

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E MULTIMODALIDADE NUMA ESCOLA PÚBLICA CEARENSE

Michelle Soares Pinheiro ¹
Antonia Dilamar Araújo ²

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, é comum usufruirmos e necessitarmos da comunicação visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) nas nossas práticas sociais por meio da produção e da leitura de textos imagéticos em *outdoors*, jornais, revistas, mídias digitais, redes sociais digitais, livros didáticos, dentre outros. Dessa forma, a demanda de uma formação docente continuada nas escolas públicas se torna algo importante para desenvolver práticas de letramento que envolvam imagens junto aos estudantes principalmente do Ensino Médio em escolas públicas. Diante dessa necessidade, o presente trabalho é um “recorte” da minha pesquisa de doutorado, ainda em andamento, sobre a formação docente continuada com professores de línguas (Português, Espanhol e Inglês) sobre multimodalidade a partir dos livros didáticos utilizados na escola pública pesquisada. Na mencionada pesquisa, utilizamos os preceitos teóricos da multimodalidade, do letramento multimodal crítico e da formação docente.

O objetivo geral da pesquisa é: analisar as práticas de professores de línguas materna e estrangeira considerando os conhecimentos prévios que demonstram ter sobre multimodalidade e 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 formação docente continuada. A metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa com nuances de pesquisa-ação, em que aplicamos questionários de sondagem. Para podermos analisar os conhecimentos anteriores e posteriores à formação continuada, foi necessário desenvolvermos uma formação docente continuada com oito docentes de línguas materna e estrangeira na própria escola pública em que os mesmos lecionavam a fim de avaliar as práticas docentes por meio das respostas escritas dos docentes nos questionários de sondagem.

De antemão, pudemos constatar que os docentes, após a formação continuada, passaram a ver e utilizar os livros didáticos a partir do prisma teórico da multimodalidade, em especial com a leitura de imagens com base na Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e do *Show me framework* (CALLOW, 2008). Na seção seguinte, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa.

METODOLOGIA

Empregamos a pesquisa qualitativa com nuances de pesquisa-ação a fim de analisarmos as práticas docentes no ensino de línguas antes e após uma formação continuada. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, submetemos o projeto de tese no Comitê de ética e obtivemos o parecer favorável, cujo CAAE é 06044819.1.0000.5534 e aplicamos os termos de consentimento livre e esclarecido aos professores, além de termo de anuência para o diretor da escola.

A geração de dados abrangeu três etapas: na primeira, analisamos as práticas docentes com o uso dos livros didáticos adotados pela escola e aplicamos o questionário de sondagem

¹ Doutoranda em Língua Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, michelle040481@hotmail.com .

² Professora titular em Língua Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, dilamar@gmail.com .

inicial; na segunda etapa, realizamos uma formação docente continuada (FDC) sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico com 12 horas-aulas distribuídas em seis encontros (um encontro por semana) para todos os docentes de línguas materna e estrangeiras (Inglês e Espanhol) na própria escola pesquisada; na terceira etapa, reanalisamos as práticas docentes e aplicamos os questionários de sondagem pós-formação e final. Vale ressaltar que a formação continuada englobou os seguintes temas: Linguística Aplicada; Semiótica Social; Multimodalidade; Multiletramentos; ensino de línguas; Gramática do Design Visual e *Show me framework*.

O instrumento de pesquisa utilizado para levantar dados foram três questionários de sondagem, inicial, pós-formação e final, os quais envolveram perguntas abertas e discursivas como: a) O que você entende por multimodalidade, multiletramentos e letramento multimodal crítico? b) O que sabe acerca de análise/leitura de imagens? c) Qual a sua experiência com análise de imagens? d) Qual a sua opinião sobre o livro didático adotado na sua disciplina e como você o utiliza para desenvolver o letramento multimodal crítico junto aos seus alunos em sala de aula? e) Como você avalia o seu trabalho docente em sala de aula nas práticas de letramento? f) Você sente dificuldades e/ou facilidade em desenvolver práticas de letramento com o livro didático em sala de aula na escola em que você trabalha? Por que?

Com base nessa metodologia, na seção seguinte, apresentamos um breve apanhado da fundamentação teórica necessária para alcançarmos o objetivo geral desta pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Em meio aos estudos da Linguística Aplicada e da Semiótica Social, a multimodalidade pode ser definida como um campo de estudos que se destina a explorar as formas modernas de significação, englobando todos os modos semióticos inerentes aos processos de representação e comunicação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Os referidos modos semióticos se relacionam diretamente às modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética), por isso, segundo Kress *et al* (2001), são considerados modos semióticos: a escrita, a imagem (estática ou dinâmica), o som, o gesto, a fala, o objeto em 3D, dentre outros. Kress (2011) também discorre que os estudos da multimodalidade enaltecem uma concepção de “orquestração” dos modos semióticos na construção de sentidos dos textos.

