



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

SAMYA SEMIÃO FREITAS

**UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO COM O
TEXTO/ENUNCIADO MULTISSEMIÓTICO NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO
DISPOSITIVO DA AUTOCONFRONTAÇÃO**

FORTALEZA

2022

SAMYA SEMIÃO FREITAS

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO COM O
TEXTO/ENUNCIADO MULTISSEMIÓTICO NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO
DISPOSITIVO DA AUTOCONFRONTAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística da Universidade
Federal do Ceará como um requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora em
Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Pollyanne Bicalho
Ribeiro.

FORTALEZA

2022

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

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F938p Freitas, Samya Semião.
Uma proposta de formação continuada para o ensino com o texto/enunciado multissemiótico no Ensino Médio a partir do dispositivo da autoconfrontação / Samya Semião Freitas. – 2022.
278 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em História, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro.
1. Texto/enunciado Multissemiótico. 2. Formação Docente Continuada. 3. Autoconfrontação. 4. Sequência Formativa. I. Título.

CDD 900

SAMYA SEMIÃO FREITAS

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO COM O
TEXTO/ENUNCIADO MULTISSEMIÓTICO NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO
DISPOSITIVO DA AUTOCONFRONTAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística da Universidade
Federal do Ceará como um requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora em
Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Pollyanne Bicalho
Ribeiro.

Aprovado em 08/11/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Rozânia Maria Alves de Moraes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dra. Ada Magaly Matias Brasileiro
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Prof.^a Dra. Fernanda de Castro Modl
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESBI)

Aos meus avós, Maria Franquilino Fernandes e Luís
Semião Fernandes, que plantaram em mim as sementes da
força e da sensibilidade.

(in memoriam).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para prosseguir em busca desse sonho e por ter sido a minha principal companhia nesse processo, muitas vezes, árduo e solitário.

À minha querida orientadora, profa. Pollyanne, por ter trilhado esse caminho ao meu lado sempre de forma muito gentil, muito competente, muito amorosa e muito ética. Essa jornada não teria tido o mesmo brilho, a mesma leveza e o mesmo fôlego sem o seu apoio. Obrigada pela escuta ativa, pelo olhar aguçado e construtivo sobre a minha pesquisa e por, muitas vezes, acreditar mais em mim do que eu mesma acreditava. A nossa parceria tem me tornado uma pesquisadora mais madura, uma professora mais crítica e uma pessoa mais confiante nos processos da vida.

Aos professores protagonistas, PP1 e PP2, por terem, gentilmente, aceitado participar dessa pesquisa, mesmo em um período de tantas tribulações. Serei eternamente grata por essa parceria e pelos aprendizados que tive com vocês.

Aos professores colaboradores, por terem aceitado o desafio de participar dessa jornada formativa mesmo diante de tantas demandas de trabalho. Esse estudo só foi possível graças à essa colaboração.

A todos os colegas do Gerlit-UFC, por me ensinarem muito sobre parceria, dedicação, compromisso e companheirismo. Somos melhores porque nos (re)construímos coletivamente.

Aos professores do PPGlin – UFC, muitos dos quais me acompanham desde a graduação, por todos os ensinamentos e por fortalecerem o meu amor pelos estudos da língua/linguagem.

À profa. Rozania, por ter despertado em mim, ainda durante o meu mestrado na UECE, o interesse pelos estudos da Clínica da Atividade, e por, gentilmente, contribuir com a minha trajetória de pesquisa sempre de forma muito primorosa, competente, educada, elegante e ética.

À profa. Mônica Serafim, por ter acompanhado a minha pesquisa em todas as suas etapas, contribuindo sempre de forma rica, objetiva, lúcida e consciente da realidade escolar.

Às profas. Ada Brasileiro e Fernanda Modl, as quais muito admiro pela trajetória acadêmica e pelo brilhantismo, por aceitarem apreciar o meu trabalho e compor a minha banca de defesa e, assim, realizarem o meu desejo de ser agraciada pela companhia de mulheres fortes,

competentes e que são referência para mim como pesquisadoras em um país que ainda traz diversos empecilhos para as mulheres na Ciência.

À querida UFC, que, ao longo da minha trajetória acadêmica, se tornou um lar.

Aos meus pais, Aloísio e Eusenir, pelo amor e pela dedicação de toda uma vida. Por diversas vezes, vocês foram meu combustível para prosseguir.

À minha querida irmã Suely, por ter sido a minha primeira referência de dedicação aos estudos, de força, de determinação e de resiliência, e por compartilhar comigo as alegrias e os dissabores desse processo. Seremos as primeiras doutoras da família.

À minha querida irmã Samara, pelo apoio, pelo incentivo e por, verdadeiramente, estar comigo nessa caminhada, acreditando mais em mim do que eu mesma.

Aos meus sobrinhos, Vinícius e Adam, por serem luz na minha vida e por me ensinarem tanto todos os dias.

Ao meu marido Hugo, por me acompanhar desde a graduação, por compreender as minhas renúncias e por compartilhar comigo a vida e o amor pelos estudos.

A todos os meus amados amigos e familiares que não pude citar aqui, obrigada por todas as palavras de incentivo e pelo apoio.

A mim, obrigada por ter sido forte, dedicada e por não ter cogitado desistir.

PP2 - Queria reforçar o que eu já havia falado+. A gente tá sempre aprendendo+ embora seja um professor+ a gente nunca sabe de tudo++ a gente sempre tá: tendo uma experiência nova+ é: se atualizando de uma informação que: às vezes você não sabe ++ errando também porque às vezes a gente tá sempre errando e aprendendo com os erros e:: é bom quando você próprio vê seus próprios erros e você vai vendo e vai moldando né:. Acho que a experiência da aula foi essa+ e: ter a ciência de que nós+ ensinamos mas também somos sempre aprendizes também. [...].

PP1 – Eu gostei muito da experiência+ porque eu acho importante que a gente se autoavalié né: às vezes a gente critica o aluno porque: “ah, eu expliquei TANto e ele não compreendeu” né: mas será que eu atingi a linguagem para que ele entendesse o que eu tava querendo passar? Será que eu+ é:: dei o meu máximo para que a aula fluísse? então eu acho muito importante essa autoavaliação né:

(Diálogo entre os professores protagonistas em situação de autoconfrontação cruzada).



(Biografizine produzida pelo PC5)

RESUMO

Nesta pesquisa, objetiva-se analisar as percepções de um coletivo de professores de língua portuguesa do Ensino Médio da rede pública sobre o ensino com o texto multissemiótico, com vistas à proposição de uma sequência formativa, a partir da autoconfrontação. Consideramos esse dispositivo (trans)formativo como um instrumento motriz para o desenvolvimento de uma Sequência Formativa (SF) que contemple demandas genuínas do coletivo de professores sobre o trabalho com o texto multissemiótico. Para isso, realizamos um estudo com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de duas escolas da rede estadual de ensino do estado do Ceará. Tomamos, como *corpus* de análise, as respostas apresentadas em um questionário online, aplicado durante a etapa de aproximação ao coletivo de trabalho; a transcrição dos diálogos das sequências mais significativas da autoconfrontação simples e da autoconfrontação cruzada, assim como da etapa do retorno ao coletivo. Além disso, como forma de recordar e de avaliar a trajetória formativa, cujos módulos foram decididos pelo coletivo de professores, analisamos, também, a produção de sete biografizines e de dois relatos orais produzidos pelos participantes da pesquisa. Ressalta-se que adotamos uma noção de texto próxima ao entendimento de enunciado concreto para Bakhtin e o Círculo. Recorremos, então, a noções da Teoria Dialógica do Discurso: enunciado concreto, dimensão axiológica, exotopia, responsividade, alteridade, cronotopo (BAKHTIN, 2011, 2014, 2015, 2018; VOLOCHINOV, 2017). Adotamos, ainda, a perspectiva dos Multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019); e a do trabalho prescrito, realizado e real (CLOT, 2006), considerando-se a dimensão prescrita do material didático (AMIGUES, 2004) e dos documentos oficiais (PCN, 1998, 2000; PCN+, 2002; OCEM, 2006; BNCC, 2018; DCRC-CE, 2019, 2021). Os professores revelaram percepções de dificuldades dos alunos quanto à recuperação de referências contextuais, e a de estabelecer dialogia e relação entre os textos. Além disso, no discurso docente, há uma tensão entre forças centrífugas, que tendem ao novo, à descentralização, como a exploração de uma noção mais ampla de texto e de gêneros mais próximos do alunado; e forças centrípetas, que tendem ao tradicional, ao tido como padrão, como o privilégio do sistema linguístico em detrimento da exploração de outras semioses. Atestamos que, além de estimular a discussão sobre demandas legítimas do coletivo de trabalho, a SF proposta, a partir do dispositivo da autoconfrontação, incita a valorização das experiências dos professores, da reflexão e da (re)criação da prática. Constatamos, ainda, que as percepções docentes sobre o trabalho com o texto multissemiótico têm influência sobre o agir docente e, também, sobre as escolhas

empreendidas pelos professores no que concerne à definição dos módulos da SF. Por fim, julgamos ser possível (re)pensar a dinâmica das formações docentes a partir de um movimento cíclico que parte da vazão de vozes dos professores.

Palavras-chave: Texto/enunciado Multissemiótico, Formação Docente Continuada, Autoconfrontação, Sequência Formativa.

