientamos que toda a formação continuada foi gravada e os colaboradores tiveram suas falas transcritas à luz dos modelos de Sandré (2013) e Preti (1999).

Ressaltamos que, na formação continuada, empregamos slides nos encontros, enviamos e-mail para os colaboradores com textos da área estudada, além de entregarmos, a cada um, materiais impressos sobre multimodalidade e letramento

multimodal crítico. Durante os encontros, usamos predominantemente textos multimodais dos livros didáticos *Novas Palavras*, *Way to go!*, *Cercanía Joven* (respectivamente de português, inglês e espanhol) adotados pelos professores da escola colaboradora. Essa escolha didático-pedagógica se deu justamente para mostrar que havia considerável potencial multimodal nos citados livros didáticos e que estes poderiam ser bem aproveitados em sala de aula nas práticas de letramento multimodal crítico. No entanto, em alguns momentos da FDC, os colaboradores traziam exemplos de imagens advindas do seu cotidiano como propagandas, obras de arte, memes entre outras e, assim, para facilitar a aquisição de conhecimentos, aproveitávamos para explicar o conteúdo e tirar possíveis dúvidas. Na seção seguinte, mostramos a análise da formação docente continuada no que tange à multimodalidade a partir das metafunções da GDV de Kress e van Leeuwen (2006) e das dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008).

## ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Apresentamos, nesta seção, alguns momentos da formação docente continuada destacando os elementos discursivos que se referem à multimodalidade, ao letramento multimodal crítico, à prática docente e à formação continuada. Seleccionamos, para este artigo, uma imagem que despertou mais interesse e participação dos colaboradores em cada encontro da formação e retratamos as principais análises feitas pelos(as) professores(as).

No primeiro encontro da formação docente continuada, ao apresentarmos alguns conceitos e teorias da linguística aplicada, os colaboradores comentaram sobre as variações linguísticas que, na concepção deles, é parte importante da linguística. Ademais, os colaboradores desconheciam a semiótica social e confundiam os conceitos de letramento e alfabetização. Por isso, já fomos desenvolvendo algumas práticas de letramento com eles a fim de que percebessem como a linguística aplicada, a semiótica social e os multiletramentos estão presentes nos livros didáticos utilizados por eles(as). Assim, pelo texto multimodal *Queria ser pobre* exposto na figura seguinte e oriundo livro didático de português *Novas Palavras* do 1º ano do ensino médio, fomos instigando uma compreensão leitora multimodal.

Figura 1: Queria ser pobre



Fonte: Amaral et al. (2016, p. 298)

Os colaboradores se detiveram na análise dos elementos escritos do texto multimodal em questão. Alexandra, indiretamente, tocou um pouco na dimensão afetiva de Callow (2008) ao relacionar o texto à sua vida pessoal. A mesma colaboradora mencionou a presença de um caminhão no texto multimodal, o que a fez descrever superficialmente a imagem, tocando de maneira intuitiva na metafunção representacional de Kress e van Leeuwen (2006). No que tange à dimensão crítica proposta por Callow (2008), os colaboradores William, Alexandra e Jorge lembraram a greve dos caminhoneiros (ocorrida em 2019) e da paralização dos professores (em 2016), seus impactos na sociedade cearense e como foram tratados de maneira diferente pelo governo federal e estadual, respectivamente. Essa reflexão trouxe, de certa forma, a realidade de desvalorização do trabalho docente. Dessa maneira, os colaboradores fizeram inferências sobre o contexto socio-histórico da imagem do caminhão, além de debater acerca das relações de poder existentes. Após a discussão, os professores perceberam como a linguística aplicada e a semiótica social se vinculam ao trabalho docente junto a estudantes do ensino médio.

A partir do texto multimodal *Queria ser pobre*, Alexandra exemplificou um trabalho realizado (CLOT et al., 2000) quando ela pediu que os estudantes criassem memes usando fotos dos colegas de sala de aula como atividade da disciplina de Português. Assim, no primeiro encontro da FDC, já percebemos indícios de saber experiencial (TARDIF, 2010) de uma colaboradora. Ao final deste encontro, os colaboradores refletiram sobre a formação inicial e continuada. Nas palavras da Alexandra, temos: “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” (PINHEIRO, 2020, p. 198). Por esta fala da Alexandra, percebemos a distância existente entre os conhecimentos teóricos propagados na universidade e os saberes adquiridos e vivenciados no âmbito escolar, o que se relaciona diretamente aos preceitos de Tardif (2010), Celani (2010) e Ens e Donato (2011). Por isso, nessa FDC, esforçamo-nos para aproximar de fato a teoria à realidade docente.