Nos estudos da multimodalidade, o letramento multimodal crítico é conceituado como um conjunto de práticas sociais (STREET, 2014) que envolvem a leitura e a escrita multimodais, levando em consideração os discursos e as ideologias presentes e compreendendo a relação entre os modos semióticos presentes no texto (PINHEIRO, 2016). Para compreendermos e desenvolvermos o letramento multimodal crítico, uma teoria muito importante advém da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006). A mencionada gramática estrutura seus significados por meio das metafunções representacional, interativa e composicional. A primeira diz respeito às estruturas que criam, por meio da representação visual, a natureza de eventos, objetos e participantes envolvidos e representados, bem como as circunstâncias. A segunda aborda o vínculo entre os participantes, em que os recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto. A terceira permite que analisemos as imagens quanto à estrutura e ao formato do texto, isto é, avaliamos os significados da imagem a partir da distribuição do valor da informação, da saliência, das cores, dos planos e de outros elementos.

Baseado na GDV, Callow (2008) desenvolve um quadro teórico intitulado *Show me framework*, que orienta as práticas docentes para desenvolver o letramento multimodal crítico dos discentes a partir das dimensões afetiva, composicional e crítica. Na dimensão afetiva, os professores devem instigar que os estudantes verbalizem seus sentimentos, impressões e experiências pessoais a partir do texto multimodal lido. Na dimensão composicional, os docentes devem orientar a leitura e principalmente a análise das imagens, identificando e

compreendendo ações, símbolos, distância/proximidade, ângulos, olhar, cores, *layout*, saliência, linhas e vetores (elementos composicionais explicados pelas categorias da GDV). Na dimensão crítica, os docentes devem estimular os alunos a analisarem as questões socioculturais, relacionadas a grupos sociais, gêneros sociais, raças, etnias etc. Dessa forma, os estudantes serão motivados a se posicionem criticamente em relação aos textos multimodais.

Essa abordagem teórica delineada por Callow (2008) requer um olhar mais aguçado para a formação docente, principalmente a continuada. Por essa razão, Tardif (2010) sugere que, na formação docente continuada, deve ser valorizado o saber experiencial dos professores, ou seja, fatores como a identidade pessoal, experiência de vida, história profissional, relações com os estudantes e com os outros atores escolares não podem ser menosprezados num processo formativo. O autor deixa claro que ainda existe uma separação entre teoria e prática, em que os professores de “profissão” (os que lecionam no Ensino Fundamental e Médio) são vistos como meros “aplicadores” dos conhecimentos advindos da universidade, infelizmente. De forma similar, Gimenez (2005) defende que a formação deve ser um processo de aprendizagem que considera relevante o aprendiz-professor e seus conhecimentos e saberes, além de poder ser um processo de tomada de decisões e de cunho político vislumbrando transformações sociais “na” escola e “para” a escola.

Na seção seguinte, explicamos melhor os principais resultados advindos das respostas dos professores pesquisados nos questionários de sondagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procuramos organizar a análise dos dados obtidos nos questionários antes e após a formação continuada a partir das categorias multimodalidade; letramento multimodal crítico e formação docente continuada. Sobre multimodalidade, no questionário inicial, percebemos que de um total de oito professores, a maioria (6 professores, 75%) desconheciam as principais teorias dessa categoria. Entretanto, depois da formação continuada, pelo questionário final, identificamos que todos os professores pesquisados demonstravam ter assimilado os preceitos teóricos da multimodalidade, uma vez que os docentes mencionaram, por escrito, definições que abrangiam práticas de leitura e escrita com os mais variados modos semióticos (imagens, palavras, sons, cores, gestos, dentre outros), o que se vincula à Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006) e ao *Show me framework* de Callow (2008).

Sobre o conceito de letramento multimodal crítico e a descrição das práticas docentes, no questionário inicial, observamos que apenas um professor não soube escrever a definição desta categoria teórica. Os demais professores pesquisados escreveram sobre o propósito crítico da linguagem, mas não se aprofundaram na explanação e desconsideraram a leitura como prática social. Além disso, no questionário inicial, foi possível perceber que o conhecimento sobre a multimodalidade e o letramento multimodal crítico era muito superficial antes da formação continuada. Por isso, as respostas acerca das práticas docentes para desenvolver o letramento dos estudantes em sala de aula foram muito vagas e 3 professores (37,5%) escreveram que não desenvolviam nenhuma prática de letramento multimodal crítico em sala de aula. Depois da formação continuada, os docentes responderam que o conceito de letramento multimodal crítico envolvia práticas de leitura e escrita dos modos semióticos presentes nos textos, possibilitando a análise dos discursos e das ideologias através das referências sociais, políticas e históricas a fim de entender os contextos de produção e divulgação dos textos. Em geral, as respostas dos professores indicaram que os mesmos apresentavam indícios de aquisição de conhecimentos sobre as teorias da multimodalidade presentes na formação continuada.