ABSTRACT

In this research, the aim is to analyze the perceptions of a group of Portuguese language teachers from public high schools about teaching with the multisemiotic text, with a view to proposing a Training Sequence (TS). For this, we carried out a study with High School Portuguese Language teachers. We took, as a corpus of analysis, the answers presented in an online questionnaire and the transcription of the dialogues of the most significant sequences of the simple one, the cross self one and return to the collective. Furthermore, as a way of remembering and evaluating the formative trajectory, in which the modules were decided by the collective of work, we also analyzed the production of seven biographiczines and two oral reports produced by the research participants. We resort to notions from the Dialogical Theory of Discourse (BAKH-TIN, 2011, 2014, 2015, 2018; VOLOCHINOV, 2017). The perspective of Multiliteracies is also adopted (ROJO; MOURA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019); and the prescribed, performed and actual work (CLOT, 2006), considering the prescribed dimension of the didactic material (AMIGUES, 2004) and of the official documents (PCN, 1998, 2000; PCN+, 2002; OCEM, 2006; BNCC, 2018; DCRC-CE, 2019, 2021). Teachers revealed perceptions of students' difficulties in reading multisemiotic texts/utterances, such as retrieving contextual references, and establishing dialogue and relationship between texts. Furthermore, in the teaching discourse, there is a tension between centrifugal forces, which tend towards the new, towards decentralization, such as the exploration of a broader notion of text and genres closer to the students; and centripetal forces, which tend towards the traditional, towards the standard, such as the privilege of the linguistic system to the detriment of the exploration of other essential semioses for the meaning effects of multisemiotic texts. We attest that, in addition to stimulating the discussion about legitimate demands of the collective work, the proposed TS, based on the device of self-confrontation, encourages the appreciation of the teachers' experiences, reflection and the (re)creation of practice. We found that the teachers' perceptions about working with the multisemiotic text have an influence on the teaching action and, also, on the choices made by the teachers regarding the definition of the TS modules. Finally, we believe it is possible to (re)think the dynamics of teacher training based on a cyclical movement that starts with the flow of teachers' voices.

Keywords: Text/Utterance Multisemiotic, Continuing Teacher Training, Self-confrontation. Training Sequence.

RÉSUMÉ

Dans cette recherche, l'objectif est d'analyser les perceptions d'un groupe de professeurs du secondaire sur l'enseignement avec le texte multisémiotique, en vue de proposer une séquence formative. Cette méthode de génération de données est considérée comme un instrument moteur pour le développement d'une séquence formative (SF) (RIBEIRO ; BASTOS, 2019), qui comprend de véritables demandes du collectif d'enseignants concernant le travail avec le texte multisémiotique. Pour cela, nous avons réalisé une étude avec des enseignants de langue portugaise de deux écoles publiques de l'État de Ceará. Nous avons pris, comme corpus d'analyse, les réponses présentées dans un questionnaire en ligne, appliqué lors de la phase de rapprochement au collectif de travail; et la transcription des dialogues des séquences les plus significatives d'autoconfrontation simple et d'autoconfrontation croisée, ainsi que l'étape de retour au collectif. De plus, comme moyen de se souvenir et d'évaluer la trajectoire formative, dans laquelle les modules ont été décidés par le collectif de professeurs, nous avons également analysé la production de sept biogrficzines et de deux rapports oraux produits par les participants à la recherche. On recourt ensuite aux notions de la Théorie dialogique du discours (BAKHTIN, 2011, 2014, 2015, 2018 ; VOLOCHINOV, 2017). La perspective des Multilittératies est également adoptée (ROJO ; MOURA, 2012 ; ROJO ; BARBOSA, 2015; ROJO ; MOURA, 2019); et le travail prescrit, réalisé et réel (CLOT, 2006), compte tenu de la dimension prescrite du matériel didactique (AMIGUES, 2004) et des documents officiels (PCN, 1998, 2000 ;PCN+, 2002; OCEM, 2006; BNCC, 2018; DCRC-CE, 2019, 2021). Les enseignants ont révélé les perceptions des difficultés des élèves à lire des textes/énoncés multisémiotiques, comme la récupération de références contextuelles et l'établissement d'un dialogue et de relations entre les textes. Par ailleurs, dans le discours enseignant, il existe une tension entre des forces centrifuges, qui tendent vers le neuf, vers la décentralisation, comme l'exploration d'une notion plus large du texte et des genres plus proches des élèves; et des forces centripètes, qui tendent vers le traditionnel, vers le standard, comme privilège du système linguistique au détriment de l'exploration d'autres sémiosis essentielles aux effets de sens des textes multisémiotiques. Nous attestons qu'en plus de stimuler la discussion sur les revendications légitimes du travail collectif, la SF proposée, basée sur le dispositif d'autoconfrontation, encourage la valorisation des expériences des enseignants, la réflexion et la (re)création de la pratique. Nous avons également constaté que les perceptions des enseignants sur le travail avec le texte multisémiotique ont une influence sur l'action pédagogique et,

également, sur les choix faits par les enseignants concernant la définition des modules de la SF. Enfin, nous croyons qu'il est possible de (re)penser la dynamique de la formation des enseignants sur la base d'un mouvement cyclique qui part du flux de voix des enseignants.

Mots-clés: Texte multisémiotique, Formation Continue des Enseignants, Auto-confrontation, Séquence Formative.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Processo de reestruturação dos currículos escolares.....	74
Figura 2 –	Os professores protagonistas.....	93
Figura 3 –	Sequência Didática.....	99
Figura 4 –	Sequência Formativa – proposta inicial.....	100
Figura 5 –	Sequência formativa proposta na pesquisa.....	101
Figura 6 –	Processo de compilação do material audiovisual para o retorno ao coletivo.....	103
Figura 7 –	Configuração espacial da visualização do filme na ACS.....	110
Figura 8 –	Configuração espacial da visualização do filme na ACC.....	110
Figura 9 –	Configuração espacial da visualização do filme no Retorno ao Coletivo na Escola B.....	112
Figura 10 –	E-mail enviado pelo PCA da escola.....	115
Figura 11 –	Print do vídeo utilizado pela PP1.....	143
Figura 12 –	Meme 1 utilizado na aula pela PP1.....	147
Figura 13 –	Meme 2 utilizado pela PP1.....	150
Figura 14 –	Tirinha utilizada pela PP1 na sua atividade concreta.....	153
Figura 15 –	Nuvem de palavras produzida pelos professores.....	183
Figura 16 –	Biograficizine de PP1.....	185
Figura 17 –	Biograficizine de PC1.....	187
Figura 18 –	Biograficizine de PC3.....	190
Figura 19 –	Biograficizine de PC5.....	191
Figura 20 –	Biograficizine de PC6.....	193
Figura 21 –	Biograficizine de PC7.....	194
Figura 22 –	Biograficizine de PC8.....	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características a serem desenvolvidas por alunos e por professores.....	81
Quadro 2 – Resumo do perfil docente.....	94
Quadro 3 – Fases e movimentos da autoconfrontação.....	105
Quadro 4 – Tempo de duração dos filmes para a AC.....	113
Quadro 5 – Módulos da SF.....	114
Quadro 6 – Realização dos módulos na escola A	116
Quadro 7 – Realização dos módulos na escola B.....	116
Quadro 8 – Etapas de geração do corpus discursivo.....	121
Quadro 9 – Convenções de SANDRÉ (2013)	122
Quadro 10 – Convenções de PRETI (1999)	123
Quadro 11 – Quadro Norteador de Pesquisa.....	125
Quadro 12 – Respostas dos professores à pergunta sobre a concepção de texto/texto multissemiótico.....	131
Quadro 13 – Respostas dos professores sobre as dificuldades de trabalho com o texto multissemiótico.....	132
Quadro 14 – Respostas dos professores sobre a participação em cursos de formação continuada.....	134
Quadro 15 – Respostas dos professores sobre a participação em formações relacionadas à BNCC.....	135
Quadro 16 – Respostas dos professores sobre a importância da BNCC.....	136
Quadro 17 – Expectativas e receios dos professores em relação à proposta de SF.....	137
Quadro 18 – Sugestões dos professores para a realização de uma FD mais colaborativa.....	138
Quadro 19 – Percepções de PP1 flagradas em situação de ACS.....	154
Quadro 20 – Percepções de PP2 flagradas em situação de ACS.....	161
Quadro 21 – Mudanças de olhares flagradas em situação de AC.....	176

Quadro 22 – Relato oral de PC3.....	198
Quadro 23 – Reato oral de PC4.....	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Autoconfrontação
ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
ADD	Análise Dialógica do Discurso
AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CT	Coletivo de Trabalho
DCRC-CE	Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FC	Formação Continuada
FD	Formação Docente
FDC	Formação Docente Continuada
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
GERLIT	Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho
GNL	Grupo de Nova Londres
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
LA	Linguística Aplicada

LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIFT	Linguagem, Formação e Trabalho
LP	Língua Portuguesa
LT	Linguística Textual
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCA	Professor Coordenador de Área
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
PP	Professor Protagonista
PPP	Projeto Político Pedagógico
QMAC	Quadro Teórico-metodológico da Autoconfrontação
QNP	Quadro Norteador de Pesquisa
RC	Retorno ao Coletivo
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SD	Sequência Didática
SF	Sequência Formativa
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDD	Teoria Dialógica do Discurso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 NOVOS (MULTI)LETRAMENTOS: O ENSINO DE TEXTO PAUTADO EM PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DE LINGUAGEM	35
2.1 Do(s) Letramento(s) aos novos (multi)letramentos.....	35
2.2 Texto como enunciado concreto: a dimensão multissemiótica do texto/enunciado.....	45
2.3 A cronotopia nos textos multissemióticos.....	54
3 PRESCRIÇÕES SOBRE O ENSINO COM O TEXTO (MULTISSEMIÓTICO): IMPLICAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	63
3.1 O texto (multissemiótico) nos documentos oficiais.....	63
3.1.1 <i>O texto multissemiótico na BNCC e no DCRC-CE</i>	69
3.2 Breves considerações sobre o papel do material didático no ensino com o texto multissemiótico	77
3.3 Formação continuada: contribuições da Clínica da atividade e da Ergonomia da atividade para a formação docente.....	80
4 TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO	89
4.1 Caracterização da pesquisa.....	89
4.2 Contexto da pesquisa.....	91
4.3 O coletivo de trabalho.....	92
4.3.1 <i>Os professores protagonistas</i>	95
4.3.2 <i>A pesquisadora</i>	96
4.4 A sequência formativa.....	98
4.4.1 <i>As etapas da autoconfrontação</i>	101
4.5 Etapas da pesquisa.....	107
4.6 Processo de geração do <i>corpus</i> discursivo.....	118
4.7 Procedimentos de análise do <i>corpus</i>	123
4.8 Procedimentos éticos.....	127
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS A PARTIR DA SEQUÊNCIA FORMATIVA	130
5.1 Análises dos questionários.....	130