No segundo encontro, compartilhamos o conceito de letramento multimodal crítico e iniciamos a explicação da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) pela metafunção representacional. Na medida em que explicávamos as categorias da referida metafunção, percebíamos que os colaboradores compreendiam melhor quando faziam associações com imagens já conhecidas do seu cotidiano. Dessa forma, William, ainda muito preso ao modo semiótico escrito, citou como exemplo a tipografia dos jornais e das revistas, enquanto Jorge trouxe o exemplo das fotonovelas. Nesse sentido, Jewitt (2005) argumenta que, com o avanço tecnológico, o limite entre o modo semiótico imagético e o escrito se reformulam, por isso o tipo de letra adotado nas palavras tem potencial semiótico de agregar novos significados e outras possibilidades de compreensão leitora.

Voltando para a metafunção representacional, Katniss Everdeen exemplificou a propaganda de cosméticos da marca Dove, exposta na figura 2 a seguir:

**Figura 2:** Propaganda da Dove



Fonte: Dove..., 2016

No caso desta imagem, Katniss Everdeen disse que, possivelmente, o conceito propagado pelos produtores deste anúncio publicitário seria um sentimento de que, com os produtos da Dove, toda mulher pertence ao mesmo grupo de beleza. Além disso, os

colaboradores concluíram que os produtores tiveram a intenção de transmitir a ideia de que a “beleza” está “fora” da caixa (embalagem dos produtos) e dos “rótulos” sociais que legitimam uma “beleza midiática”. Esses comentários se relacionam aos preceitos de Kress e van Leeuwen (2006) e Almeida (2009). Nesse exemplo, Jorge reagiu comentando sobre os dezesseis objetivos da Organização das Nações Unidas (ONU) e que um deles era promover a igualdade de gênero. Jorge enalteceu a atuação profissional de mulheres negras como a jornalista Maria Júlia Coutinho e a atriz Taís Araújo, o que mostra o conhecimento de mundo do protagonista. Por esta imagem, os colaboradores analisaram o processo de ação transacional e os vetores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) que conectam os participantes representados. Dessa forma, a análise de imagens do dia a dia dos colaboradores facilitou o processo de aquisição de conhecimentos e reflexão sobre as práticas docentes no concernente à multimodalidade.

No terceiro encontro, após uma breve revisão dos conteúdos vistos nos anteriores, iniciamos a explicação das metafunções composicional e interativa da GDV. Jorge verbalizou que sentia dificuldade em memorizar todas as categorias da referida gramática. Explicamos ao colaborador e aos demais que o importante era que eles compreendessem que a imagem, como modo semiótico, é rica em significados e que a GDV veio como um aporte para ler e entender as imagens, observando as intenções dos seus produtores e o contexto social de produção e recepção. Assim, os colaboradores ficaram mais tranquilos e abertos ao conteúdo.

Na metafunção composicional da GDV, utilizamos alguns textos multimodais dos livros didáticos utilizados pelos colaboradores na escola; destacamos, na figura 3, o texto multimodal *Naciendo rotundamente negra* do livro de espanhol *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016b, p. 97) do 2º ano do ensino médio.

**Figura 3:** Naciendo rotundamente negra



Fonte: Coimbra e Chaves (2016b, p. 97)