No que tange às práticas de letramento em sala de aula usando os livros didáticos adotados na escola, no questionário inicial, 4 colaboradores (50%) escreveram que encontravam dificuldades para desenvolver práticas de letramento com o livro didático, enquanto 3 (ou seja, 37,5%) não souberam responder e apenas uma professora escreveu que não tinha qualquer dificuldade. No questionário final, foi possível perceber que os dois professores de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) sinalizaram apenas aspectos positivos dos livros didáticos adotados por eles na escola e frisaram a grande variedade de textos multimodais e questões com foco na dimensão crítica de Callow (2008). Os outros seis professores que lecionam Português frisaram que o livro didático adotado não trazia uma diversidade de textos multimodais, em especial com predominância de imagens. Por isso, estes docentes escreveram que eles tinham que adaptar as atividades do livro didático a fim de obter resultados mais proveitosos em prol do desenvolvimento das três dimensões do *Show me framework* (CALLOW, 2008) e das metafunções da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). É relevante destacar que todos afirmaram que estavam pondo em prática os preceitos da multimodalidade em sala de aula e que os estudantes reagiram de forma engajada e satisfatória, participando de forma mais ativa e consciente na aula.

No concernente à formação docente continuada, a partir de Gimenez (2005) e Tardif (2010), como empregamos os textos multimodais dos próprios livros didáticos, todos os professores pesquisados escreveram que a formação os ajudou a refletir sobre as suas práticas docentes e ressignificar o uso do livro didático. Vale destacar as respostas de dois professores de Português que adaptaram a teoria da multimodalidade para desenvolver práticas de letramento multimodal crítico com textos literários. Essa “adaptação” feita pelos docentes mostra que houve um elo entre teoria e prática (TARDIF, 2010; GIMENEZ, 2005), a fim de atingir os objetivos pedagógicos da escola, além de nos fazer constatar que houve uma considerável aquisição de conhecimentos.

Reforçamos que, nos questionários final e pós-formação, os docentes participantes da pesquisa esmiuçaram vários pontos positivos sobre a aplicabilidade da GDV e do *Show me framework* em sala de aula, destacamos os principais aspectos das respostas escritas: aulas mais dinâmicas; boa receptividade por parte dos alunos; compartilhamento de emoções; maior compreensão do texto multimodal por parte dos estudantes; nova maneira de “ver” e “usar” o livro didático; nova forma de analisar as imagens presentes nos textos multimodais; e reflexões sobre a metodologia empregada nas práticas de letramento em sala de aula. Dessa maneira, reiteramos que a teoria e a prática assim como universidade e escola devem se unir cada vez mais em prol de uma educação pública de qualidade especialmente no Ensino Médio. Diante do exposto, na próxima seção, apresentamos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que para uma formação docente continuada ter êxito tanto para o formador como para os professores em formação é de suma importância que a distância entre universidade e escola seja anulada, a fim de propiciar empoderamento profissional aos docentes e valorização de suas práticas e de seus saberes. Cremos que conseguimos alcançar o objetivo proposto desta pesquisa de analisar os conhecimentos e as práticas docentes antes e após uma formação docente continuada por intermédio da aplicação de questionários de sondagem. Por estes instrumentais, foi possível perceber que os professores participantes da pesquisa passaram a refletir mais sobre a prática docente após a formação, em especial sobre o uso do livro didático, identificando suas possibilidades e limitações e fazendo as devidas adaptações para desenvolver o letramento multimodal crítico com os alunos do Ensino Médio. As respostas deram indícios de que os professores passaram a planejar as atividades de compreensão leitora multimodal com um viés teórico da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e do *Show me framework* (CALLOW, 2008).

Vale ressaltar que os professores, ao longo de toda a formação, estiveram abertos às teorias, trouxeram dúvidas e compartilharam práticas de sala de aula e experiências pessoais, o que pode ter favorecido nos resultados satisfatórios analisados a partir das respostas escritas dos docentes nos questionários final e pós-formação. Entretanto, esclarecemos que a formação continuada não deve ser uma “exceção” à rotina educacional, mas deve ser uma ação recorrente seja dentro da escola ou no seio da universidade. Por esse motivo, enfatizamos que esta formação foi apenas o começo de um “despertar” para uma reflexão sobre as práticas docentes multimodais com o livro didático na escola pública.

REFERÊNCIAS

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.

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.

KRESS, Gunther. Partnerships in research: multimodality and ethnography. **Qualitative Research**. London: June, p. 239 - 260, 2011.

KRESS, Gunther et al. Multimodality. In: _____. **Multimodal teaching and learning**. London/New York: Continuum, 2001. p. 42 - 59.

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

_____. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold Publishers, 2001.

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.

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.

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

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, James. **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2011. p. 668-682.