5.2 Análise das autoconfrontações.....	140
<i>5.2.1 Autoconfrontação simples com a PP1.....</i>	<i>140</i>
<i>5.2.2 Autoconfrontação simples com a PP2.....</i>	<i>155</i>
<i>5.2.3 Autoconfrontação cruzada com PP1 e PP2.....</i>	<i>161</i>
5.3 Retorno ao coletivo.....	176
5.4 Análise da formação continuada a partir das produções finais.....	184
<i>5.4.1 Análise das biograficzines.....</i>	<i>185</i>
<i>5.4.2 Análise dos relatos orais.....</i>	<i>198</i>
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
REFERÊNCIAS.....	209
ANEXOS.....	222
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	222
ANEXO B – MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NA(S) AULA(S) DISPONIBILIZADA(S) PELA PP1.....	226
ANEXO C – MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NA(S) AULA(S) DISPONIBILIZADAS PELO PP2.....	229
ANEXO D - NUVEM DE PALAVRAS PRODUZIDA PELOS PROFESSORES DURANTE O RETORNO AO COLETIVO.....	230
ANEXO E - BIOGRAFICZINE DE PP1.....	231
ANEXO F - BIOGRAFICZINE DE PC1.....	232
ANEXO G - BIOGRAFICZINE DE PC3.....	234
ANEXO H - BIOGRAFICZINE DE PC4.....	235
ANEXO I – BIOGRAFICZINE DE PC6.....	236
ANEXO J – BIOGRAFICZINE DE PC7.....	237
ANEXO K – BIOGRAFICZINE DE PC8.....	238
ANEXO L – RELATO ORAL DE PC2.....	240
ANEXO M – RELATO ORAL DE PC4.....	241
APÊNDICES.....	243
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA – MODELO.....	244

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSORES.....	244
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – RESPONSÁVEIS.....	246
APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	247
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES VIA FORMULÁRIO GOOGLE.....	248
APÊNDICE F - MODELO DE CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA.....	255
APÊNDICE G – SLIDES UTILIZADOS NA REUNIÃO DE APROXIMAÇÃO AO COLETIVO.....	256
APÊNDICE H – SLIDES UTILIZADOS NO RETORNO AO COLETIVO.....	260
APÊNDICE I – SLIDES UTILIZADOS NO MÓDULO 1.....	263
APÊNDICE J – SLIDES UTILIZADOS NO MÓDULO 2.....	267
APÊNDICE K – SLIDES UTILIZADOS NO MÓDULO 3.....	272

1 INTRODUÇÃO

As mudanças das mídias, a partir dos anos 1990, vêm intensificando a existência e a mescla de diferentes recursos de linguagem, os quais se materializam no artefato que continuamos a denominar de texto, mas agora sujeito a adjetivações, como a de texto multissemiótico ou a de texto multimodal (ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019).

Embora já não sejam recentes as discussões sobre a urgência de contemplar, na escola, também textos contemporâneos e seus efeitos de sentido, a partir das suas diversas possibilidades de configuração; aos elementos não verbais que, cada vez mais, constituem os textos, ainda é tradicionalmente atribuído um caráter meramente acessório (CAPISTRANO JÚNIOR; LINS; CESATTI, 2017).

Acerca dessa discussão, Ribeiro (2016) critica o fato de que disciplinas como Geografia e Matemática, dentre outras, vêm dando muito mais destaque à leitura e à produção de textos multimodais – como imagens, tabelas, gráficos e ilustrações, por exemplo –, do que a disciplina de Língua Portuguesa, na qual ainda prevalece, quase que exclusivamente, o trabalho com textos verbais escritos.

A partir da minha experiência profissional como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, desde 2010 e, mais recentemente, no decorrer da minha atuação pela rede estadual de ensino do Ceará, em nível de Ensino Médio, desde 2014, compartilho de algumas das impressões expressas por Ribeiro (2016) acerca do pouco espaço destinado ao trabalho com os textos multissemióticos nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere à sua produção. Essa constatação pode ser justificada pelo fato de a escola ainda não considerar o tempo e o espaço em que as atividades de ensino transcorrem, nem os sujeitos em sua historicidade. Isso porque o discurso tradicional escolar ainda se mantém como o principal interlocutor social do professor em sala de aula (KLEIMAN, 2014), e ainda está muito atrelado a uma abordagem fortemente abstrata, fragmentária e sistemática da língua.

É fato, porém, que as transformações nos espaços escolares, conforme afirmam Cani e Coscarelli (2015), demandam tempo, principalmente porque exigem um diálogo entre as pesquisas acadêmicas e a prática docente, que, normalmente, ocorre através dos documentos oficiais e dos materiais didáticos. Na verdade, essas prescrições tornam-se referências importantes, uma vez que (re)direcionam programas de avaliação escolar e de formação docente, estabelecendo novas regras para a *profissão professor* (MACHADO, 2004).

Ao traçarmos um histórico dos principais documentos prescritivos, constatamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sempre deram um enfoque maior para o texto

verbal escrito. Contudo, com a publicação dos PCN+ (2002) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), já houve uma sinalização para a importância da abordagem multissemiótica, pois menciona-se, mesmo que brevemente, que os textos não são constituídos apenas por elementos linguísticos, concepção que passa a ser ampliada com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Na verdade, a BNCC, assim como os PCN, atribui um papel central ao trabalho com o texto, a partir dos inúmeros gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade. Entretanto, destaca-se, na Base, a saliência dada aos textos multimodais ou multissemióticos, pois passa-se a atribuir o elemento semiótica à análise linguística, o que alarga a perspectiva conceitual canônica de texto que sempre privilegiou o texto verbal escrito.

Nessa direção, a BNCC, recentemente homologada, de caráter norteador dos currículos e das propostas pedagógicas da Educação Básica em todo o país, atribui um papel central às habilidades que envolvam as diversas semioses. O documento adiciona às prescrições documentais a obrigatoriedade de trabalhar as práticas de leitura/escuta e de produção de textos verbais orais, escritos e multissemióticos, o que exige, além de uma exploração dos modos de significar e de produzir diferentes sistemas semióticos, uma análise dos efeitos de sentido que as diferentes formas podem suscitar (BRASIL, 2018).

Por ser um documento obrigatório por lei, espera-se que o processo de implementação da BNCC afete diretamente as práticas escolares, desde a reelaboração dos currículos; as competências e as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos; a formação inicial e a formação continuada dos professores; além de impor uma reformulação dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas e dos materiais didáticos; e, conseqüentemente, da sistemática de avaliação em larga escala.

Diante desse cenário, a homologação da BNCC trouxe uma certa tensão, uma vez que se espera que as práticas docentes estejam, em breve, harmonizadas ao novo documento. Essa problemática acentua-se porque pensar a operacionalização das propostas dos documentos educacionais sempre se constituiu como um desafio a ser cumprido (SILVA; MORI-DE-ANGELIS, 2003; ROJO; MOURA, 2012, ROJO; BARBOSA, 2015), havendo, muitas vezes, um fosso entre as prescrições documentais e o que é realmente realizado sobre o chão escolar.

É preciso reiterar que a BNCC tenta balizar uma questão em alta nas pesquisas acadêmicas, mas, a nosso ver, ainda secundária na sala de aula: a assunção de recursos semióticos como objeto de ensino. Além de propor um trabalho com gêneros que refletem a sociedade hipermoderna, sejam eles impressos ou digitais, e que contemplem diversas necessidades sociocomunicativas, o documento também traz à tona a questão do

multiculturalismo, com foco na relação entre a cultura valorizada e as culturas e os letramentos locais dos alunos.

Em relação ao Ensino Médio, a BNCC (2018) defende que cabe a esse nível de ensino o aprofundamento da análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, de forma a intensificar a perspectiva analítica e crítica da leitura, da escuta e da produção de textos verbais e multissemióticos (BRASIL, 2018).

Embora seja comum o pensamento de que o alunado da educação básica tenha familiaridade com as diversas semioses, especialmente por ser um público composto, na grande maioria, por nativos digitais; na prática, julgamos que ainda é um grande desafio realizar um trabalho que promova, sobretudo, a compreensão e a produção de textos/enunciados² multissemióticos em âmbito escolar. No que se refere aos materiais didáticos, embora já se observe a presença de uma maior diversidade de textos constituídos por múltiplas linguagens/semioses, estudos apontam dificuldades em como trabalhá-los, assim como uma exploração que não viabiliza, por exemplo, o desenvolvimento de capacidades relativas à leitura (VIERA, 2012; GOMES, 2017).

Dentre as diversas problemáticas que surgiram no processo de definição do nosso objeto de pesquisa, questionamos de que forma os materiais didáticos adotados subscrevem as prescrições da BNCC acerca do texto multissemiótico, e como os professores as operacionalizam. Além disso, como se materializa discursivamente a atividade concreta com o texto multissemiótico? Como promover um processo de formação docente continuada? Ademais, de que maneira pode-se dar vazão às vozes de um coletivo de professores de forma que eles também possam participar ativamente do seu processo de formação?