Neste texto multimodal, os colaboradores Perla, Jorge e William chegaram à conclusão de que a parte vermelha da imagem se referia ao racismo (e ao machismo) sofrido pelas mulheres negras. Então, segundo estes colaboradores, a metade vermelha da imagem é a parte real e “dada” (conhecida infelizmente), por isso há a palavra “naciendo” (nascendo) nessa parte, conforme a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Enquanto a outra metade se referia aos elementos composicionais novos que podem e devem ser a nova realidade feminina de empoderamento social, por esta razão há o elemento escrito “rotundamente negra”, ou seja, sem qualquer contestação negra ou ainda assumidamente negra. Perla acrescentou que Shirley Campbell Barr, elemento escrito no texto multimodal em questão, é uma famosa antropóloga, ativista e poetisa da Costa Rica, país hispanofalante. Perla disse ainda que esta poetisa lutava em prol dos direitos sociais de mulheres negras, daí o poema *Rotudamente negra*, publicado em 1994, ser um ícone nos movimentos sociais de mulheres afrodescendentes na América Latina. Por isso, a combinação de elementos escritos e imagéticos levaram os colaboradores a fazerem essa orquestração de significados conforme Kress et al. (2001).

A partir desta análise, Alexandra discorreu que a formação estava sendo útil para ela rever a forma como trabalhava com textos com imagens em sala de aula, pois a docente estava aprendendo que as imagens não são neutras e que “transmitiam significados”, o que está em consonância com os preceitos de Kress e van Leeuwen (2006) e Almeida (2009). Dessa forma, Alexandra estava refletindo sobre o seu trabalho realizado



e sobre o trabalho prescrito (CLOT *et al.*, 2000), visto que estava vendo com outros olhos as atividades do livro didático e seu planejamento pedagógico.

No quarto encontro, iniciamos a explicação do *Show me framework* de Callow (2008), principalmente a dimensão afetiva. Nossa intenção pedagógica foi fazer com que os colaboradores se sentissem como os seus alunos se sentem. Então, preparamos uma prática de letramento multimodal crítico com o texto multimodal *Familias de personas famosas* que, na realidade, é uma atividade do livro didático de espanhol *Cercanía Joven* (COIMBRA; CHAVES, 2016a, p. 117) do 1º ano do ensino médio.

**Figura 4:** Familias de personas famosas

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 (2016a, p. 117)

Nesse encontro, na prática de letramento multimodal crítico, desenvolvendo a dimensão afetiva do *Show me framework* (CALLOW, 2008), acrescentamos ao texto *Familias de personas famosas* os modos semióticos sonoro e visual dinâmico por meio de um vídeo da música *Família*<sup>5</sup> do grupo brasileiro Titãs. Todos os colaboradores afirmaram

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NME3l2MvpnM>. Acesso em: 15 abr. 2019.

que gostaram e compartilharam opiniões e lembranças relacionadas às suas famílias, inclusive Alexandra disse que considera os amigos como membros da sua família. Perla, em contrapartida, se deteve à letra da música e ressaltou que há conflitos nas relações familiares, que podem e devem ser superados.

A respeito do texto multimodal *Famílias de personas famosas*, Alexandra compartilhou oralmente que poderia desenvolver uma prática de letramento focando na diversidade dos tipos de famílias na contemporaneidade e sobre o papel das mulheres no âmbito familiar. Os colaboradores William, Alexandra e Perla teceram comentários sobre o contexto de produção da música e do texto multimodal. Apesar de estarmos enfatizando a dimensão afetiva do *Show me framework* (CALLOW, 2008), Katniss Everdeen argumentou que o texto multimodal seria muito bem aproveitado para desenvolver a dimensão crítica. Daí, explicamos que as dimensões de Callow (2008) se misturam e se complementam e que estávamos abordando de maneira separada na FDC por conta do planejamento que fizemos dos conteúdos. Sobre a dimensão afetiva nesta prática de letramento, Perla verbalizou, em pesquisa realizada por Pinheiro (2020):

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 (PINHEIRO, 2020, p. 217).

Perla refletiu sobre a confluência dos modos semióticos por meio da orquestração de sentidos (KRESS *et al.*, 2001) gerada pela música (apresentada em vídeo) e o texto multimodal do livro didático. A colaboradora ressaltou que, pela dimensão afetiva, os professores podem se aproximar mais da realidade dos estudantes e até motivá-los a participar das aulas. Por outro lado, Jorge demonstrou, mais uma vez, insegurança e receio pelo fato de o texto *Famílias de personas famosas* apresentar uniões homoafetivas. Nas palavras do Jorge, temos: “A gente pode trabalhar isso em sala de aula?” (PINHEIRO, 2020, p. 218). Diante dessa frase, sugerimos que Jorge frisasse a questão do respeito à diversidade em um sentido mais amplo; já Alexandra, apoiada no seu saber experiencial (TARDIF, 2010), disse 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” (PINHEIRO, 2020, p. 218). William acrescentou que

havia uma “necessidade jurídica de reconhecimento<sup>6</sup>” (PINHEIRO, 2020, p. 218) quanto às uniões homoafetivas e que a função do(a) professor(a) era justamente trazer à tona esse tipo de reflexão em sala de aula.

No quinto encontro da FDC, explicamos as dimensões composicional e crítica do *Show me framework* (CALLOW, 2008), bem como instigamos mais uma vez que os colaboradores estabelecessem uma relação entre os livros didáticos utilizados e a prática docente no ensino médio. Para nossa surpresa, espontaneamente, Alexandra e Katniss Everdeen disseram que o livro didático de português *Novas Palavras*, nos três volumes destinados ao 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, requeria uma maior intervenção dos professores nas práticas de letramento multimodal crítico, uma vez que o referido livro enfatizava mais os temas gramaticais, deixando de aproveitar a imensidão de textos multimodais (HEMAIS, 2015; AJAYI, 2012) nas atividades de leitura. Além disso, o conteúdo gramatical, segundo os docentes, era muito disperso e espalhado nas unidades do livro didático de Português, o que dificultava o trabalho real em sala de aula.

Aproveitamos para orientar que os colaboradores, ao selecionar os livros didáticos que iriam trabalhar nos anos posteriores, procurassem observar as intenções pedagógicas dos produtores dos livros didáticos, fizessem uma leitura minuciosa do manual didático do professor (onde se encontram muitas prescrições do trabalho docente) e analisassem as referências bibliográficas do livro. Nesse sentido, Jorge argumentou que eles têm pouco tempo para analisar e escolher o livro didático, enquanto William disse que são poucas opções de escolha infelizmente, o que o faz escolher “o melhor dentre os piores” (PINHEIRO, 2020, p. 222).

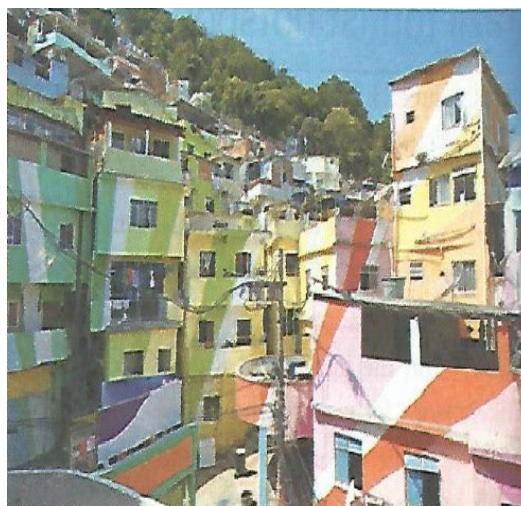
Após esses comentários e a explicação da teoria, voltamos à análise das dimensões afetiva, composicional e crítica do texto multimodal *Favela*, advindo do livro *Way to go!* (FRANCO; TAVARES, 2016a, p. 16) do 1º ano do ensino médio. Também empregamos nesse

---

<sup>6</sup> Esclarecemos que o Supremo Tribunal Federal no artigo 251 do Provimento nº 38 de 27/12/2019 reconheceu a união de pessoas do mesmo sexo como entidade familiar, devendo ter acesso aos mesmos direitos de famílias heteroafetivas. A opinião de William foi anterior a essa resolução jurídica.