Diante do exposto, essa tese é, inicialmente, fruto de uma inquietação em relação ao ensino com o texto multissemiótico e a formação docente acerca desse tópico. Mais especificamente, interessam-nos as percepções de professores em serviço – os quais, ainda sem um programa de formação continuada em larga escala, vêm lidando com as diversas mudanças advindas do processo de implementação da BNCC no percurso de realização da sua prática –; assim como de que forma essas prescrições se consubstanciam nos materiais didáticos utilizados pelos professores e se (re)velam no discurso docente.

Como etapa primordial para a delimitação do nosso objeto de pesquisa, realizamos um levantamento feito a partir do banco virtual de teses e dissertações da Coordenação de

² Adianta-se que, neste trabalho, tomamos texto como enunciado concreto, de acordo com os estudos da Teoria Dialógica do Discurso (TDD).

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de Instituições de Ensino Superior, como também de artigos em depositórios, a fim de localizarmos trabalhos realizados na área da Linguística/Linguística Aplicada/Estudos da linguagem, inicialmente, no período de 2000 a 2021, de forma a constituir o estado da arte de estudos que contemplassem textos/enunciados e gêneros multissemióticos/multimodais, mais especificamente, na perspectiva do seu ensino e/ou abordagem. Contudo, apresentamos aqui apenas alguns estudos mais recentes, ou aqueles que contribuíram de forma mais significativa para o recorte dado ao nosso objeto de pesquisa.

É preciso ressaltar que há uma vasta literatura com foco nos gêneros multissemióticos/multimodais, principalmente na área de Linguística Aplicada. Esses gêneros se materializam na forma de textos, objeto que, todavia, ainda mantém uma forte associação, em muitos estudos, com a dimensão verbal.

No que tange às discussões mais atuais acerca das concepções textuais, destaca-se que já se reconhece, em diversas áreas da Linguística, a necessidade de reavaliar o conceito de texto a partir das relações entre o conteúdo verbal e as outras semioses (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010), e, também, o papel desses recursos na construção de sentidos em práticas de leitura (CAPISTRANO JÚNIOR; CASOTTI; LINS, 2017).

Custódio Filho e Hissa (2018) afirmam que essa não é uma tese recente, haja vista que a questão da complexidade do objeto texto já emerge, assim como a necessidade de propor análises que deem conta da multiplicidade de diferentes semioses, a partir de manifestações que envolvem situações de interação em que nem sempre há a presença do verbal, o que requer também um tratamento interpretativo que envolve a interação, e, segundo algumas vertentes, assemelha-se ao tratamento que é dado ao linguístico (CUSTÓDIO FILHO; HISSA, 2018).

É preciso destacar, contudo, a necessidade de ultrapassar a análise da materialidade linguística, que, embora seja reconhecidamente necessária, não pode ser considerada por si mesma. Conforme Brait (2005), não se pode adotar uma abordagem apenas externa ou puramente imanente na abordagem dos textos/enunciados, mas deve-se considerar o extralinguístico que está incluído no linguístico, ou em qualquer outra materialidade sónica (BRAIT, 2016), não sendo possível excluir nenhum desses polos. Isso porque a construção e a produção de sentidos são empreendidas a partir de uma rede de relações discursivas, composta por sujeitos historicamente situados. Nesse sentido, reconhece-se que há um diálogo entre os enunciados, e que as relações não se estabelecem apenas entre eles ou entre os enunciados e seus interlocutores, em diferentes situações e contextos históricos, culturais e discursivos; mas entre o eu e o outro (BRAIT, 2005; 2016).

Sob esse viés, a comunicação humana é tida como relações sociais construídas por meio da linguagem, cuja materialidade, os enunciados, são acontecimentos definidos por suas condições contextuais de produção e de recepção. Dessa forma, a linguagem oral, a escrita, a verbo-visual, a verbivocovisual – inter-relação entre a dimensão verbal, visual e vocal (PAULA, 2017a, 2017b; PAULA; SERNI, 2017; PAULA; LUCIANO, 2020) –, a gestual, e até mesmo a existente sob a forma de pensamento – já que a palavra é o material sógnico da vida interior – constituem comunicação discursiva, podendo, portanto, estar em relação dialógica com outros discursos.

Nessa perspectiva, concebemos, nesta pesquisa, os textos multissemióticos como enunciados concretos, híbridos e situados, e destacamos a teoria dialógica do discurso como pertinente para o estudo de textos compostos por diferentes semioses. Sob esse viés, as relações dialógicas podem se manifestar tanto em materiais textuais como discursivos, a partir de diferentes modalidades ou semioses (linguística, visual, sonora, gestual etc).

Considerando que a questão da contemporaneidade pode ser enriquecida a partir da concepção dialógica do tempo e das culturas (MACHADO, 1996), adotamos uma perspectiva de linguagem enquanto interação, em que a construção e a produção de sentidos são empreendidas por sujeitos historicamente situados, e cujos enunciados são acontecimentos definidos por, pelo menos, duas consciências: a de produção e a de recepção.

Nessa direção, assim como Rojo (2009) e Gomes (2017), buscamos evitar uma pulverização dos textos/enunciados multissemióticos em elementos formais, tanto quanto uma excessiva fragmentação e descontextualização, pois os textos/enunciados, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos, surgem sempre a partir de situações concretas de enunciação. Isto é, essas produções não são alheias a uma dimensão cronotópica (tempoespacial) específica – a um determinado tempo (dimensão temporal) e a um determinado lugar (dimensão espacial) – (BAKHTIN, 2018), haja vista que as produções discursivas são determinadas por limites socioculturais precisos, que se renovam a cada situação de interação. Além disso, embora muitas pesquisas tomem os termos *multimodal* e *multissemiótico* de forma indistinta, optamos por trabalhar com os vocábulos *semiose/multissemiose/gêneros/textos* ou *enunciados multissemióticos* propriamente ditos. Ressalta-se que os termos *modo* e *multimodalidade* também serão mencionados. Contudo, deter-nos-emos a abordá-los quando se referirem, especificamente, às teorias das quais se originam.

A própria BNCC reconhece que, principalmente em decorrência das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), atualmente, os textos e os discursos organizam-se de forma híbrida e multissemiótica, e que alguns autores preferem

denominar esse fenômeno de multimodalidade (BRASIL, 2018). Contudo, o documento pouco referencia a dimensão formal do trabalho com os textos multissemióticos, mas privilegia a apreciação, a réplica e a compreensão dos efeitos de sentidos, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, e da sua adequação às condições de produção do texto.

Acerca do estado da arte investigado, constatamos, de modo geral, dentre as pesquisas que se relacionam ao nosso objeto de estudo, que muitos dos trabalhos produzidos nas últimas décadas envolvem as línguas estrangeiras, com destaque para a língua inglesa, o que já aponta para uma das contribuições do nosso estudo, o qual visa abranger o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio. Destacam-se, aqui, dentre a grande quantidade dos estudos consultados relacionados à língua inglesa, aqueles voltados especificamente para o contexto do ensino básico em escolas públicas, como a tese de Silva (2016) e a dissertação de Martins (2018).

Nas pesquisas realizadas no âmbito da Linguística/Linguística Aplicada, destacamos a dissertação de Vieira (2012), que, ao analisar uma coletânea de Língua Portuguesa aprovada no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2010, constatou a presença significativa de textos que contemplam a combinação de diferentes sistemas semióticos. Contudo, a pesquisadora afirma que até mesmo esses textos são utilizados apenas como pretexto para o ensino de uma categorização gramatical, o que se torna crítico pelo fato de que tais livros são, muitas vezes, o único material que o professor utiliza para planejar as suas aulas, o que exige não apenas um lugar de destaque dos textos/gêneros multissemióticos, mas uma exploração adequada.

Em dissertação de mestrado, Fraga (2016) buscou investigar em que medida os textos multissemióticos veiculados na mídia social *Facebook* podem impulsionar as práticas de ensino de Língua Portuguesa no 8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública, produzindo alunos leitores mais críticos e autônomos, verificando, por fim, que é possível impulsionar as práticas de ensino de Língua Portuguesa a partir do uso de textos multissemióticos veiculados em mídias sociais como *Facebook*.

Gomes (2017), em sua tese em Linguística Aplicada, defende a necessidade de que as capacidades de leitura das multissemioses relacionem-se com capacidades mais amplas de leitura que não se resumem apenas aos textos, mas aos seus contextos culturais, ou seja, às práticas reais de letramentos, o que exige uma reconfiguração das práticas de ensino de leitura nas escolas.

Matos (2018), em sua dissertação, investigou a produtividade de práticas docentes que permitam promover o estudo de recursos linguístico-discursivos na produção de textos que

possibilitem o uso social da linguagem em uma turma de 8º ano do ensino fundamental da rede estadual, no município de Salgado/SE. Dentre outros aspectos, o estudo revelou a pertinência das práticas de multiletramentos para o ensino de Língua Portuguesa.

Acerca dos trabalhos que estudam a recepção da BNCC entre os professores, temos a pesquisa de Santa Ana (2021), que analisou, a partir do discurso de um professor de inglês do ensino fundamental da escola pública, os efeitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) na sua prática docente. Destacam-se, também, o estudo de Sousa (2021), que investigou a relação entre a pedagogia dos multiletramentos e o componente curricular Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, à luz da arquitetura do Círculo bakhtiniano; e o de Alves (2022), que buscou analisar unidades didáticas em livros de Linguagens e suas Tecnologias aprovados no PNL 2020 e produzidos conforme a Base Nacional Comum Curricular, com base em categorias da Pedagogia dos Multiletramentos.

Dentre os trabalhos que exploram a formação docente, destacamos a tese de doutorado de Pinheiro (2020), que buscou analisar as atividades de professores de língua estrangeira (espanhol e inglês) e de língua materna, a partir dos conhecimentos prévios desses profissionais sobre letramento multimodal crítico. A autora propôs uma experiência de formação docente continuada associada ao dispositivo da autoconfrontação, a qual se mostrou profícua para o início do processo de desenvolvimento profissional dos professores de língua materna e estrangeira.

A partir do quadro teórico traçado acima, através de uma breve apresentação do estado da arte delimitado, observa-se que muitos estudos exploram a análise do livro didático. Muitas dessas pesquisas, como a de Silva (2016), Martins (2018) e Pinheiro (2020) são desenvolvidas a partir da Semiótica Social, de Kress e van Leeuwen, baseada na Gramática Sistêmico-Funcional, de Halliday. A teoria tem base, na verdade, na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e visa projetar o conceito de gramática da língua para outras semioses, com destaque para a imagética, em uma proposta de gramática visual que contempla, por exemplo, a análise de pinturas e fotografias etc.

Reitera-se, contudo, que o trabalho com as formas em si não é suficiente. É preciso que se considere, para além dos aspectos multimodais dos textos e de suas regularidades, os sociais, a partir de suas variedades e de possíveis hibridizações (ROJO; MOURA, 2019), assim como os efeitos de sentido e as apreciações valorativas presentes nos textos (ROJO; BARBOSA, 2015), construídas por meio do empreendimento de determinadas escolhas.

Retoma-se, pois, que, nesta pesquisa, de modo geral, trataremos o texto multimodal ou multissemiótico como aquele que recorre a mais de um modo semiótico – linguagem verbal, imagem, música, gestos etc (KRESS; VAN LEEWEN, 2006) – ou a mais de uma semiose – sistema de signos ou símbolos – em sua composição (ROJO; BARBOSA, 2015). Mais especificamente, adotamos uma noção de texto próxima ao entendimento da noção de enunciado concreto para Bakhtin e o Círculo⁵, que engloba os enunciados orais, escritos e multissemióticos. Nessa perspectiva, toma-se o texto em seu sentido amplo, como *evento, um acontecimento da vida da linguagem* (BRAIT, 2016), em que duas dimensões são evocadas, a da materialidade sónica, que o insere num sistema; e a da singularidade, diretamente relacionada ao contexto sociocultural, que o posiciona na cadeia discursiva da comunicação (BRAIT, 2016). Ainda sobre o estado da arte delimitado, constatamos que são raros os trabalhos, sobretudo em nível de pós-graduação, que tomem uma perspectiva de texto próxima da noção de enunciado concreto, assim como são escassos os estudos que objetivem conhecer as percepções docentes acerca das suas práticas, em articulação com uma análise dos repertórios prescritivos, em prol da proposição de uma formação continuada a partir de moldes construtivos, não instrutivos.

Enfatiza-se, ainda, a escassez de pesquisas, em nível de dissertação e de tese, envolvendo os impactos da implementação da BNCC sobre a elaboração dos currículos estaduais, dos materiais didáticos e, especialmente, acerca da recepção docente a esses pressupostos. Constata-se, pois, a relevância de um estudo que contemple as percepções dos professores no que se refere ao trabalho com o texto multissemiótico, haja vista que se trata de uma das prescrições que mais se acentuam na BNCC e que mais se diferenciam dos documentos anteriores.

Em relação à metodologia adotada, escolhemos, como o nosso principal dispositivo de geração de dados, o quadro teórico-metodológico da Clínica da Atividade. Destaca-se que, embora os estudos sobre o ensino de línguas sejam férteis em Linguística Aplicada (LA), a atividade de professores entrou, recentemente, no seu rol de interesses, o que tem feito transporem-se novas fronteiras disciplinares para a adoção de procedimentos teórico-metodológicos de outras áreas, como a Psicologia do Trabalho (BESSA, 2018), da qual adotamos a autoconfrontação.

⁵ Conforme Oliveira (2009), convencionou-se denominar de “Círculo de Bakhtin” o grupo de estudiosos russos que se reunia com Bakhtin para discutir, escrever e compartilhar textos sobre questões da literatura, da filosofia e da linguagem.

Os estudos em LA sobre a prática profissional referem-se, em grande parte, ao agir do professor em situação de trabalho, a partir da geração de uma rede discursiva que é normalmente composta por textos que tematizam sobre o seu *métier*. Tomemos, como exemplo, os textos institucionais que prescrevem a ação docente, como os documentos oficiais e o livro didático; assim como os textos gerados durante a aplicação das metodologias indiretas de coleta de dados, como é o caso da autoconfrontação.

Dentre as pesquisas realizadas no Brasil, destacam-se as desenvolvidas pelo grupo *Análise da Linguagem e do Trabalho Educacional e suas Relações* (ALTER-LAEL), do curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), que adota o Interacionismo Sociodiscursivo para análise da atividade linguageira; dentre outros que têm surgido na tentativa de elucidar a prática da atividade docente e de contribuir para a formação continuada de professores; como o GALT – *Grupo Atelier Linguagem e Trabalho*; e o grupo ALTER-AGE (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino), da Universidade de São Paulo (USP).

No âmbito do Ceará, destacam-se, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), as produções do grupo de pesquisa LIFT – *Linguagem, Formação e Trabalho*, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA e coordenado pela profa. Dra. Rozania Moraes, que articula linguagem, formação e trabalho, assentados na abordagem dialógica de Bakhtin e o Círculo na vertente vigotskiana do desenvolvimento.

Dentre os trabalhos já realizados pelo grupo LIFT, os estudos de Farias (2016), Marques (2017) e Magalhães (2019) certificam a eficácia do Quadro Teórico-Metodológico da Autoconfrontação – QMAC como método de geração de dados, assim como para o desenvolvimento da atividade docente. No trabalho de Araújo (2018), por exemplo, constata-se a urgência de estudos clínicos na formação inicial e continuada de professores.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), emergem os estudos do grupo de pesquisa GERLIT – *Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho*, do qual somos integrantes, e que está vinculado à linha de pesquisa em Linguística Aplicada, sob a orientação da profa. Dra. Pollyane Bicalho Ribeiro, com interesse, dentre outros temas, na construção identitária do professor, na análise do discurso docente, recorrendo à Teoria Dialógica do Discurso e à Clínica da Atividade; e no ensino da leitura, da oralidade, da escrita e da análise linguística/semiótica na educação básica.

Dentre os estudos do GERLIT, diversas pesquisas têm sido desenvolvidas envolvendo a Clínica da Atividade, como a de Lima (2019), que investigou a (re)construção do *ethos* docente de uma professora universitária na perspectiva da autoconfrontação; e a de Bastos

(2019), que estudou as vozes discursivas (re)veladoras das representações identitárias dos professores universitários de língua inglesa.

Recorremos, neste trabalho, a partir de Bastos e Ribeiro (2019), à proposição de uma sequência formativa (SF), inspirada na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que se inscreve na Clínica da Atividade. Para isso, considera-se a autoconfrontação como um dispositivo (trans)formativo capaz de revelar temas significativos para a fomentação de uma SF que vise à formação continuada de professores, em que esses sujeitos possam ver-se no coletivo, de forma a (re)significar a si e ao seu grupo de pertença, a partir de uma abordagem reflexiva (BASTOS; RIBEIRO, 2019).

Adianta-se que, para a viabilização da SF, objetiva-se contemplar uma demanda legítima do coletivo de trabalho em relação ao ensino com o texto multissemiótico. A partir do material gerado nas sessões de autoconfrontação, os professores decidiram, durante o retorno ao coletivo de trabalho, acerca dos módulos que comporiam a SF. Para finalizar a sequência, diferentemente da proposta inicial de Bastos e de Ribeiro (2019), que sugere o relato oral ou escrito, os professores optaram pelo relato oral ou pela biogracizine⁷. Esses dois gêneros são tomados por nós como instrumentos catalisadores da trajetória formativa dos professores, capazes de possibilitar a sua rememoração e a sua avaliação.

Propõe-se, pois, nesta pesquisa, responder ao seguinte questionamento central: Como as percepções de professores de língua portuguesa sobre o ensino com o texto multissemiótico podem contribuir para o desenvolvimento de uma proposta de sequência formativa, a partir do dispositivo da autoconfrontação?

Em consonância com a questão que norteia a nossa pesquisa, nosso objetivo geral é: analisar as percepções de um coletivo de professores de língua portuguesa do ensino médio da rede pública sobre o ensino com o texto multissemiótico, com vistas à proposição de uma sequência formativa, a partir do dispositivo da autoconfrontação.

Para isso, desmembramos esse objetivo geral nos seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar como os professores percebem o próprio trabalho com o texto multissemiótico no ensino médio;
- 2) Verificar a configuração das atividades propostas pelos professores para o ensino com o texto multissemiótico;

⁷ A partir de Lima, Andrade e Vasconcelos (2022).

3) Propor uma sequência formativa, a partir do dispositivo metodológico da autoconfrontação, com foco no texto multissemiótico.

A partir desses objetivos específicos, três questões foram elaboradas:

1) Quais as percepções do coletivo de professores de Língua Portuguesa sobre o seu trabalho com o texto multissemiótico?

2) Como se configuram as atividades com o texto multissemiótico propostas pelos professores?

3) Como propor uma SF, a partir do dispositivo da autoconfrontação, a serviço de uma formação continuada com foco no texto multissemiótico?

Diante do exposto, nossa pesquisa insere-se no campo de estudos da área de Linguística Aplicada, que se interessa por questões que envolvem a linguagem e as práticas de linguagem, através da adoção de uma perspectiva inter/transdisciplinar, com contribuições para as áreas da linguagem e do ensino de línguas. Mais especificamente, a nossa pesquisa abarca o ensino de língua materna, numa perspectiva dialógica, no intuito de contribuir para a formação docente continuada.