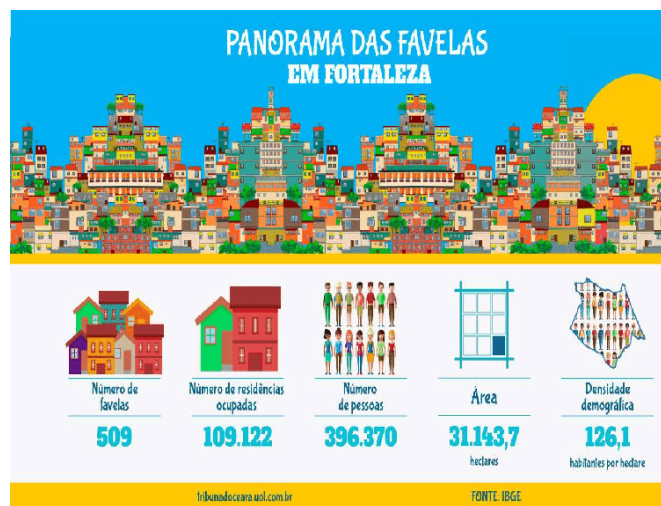
encontro de forma conjunta o vídeo clip da música *Favela*<sup>7</sup> de Alok e Ina Wroldsen e o infográfico *Panorama das favelas* (LIMA, 2015).

**Figura 5:** Favela



Fonte: Franco e Tavares (2016a, p. 16)

**Figura 6:** Panorama das favelas



Fonte: Portal Tribuna do Ceará (LIMA, 2015)

Quanto à música, entregamos a letra da música em inglês e a sua tradução para cada colaborador. Dessa forma, eles tiveram na prática de letramento multimodal crítico que ler os modos semióticos sonoro (música), imagético estático (as figuras 5 e 6) e dinâmico (o videoclip) e o escrito (a letra da música e sua respectiva tradução). Alexandra e Jorge, em relação às imagens, compararam a favela Santa Tereza do Rio de Janeiro-RJ e a favela do Pirambu de Fortaleza-CE, o que já dava indícios das dimensões afetiva e crítica de Callow (2008), pois Jorge havia morado no Rio de Janeiro durante anos e compartilhou suas vivências pessoais, enquanto Alexandra opinou sobre o estigma negativo que o Pirambu e seus habitantes sofrem, além da falta de “oportunidades de vida” que as crianças das favelas enfrentam, referindo-se também à música.

Na dimensão crítica, Alexandra exemplificou aspectos culturais da favela, entre eles o funk, e Jorge explicou sobre a história das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) e os movimentos artísticos de reciclagem da referida favela carioca. Ou seja, os colaboradores mostraram os lados positivo e negativo da favela. Perla complementou, ao

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=jEwjBjQ\\_7Eo](https://www.youtube.com/watch?v=jEwjBjQ_7Eo) . Acesso em: 02 abr. 2019.

adentrar na dimensão composicional (CALLOW, 2008) da figura 5, explicando sobre o uso das cores que poderiam passar uma ideia de “beleza” e “acervo cultural”, o que tornaria a favela Santa Tereza tão especial a ponto de ser um ponto turístico. Perla falou que, como na figura 5 não aparecem participantes representados humanos, seguindo os preceitos da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), era como se a “favela” ganhasse vida e fosse o protagonista daquele texto multimodal e recebesse visibilidade não apenas na imagem como na música. Do mesmo modo, Katniss Everdeen reforçou que no infográfico (figura 6) as favelas cearenses também ganharam notoriedade e importância social por meio dos dados estatísticos e da saliência dada à estrutura arquitetônica na metade superior da imagem, conforme Kress e van Leeuwen (2006) e Nascimento, Bezerra e Heberle (2011). Nesse sentido, Katniss Everdeen analisou que possivelmente haveria uma intenção por parte dos produtores das imagens e da música de passar uma ideia positiva e bonita da favela.

No sexto encontro da FDC, solicitamos que os colaboradores apresentassem um planejamento de uma prática de letramento multimodal crítico empregando imagens dos livros didáticos adotados por eles. Todas as apresentações se relacionaram às teorias apresentadas, mas, neste artigo, destacaremos o planejamento do Jorge utilizando o texto multimodal *Shopaholic* extraído do livro *Way to go!* do 3º ano do ensino médio e exposto na figura 7. Vale ressaltar que este docente acabou fazendo um recorte da sua aula, ou melhor, ele ministrou uma prática de letramento com os demais colaboradores da formação, demonstrando muita segurança e satisfação ao trabalhar as três dimensões de Callow (2008).