Julgamos que o objeto de pesquisa aqui construído, a partir do caminho teórico-metodológico delimitado, sobretudo no contexto de escola pública de ensino médio com professores em serviço, poderia preencher algumas das lacunas evidenciadas no levantamento do estado da arte aqui apresentado.

Além dessa parte introdutória, o presente trabalho está organizado em dois capítulos teóricos. No capítulo 2, discorreremos sobre os novos (multi)letramentos, considerando o ensino de texto pautado em práticas contemporâneas de linguagem, e, também, acerca de algumas perspectivas teóricas para o trabalho com o texto, dentre as quais, destacamos alguns pressupostos da Teoria Dialógica do Discurso (TDD).

No capítulo 3, discutiremos sobre a dimensão prescrita do ensino de texto multissemiótico, a partir dos documentos oficiais e do material didático; assim como sobre possíveis caminhos para a formação docente continuada, a partir de pressupostos da Clínica da Atividade.

Em seguida, apresentaremos o capítulo **Traçando o percurso metodológico**. Mais precisamente, apresentaremos, respectivamente, a caracterização da pesquisa (4.1); o contexto de pesquisa (4.2); o coletivo de trabalho (4.3), em que se inserem os professores protagonistas, os professores colaboradores e a pesquisadora; a sequência formativa (4.4), composta também pelo dispositivo teórico-metodológico da AC; as etapas da pesquisa (4.5); o processo de geração do *corpus* discursivo (4.6); e os procedimentos éticos (4.8).

No capítulo **Análise dos dados gerados a partir da Sequência Formativa**, abordaremos todas as etapas da SF, desde a autoconfrontação - que engloba a aproximação ao coletivo, a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada, até o retorno ao coletivo, em que foram definidas, com o coletivo de professores, as temáticas para os módulos da formação. Analisaremos, também, a formação continuada proposta, a partir das biograficines e dos relatos orais produzidos pelos professores com o intuito de rememorar e de avaliar a trajetória formativa realizada. Neste capítulo, retomaremos, ainda, nossas questões de pesquisa, em articulação com os dados gerados através de cada um dos instrumentos de pesquisa adotados.

Finalmente, nas **Considerações finais**, realizamos um apanhado geral do nosso estudo, com uma síntese de todos os resultados obtidos, e refletimos sobre como a sequência formativa proposta a partir do dispositivo da autoconfrontação pode contribuir para o desenvolvimento da prática profissional de professores em serviço. Além disso, apontamos para algumas perspectivas que surgem, a partir deste trabalho, para o desenvolvimento de novos estudos.

2 NOVOS (MULTI)LETRAMENTOS: O ENSINO DE TEXTO PAUTADO EM PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DE LINGUAGEM

Na contemporaneidade, cresce exponencialmente a multiplicidade e a combinação de semioses que envolvem as produções de sentido. Cada vez mais, é possível diversificar e engendrar múltiplos elementos semióticos nas construções discursivas, em prol de necessidades específicas, gerando fenômenos contemporâneos de linguagem, oriundos, em uma perspectiva dialógica, de interações entre o homem e as tecnologias digitais, por exemplo.

Além de perceber e de explorar os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, é preciso refletir sobre como essas práticas são sempre balizadas por determinadas condições de produção, por referências contextuais, estéticas e culturais, de forma a produzir sentidos.

Vale destacar também que, conforme Fabrício (2006), ao estudar a linguagem como prática social, estudamos também a sociedade e a cultura que lhe são constituintes e constitutivas. Assim, além da dimensão das múltiplas linguagens, deve-se destacar, ainda, as questões culturais, devido à necessidade de abordar também produções que partem das culturas mais próximas dos estudantes (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012).

Nessa perspectiva, neste capítulo, discutiremos acerca dos novos (multi)letramentos, englobando a profusão de desdobramentos que o termo letramento(s) vem recebendo ao longo dos anos, e sua pertinência para o ensino de línguas, visto que as mudanças decorrentes nas práticas sociais devem ser exploradas na escola, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que se depreende a língua/linguagem como o seu objeto de ensino.

Para isso, na seção 2.1, **do(s) Letramento(s) aos novos (multi)letramentos**, teceremos algumas discussões acerca de pressupostos e de desdobramentos da Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo *Grupo de Nova Londres* (1996). Em seguida, na seção 2.2, **Texto como enunciado concreto: a dimensão multissemiótica do texto/enunciado**, delimitaremos a perspectiva de texto assumida neste trabalho, a qual contempla uma visão mais ampla de texto. Na seção 2.3, **A cronotopia nos textos multissemióticos**, discutiremos sobre a pertinência do cronotopo para a constituição dos textos/enunciados, uma vez que as produções discursivas são determinadas por limites socioculturais precisos, que inserem todo enunciado em um tempo-espaço histórico particular, movediço.

2.1 Do(s) Letramento(s) aos novos (multi)letramentos

Nesta seção, discorreremos, mais especificamente, sobre como o conceito de letramento(s) tem sido constantemente atualizado para que se contemple uma variedade cada vez maior de contextos de práticas de linguagem. No que se refere especificamente às mudanças contemporâneas dos textos, Rojo e Moura (2019) destacam que diversos modificadores e adjetivos têm sido adotados para abarcar uma multiplicidade cada vez mais emergente de produções, como é o caso dos *multiletramentos* e dos *novos multiletramentos* ou *letramentos hipermidiáticos* (ROJO; MOURA, 2019).

Sobre o desenvolvimento do conceito inicial, letramento, no singular, Kleiman (1995) afirma que o termo começou a ser usado como uma tentativa de separar os estudos do impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, uma vez que a escola, nossa principal agência de letramento, historicamente, sempre privilegiou a alfabetização, em detrimento de muitas outras práticas também significativas aos alunos.

Na tentativa de apontar uma possível diferenciação entre os processos de alfabetização e de letramento, Soares (2003) esclareceu que,

embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (SOARES, 2003, p. 90).

Essa categorização proposta por Soares, como já nos alertava a autora, é simplista e polêmica, pois parece pressupor que a participação do sujeito nas práticas sociais só possa ocorrer após a alfabetização, e que só a aquisição da tecnologia da escrita já bastasse para que ele se envolvesse em práticas de leitura e de escrita mais complexas. Nota-se, pois, que a distinção entre os termos nem sempre se dá de forma clara, o que justifica, por exemplo, a profusão de conceituações e, até mesmo, de discordâncias entre os autores.

No Brasil, constata-se que os textos e as pesquisas realizadas na década de 1980 traziam definições muito próximas para os termos *alfabetismo* e *letramento*, os quais eram utilizados, muitas vezes, de forma indistinta, o que pode ser atribuído à questão da tradução literal de *literacy*, que, em inglês, engloba os significados de letramento, de alfabetismo e de alfabetização. Porém, enquanto o termo alfabetismo, de base psicocognitiva, tem um foco individual, além de estar voltado para as competências cognitivas e linguísticas valorizadas, como as escolares; a alfabetização, de natureza linguístico-antropológica, refere-se à ação de ensinar a ler e a escrever; e a conceituação de letramento, com uma visada socioantropológica, busca abarcar as diversas práticas que englobam a escrita de alguma maneira, sejam elas valorizadas ou não (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2019).

Haveria, basicamente, dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico (STREET, 1993; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009). Conforme Street (1995, 1998, 2003), o primeiro conceito considera letramento como a habilidade de ler e de escrever um código linguístico, ou seja, um conjunto monolítico de habilidades de leitura e de escrita adquirido de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte.

Já no modelo ideológico, o papel das relações de poder estabelecidas nas práticas de letramento é reconhecido e afirmado. Nessa visão, lança-se um olhar mais crítico aos eventos de letramento e a prática letrada é vista como múltipla. Nessa direção, em trabalhos vinculados a uma perspectiva ideológica, observa-se que o termo letramento aparece sempre no plural: *letramentos*, em destaque à heterogeneidade das práticas sociais e ao aspecto sociocultural e situado das práticas de letramentos.

Dentre as diversas definições existentes acerca do termo, destaca-se que a maioria reforça a relação do conceito como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, de alguma forma, enquanto tecnologia, a partir de objetivos específicos (KLEIMAN, 2004; SOARES, 2003; ROJO, 2009). De forma ampla, poderíamos tomar, então, letramentos como práticas sociais, sob uma perspectiva transcultural, que perpassam a escrita.

Conforme Rojo e Moura (2019), se a visão de letramentos, de uma forma geral, fosse suficientemente alargada, não haveria a necessidade de criação de outros conceitos. Contudo, o que ainda podemos observar, em muitas vertentes, é uma forte ligação do termo com a cultura grafocêntrica. Isto é, enquanto alguns autores adotam uma concepção de letramento como aquela que abarca toda prática de cultura escrita, seja ela impressa ou digital (RIBEIRO, 2013), muitos estudos ainda consideram o termo de forma mais estreita, intimamente ligado à apreensão do código.

Sobre a necessidade de expansão do conceito de letramento, Daley (2010) aponta quatro argumentos:

1. A linguagem multimidiática da tela se transformou no vernáculo corrente.
2. A linguagem multimidiática da tela é capaz de construir significados complexos independentemente do texto.
2. A linguagem multimidiática da tela permite modos de pensamento, formas de comunicar e produzir pesquisa, e métodos de publicação e de ensino que são essencialmente diferentes daqueles relacionados ao texto.
3. Por último, seguindo os três argumentos anteriores, serão realmente letrados no século 21 aqueles que aprenderem a ler e escrever a linguagem multimidiática da tela (DALEY, 2010, p. 482).

Nesse sentido, não se pode negar que a linguagem multimidiática faz parte do cotidiano de todos nós, e que, muitas vezes, prescinde do texto verbal para construir

significados, o que exige que saibamos fazer uso da linguagem multimidiática para sermos letrados.