**Figura 7:** “Shopaholic”



Fonte: Franco e Tavares (2016b, p. 116)

Jorge começou a prática de letramento perguntando para os demais colaboradores o significado da expressão “go window shopping” (olhar vitrines sem comprar). Em seguida, para instigar a dimensão afetiva, indagou: “Onde você costuma fazer compras?; Quando?; O quê e com quem você faz compras?” (PINHEIRO, 2020, p. 238). Os outros colaboradores foram respondendo com suas experiências pessoais. Na dimensão composicional, Jorge chamou atenção para as cores, principalmente o vermelho, que poderia denotar poder de acordo com Aguiar (2004), além disso o professor classificou a imagem como naturalística, analisou junto aos colaboradores a posição da participante representada, a imagem do taxi cheio de compras e a ação ocorrida na imagem. Nesse sentido, Jorge questionou: “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::?” (PINHEIRO, 2020, p. 239). Dessa forma, Jorge empregou, de maneira adaptada, a GDV de Kress e van Leeuwen (2006) e o *Show me framework* de Callow (2008).

Na dimensão crítica, Jorge explicou que aquela imagem era do filme estadunidense *Confessions of shopaholic*, cujo título no Brasil ficou como *Os delírios de consumo de Becky Bloom* e lançou o questionamento “Até onde isso é ou não saudável?” (PINHEIRO, 2020, p. 238), que foi prontamente respondido pelos outros colaboradores. Assim, a formação continuada deu protagonismo aos colaboradores e trouxe importantes reflexões (GIMENEZ, 2005) sobre as práticas de letramento multimodal crítico com os livros didáticos, observando as suas possibilidades e limitações (VILAÇA, 2009) e

percebendo as maneiras de melhor aproveitar os textos multimodais contidos neles. Na próxima seção, trazemos as últimas considerações sobre a pesquisa desenvolvida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que uma formação docente continuada realizada na própria escola aproxima os(as) professores(as) que atuam no ensino médio com as teorias advindas da universidade, que, infelizmente, muitas vezes, não seriam tão acessíveis a eles(as). A formação continuada revelou já no primeiro encontro que os(as) docentes viam as teorias da linguística como algo longe da sua realidade docente, mas o uso predominante dos textos multimodais na FDC dos livros didáticos que empregavam serviu para que os colaboradores (re)descobrissem as possibilidades pedagógicas que estes livros possuem. Ademais, no início da FDC, os colaboradores não percebiam que poderiam ser agentes de letramento (KLEIMAN; DOS SANTOS, 2014) em sala de aula e sentiam receio de desenvolver a criticidade dos estudantes nas aulas de línguas na escola pública.

A partir do compartilhamento das teorias sobre a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) e o *Show me framework* de Callow (2008), os colaboradores passaram a se sentir mais seguros para desenvolver práticas de letramento multimodal crítico e “navegar” nos livros didáticos buscando novas formas de trabalhar as atividades de leitura e de escrita utilizando principalmente o modo semiótico imagético. No último encontro, todos os colaboradores demonstravam segurança ao apresentar planejamentos de práticas de letramento multimodal crítico em sala de aula; principalmente Jorge se mostrava satisfeito com os conhecimentos adquiridos e, por essa razão, apresentou um recorte de uma aula para os demais colaboradores. Destacamos que, durante a formação continuada, em alguns momentos para facilitar a compreensão dos conteúdos ministrados, os(as) docentes acionavam o repertório imagético que possuíam, o que demandou que acrescentássemos às explicações imagens do seu cotidiano.

Vale ressaltar que, nesse último encontro da FDC, Perla revelou que havia começado um curso de especialização motivada pela experiência de haver participado da pesquisa e Alexandra manifestou o desejo de participar de um grupo de estudos sobre análise do discurso em uma universidade pública cearense. Ou seja, a FDC foi o “pontapé” para que

os colaboradores pudessem se permitir aprender novos conhecimentos e que as formações continuadas eram (e são) benéficas para a prática pedagógica e, quiçá, para a “autoestima” profissional. Dessa forma, pensamos que as políticas públicas, em especial as destinadas à educação, deveriam valorizar os conhecimentos prévios dos(as) professores(as) e incentivar mais formações continuadas sobre outros temas e áreas do escopo da linguística aplicada, permitindo práticas pedagógicas mais inclusivas e que promovam reflexões sobre as diversidades sociais, étnicas, de gênero etc.