Indo ao encontro dessa perspectiva, Lemke (2010) considera que todo letramento é multimidiático, que os letramentos são sempre sociais, e que cada tipo constitui um conjunto de práticas interdependentes. Além disso, eles ligam o sujeito e a sociedade, pois

Os letramentos não podem ser analisados adequadamente se considerarmos apenas o que as pessoas fazem. Devemos compreendê-los como parte de sistemas mais amplos de práticas que dão coesão à sociedade, que fazem dela uma unidade de organização própria e dinâmica muito mais ampla do que o indivíduo (LEMKE, 2010, p.456).

Assim, a proliferação de diferentes tipos de letramento surge no afã de contemplar uma gama de práticas sociais de linguagem. Contudo, a lista de adjetivações torna-se por, diversas vezes, exaustiva. Enquanto algumas dessas denominações não são aceitas ou caem em desuso, outras, por outro lado, são amplamente discutidas e valorizadas, como a de *multiletramentos* e a de *novos letramentos*.

O termo *multiletramentos* surgiu há mais de 20 anos, a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, com o manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, do Grupo de Nova Londres (GNL, 2006[2000/1996])⁸, com o objetivo de contemplar novas formas de interação, novos hábitos e novos valores. O manifesto, denominado pelos autores como um “manifesto programático” (COPE; KALANTZIS, 2000), foi, inicialmente, desenvolvido por 10 pesquisadores¹⁰ oriundos, principalmente, do campo da Linguística e da Educação. Embora a noção de Letramento vigorasse até então, contemplando também as práticas sociais desencadeadas pelos usos das novas tecnologias, essa pedagogia vem para questionar os desafios enfrentados pelos professores com o trabalho dos letramentos diante da proliferação de mídias, de canais de comunicação e da multiculturalidade (GNL, 2006[2000/1996]).

O maior objetivo do grupo era o debate de problemas pelos quais o sistema de ensino anglo-saxão estava passando (COPE; KALANTZIS, 2000). Para os autores, a questão da multiplicidade cultural das populações e da multiplicidade semiótica deveria promover um ensino que visasse inserir o indivíduo na sociedade e que propiciasse a sua ascensão profissional. Na verdade, Rojo e Moura (2013) destacam que os letramentos escolares não vinham acompanhando os avanços dos letramentos nas sociedades urbanas, as quais exigem práticas envolvendo a leitura e a produção de textos multimodais.

⁸ The New London Group (NLG).

¹⁰ O grupo era composto por Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

Dentre os temas abordados pelo manifesto, destacamos, por exemplo, a discussão sobre o que seria uma educação apropriada para alguns grupos marginalizados e/ou minoritários, como o das mulheres, dos povos indígenas etc, a partir do contexto de diversidades locais e de um mundo cada vez mais conectado (GNL, 2006[2000/1996]).

Assim, conforme Lima (2013), a adoção do termo *multiletramentos* representa mais do que uma simples mudança terminológica, mas uma renovação, ou até mesmo uma superação dos estudos sobre letramentos, pois

(...) atualizam as análises das interações sociais mediadas por tecnologias diversas e enfatizam a negociação necessária para a convivência com as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade. As implicações resultantes dessa interação se tornam centrais para a pragmática de demandas dos ambientes de trabalho, públicos e privados, uma vez que são práticas além dos conhecimentos do código escrito (LIMA, 2013, p. 47).

Consideramos, pois, que a perspectiva dos *multiletramentos* vem, na verdade, para complementar a pedagogia do letramento tradicional. Enquanto, nessa última, ainda há uma centralidade na linguagem escrita e no domínio de regras, de um código linguístico; a pedagogia dos *multiletramentos*, além de focar em habilidades de leitura e de escrita apreendidas diretamente na escola, também discute as práticas de letramentos (multissemióticos) envolvidas na multiplicidade tanto cultural, colocando em contato os letramentos das culturas locais com os letramentos valorizados, quanto de linguagens.

Deve-se ressaltar, contudo, que o conceito de *multiletramentos* envolve, na maioria das vezes, mas não sempre, o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação. A diferença é que ele parte sempre das culturas mais próximas dos estudantes, na busca de ampliar o repertório cultural dos aprendizes (ROJO; MOURA, 2012), podendo contemplar também o seu segundo eixo, o da abordagem das diferentes semioses que constituem os textos, como a verbal, a gestual, a sonora e a imagética. Dessa forma, um trabalho centrado em práticas de *multiletramentos* procura atender a demandas oriundas dos “novos tempos, [das] novas tecnologias, [dos] novos textos, [das] novas linguagens” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

Cerca de uma década após o surgimento da acepção *multiletramentos*, o termo *letramentos* passou a receber outro adjetivo amplamente aceito, o de *novos letramentos* (KNOBEL; LANLSHEAR, 2007). Dentre as razões para cunhar esse termo, estão o surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Rojo e Moura (2019) afirmam que

os novos letramentos

eram definidos pela emergência de um novo ethos, uma nova mentalidade 2.0. Por isso os novos letramentos são mais participativos, colaborativos, distribuídos; ou seja, menos individualizados, autorados, dependem menos de licenças de publicação. Assim sendo, são menos dominados por especialistas, seguem regras e normas mais fluidas, os coletivos são as unidades de produção, competência e inteligência. Os

novos letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridização (ROJO; MOURA, 2019, p. 26).

Assim, as novas mídias têm requisitado novos (multi)letramentos, a partir dos diversos modos de configuração dos textos e da possibilidade de colaboração dos sujeitos nesse processo. Entretanto, Kleiman (2014) destaca que a contemporaneidade nas práticas de letramento não tem relação apenas com os avanços tecnológicos ou com o que é mais funcional para além dos muros escolares – embora ambos os aspectos sejam relevantes –, mas com a consideração do outro, ao utilizar as novas formas de fazer sentido, para que se possa atingir determinados objetivos.

Rojo e Moura (2019) aduzem, na verdade, a conceituação de multiletramentos como *bifronte*, pois aponta para dois tipos específicos de multiplicidade presentes na contemporaneidade: a multiplicidade semiótica de constituição dos textos e a multiplicidade cultural (ROJO, 2012; ROJO; MOURA, 2019). Essa perspectiva não prescinde um trabalho com a criticidade e com o protagonismo, de forma a promover o trato ético dos discursos em circulação na sociedade, recuperando sua situacionalidade social ou seu contexto de produção.

Nessa visão, o conceito de *multiletramentos* se diferenciaria do conceito de *novos letramentos*, conforme Rojo (2009; 2012), pelo fato de o primeiro ser mais abrangente e desencadear o surgimento do segundo, uma vez que os multiletramentos resultam em novos letramentos (BARBOSA; ROJO, 2015), novas práticas sociais. Assim, pode-se observar que a teoria dos multiletramentos engloba diversos tipos de letramento, dentre eles, o letramento visual, o letramento midiático, o letramento digital, o letramento cultural e o letramento social (STOKES, 2002), dentre outros inúmeros tipos de letramento que vêm sendo propostos.

Outro termo que, muitas vezes, também é tomado de forma próxima ao de *multiletramentos*, e até mesmo indistinta, é o de *múltiplos letramentos*, que, segundo Rojo (2009; 2012), faria referência apenas à capacidade dos sujeitos de produzir e ler/compreender textos/enunciados “em sua multissemiótica ou em sua multiplicidade de modos de significar” (ROJO, 2013, p. 20).

Observa-se, então, que tem surgido uma proliferação de tipos de letramento, a partir de práticas sociais específicas. Sobre essa questão, embora a BNCC reforce que a cultura do impresso/da palavra escrita deve continuar a ter centralidade na educação escolar, destaca-se que é preciso considerar também a cultura digital e as novas práticas de linguagem. Ao abordar os multiletramentos e os novos letramentos, o documento traz a seguinte diferenciação:

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (BRASIL, 2018, p.478).

Ou seja, é preciso que as práticas escolares considerem as práticas sociais que surgem na contemporaneidade, a partir de um tempo e de um lugar histórico específicos. Dentre elas, a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para a leitura, relacionadas a um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem, que extrapolam os limites dos ambientes digitais (os multiletramentos).

Sobre o trabalho com as múltiplas linguagens, Ribeiro (2013; 2016) defende que a questão do jogo de linguagens nos textos multimodais, que envolve tanto a sua leitura quanto a sua produção, é urgente, pois é preciso que se trate as diversas linguagens a partir de seus diferentes ambientes e das suas diversas possibilidades. Contudo, as concepções de texto essencialmente linguísticas não são mais suficientes para contemplar algumas composições textuais. Conforme Ribeiro (2016),

Não dá para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais o que se pensar e fazer, com outras semioses e modulações dentro delas. E o mais importante é: criar, planejar, selecionar recursos, que vão do lápis ao computador de último tipo. O que realmente importa é conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados (RIBEIRO, 2016, p.119).

Para que esse trabalho seja realizado de maneira profícua na escola, diferentes abordagens têm sido utilizadas, muitas delas de projeção linguística, como a própria teoria dos Multiletramentos, a partir dos estudos do Grupo de Nova Londres. Contudo, não se pode esquecer que o texto é um objeto caro a diferentes áreas da Linguística, Letras, Linguística Aplicada, Estudos da Linguagem, cada uma repleta de linhas teóricas que lançam diferentes perspectivas sobre o mesmo objeto.

Batista (2016), ao refletir sobre as diversas flutuações conceituais existentes para a noção de texto, deduz que tal pluralidade é oriunda da percepção do conhecimento intelectual e científico como múltiplo e social, construído por meio de um desenvolvimento de natureza essencialmente histórica e de um “espaço intelectual e científico em que a categoria texto está circunscrita: espaço esse entendido como um conjunto de pesquisadores e intelectuais filiados a determinadas escolas de pensamento e a determinados grupos de especialidade (...)” (BATISTA, 2016, p. 10).