Diante do exposto, lutamos aqui por mais protagonismo dos(as) professores(as) que lecionam no ensino básico não apenas como participantes ativos nas pesquisas que desenvolvemos em universidades, mas no dia a dia profissional. Em outras palavras, estes profissionais merecem mais respeito e valorização não apenas salarial, mas que a sociedade e os governantes percebam o quanto eles(as) são importantes para a construção de cidadãos éticos, críticos e empoderados socialmente.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.

AJAYI, L. How teachers deploy multimodal textbooks to enhance English Language learning. **TESOL Journal**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 16-35, 2012.

ALMEIDA, D. B. Do texto às imagens: As novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCCA, P. (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173-202.

AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. **Novas palavras 1, 2 e 3**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016.

CALLOW, J. Show me: principles for assessing students visual literacy. **The Reading Teacher**, [s. l.], v. 6, n. 18, p. 616-626, 2008.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas - SP: Pontes, 2010. p. 57-67.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, maio/ago. 2016.



CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Pistes**, Montréal, v. 2. n. 1, p. 1-7, jun. 2000. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pistes/3833>. Acesso em: 23 jun. 2018.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía Joven**: língua estrangeira moderna Espanhol 1. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016a.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía Joven**: língua estrangeira moderna Espanhol 2. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016b.

CRUZ, M. Variación diatópica del español americano a través de recursos hipermedia. **Revista Comunicación**, Cartago, v. 26, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v26i2-17.3446> . Acesso em: 10 mar. 2023.

DANIELLOU, F. Le travail des prescriptions. In: CONGRÉS DE LA SELF, 37., 2002, Aix-en-Provence. **Actes** [...]. Aix-en-Provence: SELF, 2002. Disponível em: <https://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-daniellou-travail-prescriptions.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

DOVE MOSTRA que existe beleza fora da caixa. **Exame**, São Paulo, 20 abr. 2016. Disponível: <https://exame.com/marketing/dove-mostra-que-existe-beleza-fora-da-caixa/>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Ser professor**: formação e os desafios na docência. Curitiba - PR: Champagnat, 2011. p. 07-14.

FERNÁNDEZ-CORBACHO, A. Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. **Programa de Desarrollo Profesional**, Edunumen, Huelva, v. 1, p. 1-3, 2014.

FRANCO, C. de P.; TAVARES, K. **Way to go!**: língua estrangeira moderna, inglês 1, Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016a.

FRANCO, C. de P.; TAVARES, K. **Way to go!**: língua estrangeira moderna, inglês 3, Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016b.

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

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

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HEMAIS, B. J. W. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, B. J. W. (org). **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de Inglês. Campinas - SP: Pontes Editores, 2015. p. 19-34.

JEWITT, C. Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. **Discourse: Studies in the cultural politics of education**, UK, v. 26, n. 3, p. 315-331, 2005.

KLEIMAN, Â. B.; DOS SANTOS, C. B. Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. **Visibilizar a linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas - SP: Pontes Editores, 2014. p. 183-204.

KRESS, G.; JEWITT, C.; OGBORN, J.; TSATSARELIS, C. **Multimodal teaching and learning** (Advances in Applied Linguistics). London: Continuum, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, 2006.

LIMA, F. Pirambu em: meu nome é favela - ações que transformam. **Tribuna do Ceará**, Fortaleza, 30 jun. 2015. Disponível em: <http://goo.gl/BmUVKX>. Acesso em: 5 jul. 2017.

NASCIMENTO, R. G. do; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas - RS, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.

PINHEIRO, M. S. **Multimodalidade e formação docente**: (re)construindo saberes e práticas na escola pública. 2020. 595 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

PRETI, D. Apresentação. In: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFL CH/USP, 1999. p. 7-12.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

SANDRÉ, M. **Analyser les discours oraux**: Approche pluridisciplinaire. Paris: Armand Colin, 2013.

SILVA, M. Z. V. 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.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Centro de Humanidades**, Duque de Caxias - RJ, v. 8, n. 30, jul. /set., p. 1-14, 2009.

VASCONCELOS, M. **Estereótipos culturais em manuais escolares de ELE nível A2 do 3º CEB.** 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2012.

Recebido em: 21/12/2022

Parecer em: 08/03/2023

Aprovado em: 30/03/2023