Embora diversas disciplinas tomem o texto como objeto de análise, pode-se observar, no decorrer da história, mudanças nas definições de sua natureza, a partir de novas contribuições teóricas, mantendo-se, sobretudo, em cada área, uma coerência, a partir de sua própria perspectiva epistemológica (BRAIT; MELO, 2017).

Cavalcante e Custódio Filho (2010), ao tecerem considerações sobre o estatuto do texto a partir da consideração das multissemioses, afirmam que “aceitar o alargamento dos limites do texto não pode ser encarado como uma concessão, mas, sim, como o compromisso de discutir seriamente os desafios que os usos impõem” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p.62). No caso, os autores partem da área de Linguística Textual, que, mesmo com os avanços teóricos, ainda encontra, na sua centralidade, a primazia do verbo, além de uma “falta (provisória) de aparato teórico para tratar algumas situações” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p.62).

Atualmente, a Linguística Textual tem conciliado abordagens internas e externas da linguagem¹², o que vem provocando um alargamento da noção de texto nessa área, tornando-se comum o uso do adjetivo multissemiótico ou multimodal para se referir àquele que foge do canônico texto verbal escrito. Sobre essa questão, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que,

na era do impresso, reservou-se principalmente a palavra “texto” para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os inscritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra “texto” se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tempo, de tal modo que falamos em “textos orais” e “textos multimodais”, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs do YouTube (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 25).

Nesse sentido, aceitar que todo texto é multimodal, no que tange à sua composição, é considerar que a construção do(s) sentido(s) não se dá apenas pelo linguístico, mas a partir da orquestração simultânea de diferentes formas de linguagem (CUSTÓDIO FILHO; LINS; CASOTTI, 2017).

¹²Pesquisas recentes em Linguística textual (LT) já reconhecem a necessidade de se inserir novas agendas investigativas nos estudos de texto, como a da inclusão das diversas semioses. Seguindo essa tendência, emergem na LT novas concepções, ou uma ampliação daquela que vislumbra apenas o texto verbal escrito, sendo necessário contemplar também diferentes modos de linguagem. Observa-se, pois, no quadro dos estudos da área, uma definição bem próxima a de enunciado concreto para Bakhtin, basta observar, por exemplo, a presença de algumas recorrências nas definições que apontam para consensos importantes, como *interação*, *prática*, *coerência* e *contexto*. Ou seja, em definições mais atuais de texto, já se consideram outros elementos, para além do apenas linguístico, como responsáveis pela construção/negociação de sentidos dos textos. Essa visão parece nos remeter à dimensão extraverbal do texto, já discutida pela teoria dialógica, a qual garantiria a sua singularidade.

Ainda acerca da ampliação da conceituação de texto, Dionísio e Vasconcelos (2013) discutem que o sistema linguístico é apenas um dos modos que constituem os textos que materializam nossas ações, pois temos produzido textos através de diferentes modalidades sensoriais (visual, auditiva, olfativa etc) para serem lidos pelos nossos sentidos.

É preciso destacar que, embora os termos multimodal e multissemiótico sejam tomados, muitas vezes, de forma indistinta, eles partem de perspectivas teóricas diferentes. As pesquisas acadêmicas que se referem aos termos *modo*, *multimodal* e *multimodalidade* (do inglês *mode* e *multimodality*), normalmente, baseiam-se na Teoria da Multimodalidade, oriunda do campo de aplicação teórico da Semiótica Social, postulada por Kress (2003, 2006, 2010) e Kress e van Leeuwen (2006[1996], 2001), a partir do pressuposto de que os significados são construídos por meio da interação de diferentes modos de representação.

Com a publicação de *Reading imagens: The Grammar of Visual Design*, de Kress e van Leeuwen (1996), reconhece-se que muitos dos conceitos utilizados para a análise de estruturas linguísticas podem ser transpostos para o trabalho com a imagem. Assim, são propostas algumas categorias analíticas para uma análise das formas visuais de materialização dos modos semióticos.

Sob esse viés, Kress e van Leewen (2006) defendem que, assim como a modalidade verbal (oral ou escrita), as outras modalidades também apresentam uma regularidade em sua estrutura, em um enfoque que privilegia a materialidade e a mídia. Na Semiótica Social, não há modalidade de linguagem que possa ser estudada de maneira totalmente isolada, pois elas são culturalmente determinadas e, constantemente, redefinidas pelos grupos sociais em que estão inseridas. Nessa perspectiva, todos os textos são multimodais, ou seja, apresentam diferentes modos de composição, e não apenas a verbal. Daí não podermos falar em texto monomodal, já que até mesmo o texto verbal escrito, por exemplo, tem uma diagramação específica, ou seja, se apresenta em forma de imagem no papel, como uma mancha.

Nesse entendimento, “a sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico.” (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19).

Além disso, considera-se que, em um sistema multimodal, cada modo realiza uma função comunicativa diferente; que os usuários da língua coadunam os significados através de suas seleções e configurações de modo; e que a multimodalidade é construída sobre a premissa de que os significados dos signos são elaborados a partir de recursos semióticos multimodais.

Na verdade, a multimodalidade possibilita mais do que a convivência de linguagens ou de uma simples relação de complementaridade, concordância ou discordância; trata-se da possibilidade de seleção, inclusive dentro de uma mesma semiose, em prol de efeitos de sentido específicos, a partir de escolhas de modulações e de determinados tipos de enquadramento, por exemplo (RIBEIRO, 2016).

Acerca da abordagem dos textos multimodais/multissemióticos a partir da teoria da multimodalidade, Rojo (2013) apresenta três problemas principais do que considera teorias fragmentárias que privilegiam a análise da forma abstrata em detrimento da enunciação dos temas:

- (a) a excessiva formalidade/relação entre as formas no trabalho com a multimodalidade;
- (b) a consideração de que diferentes formas semióticas possam funcionar de forma semelhante; e, o que julga mais crítico:
- (c) a separação, impossível de ser realizada, entre os níveis *social*, *contextual* e *ideológico*.

Embora reconheçamos a riqueza da teoria da multimodalidade e da Gramática do *Design* Visual (GDV), compartilhamos do mesmo estranhamento apresentado por Rojo (2013) acerca da abordagem de análise de categorias topológicas a partir de critérios criados para analisar semioses tipológicas¹⁴.

Conforme anunciamos no capítulo introdutório, assumimos, então, os termos semiose/multissemiose/texto ou enunciado multissemiótico, a partir de uma conceituação de texto mais ampla, conforme Rojo (2013), próxima a noção de enunciado concreto para Bakhtin e o Círculo. Julgamos ser possível, contudo, sempre que necessário para a discussão proposta, estabelecer um diálogo com alguns pressupostos oriundos de outras teorias, como a teoria da multimodalidade, dada a sua reconhecida contribuição para o ensino de línguas, com o cuidado de não fraturar nenhum dos campos epistemológicos adotados.

Embora as considerações de Bakhtin e o Círculo estejam relacionadas à linguagem verbal, mais especificamente, ao texto escrito, impresso e literário, consideramos que não se pode limitar as suas teorizações apenas ao texto verbal escrito, mas deve-se ressignificar e até

¹⁴ Segundo Lemke (2010), a construção de significados ocorre a partir de duas formas complementares: a tipológica e a topológica. A língua operaria na forma tipológica, em que as coisas são classificadas em categorias mutuamente excludentes; já a dimensão gestual e visual, por exemplo, operariam na topológica, em que há uma distinção de variações de graus ao longo de vários contínuos.

mesmo ampliar a sua teoria. Conforme Rojo (2013), o texto contemporâneo impõe muitos desafios aos letramentos e às teorias, mas *não impedimentos* (BRAIT, 2013).

Nessa direção, discutiremos, na seção a seguir, acerca do entendimento da noção de enunciado concreto para a Teoria Dialógica do Discurso (TDD), como também acerca da dimensão multissemiótica dos enunciados.

2.2 Texto como enunciado concreto: a dimensão multissemiótica do texto/enunciado

Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento (BAKHTIN, 2011, p. 307).

O dialogismo corresponde a uma forma de concepção da linguagem por meio da qual emergem as relações dialógicas. Nessa perspectiva, considera-se o dialogismo em seu sentido amplo e complexo, para além do diálogo face a face, referindo-se a qualquer enunciado proferido por diferentes sujeitos em contextos espaço-temporais distintos. Embora essas relações sejam tomadas como extralinguísticas, não podem ser separadas da língua enquanto fenômeno (BRAIT, 2014), e constituem o verdadeiro campo da vida da linguagem.

Nos pressupostos bakhtinianos, não há linguagem sem comunicação dialógica. Sob esse viés, o autor propõe a metalinguística, ou a translinguística (*meta* – origem grega – e *trans* – origem latina – significam “além de”), com o objetivo de estudar as relações dialógicas, para além do ponto de vista da língua, pois, enquanto a linguística se deteria à língua/linguagem, na sua generalidade, abstraindo essas relações, ao autor interessaria o ponto de vista do funcionamento discursivo (FIORIN, 2019).

Nas palavras de Bakhtin,

[...] são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por esse motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético - o discurso -, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão (BAKHTIN, 2010, p. 207).

Para o Círculo russo, apenas no processo de interação entre duas consciências é possível surgir o signo, o qual é sempre ideológico, clivado de apreciação. A sua realidade é inteiramente determinada pela comunicação social. Em Volochinov (2017), discute-se que

A palavra é o fenômeno ideológico *par excellence*. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o

médium mais apurado e sensível da comunicação social. [...] É justamente no material da palavra que se pode explicar, do melhor modo possível, as principais formas ideológicas da comunicação sígnica (VOLOCHINOV, 2017, p.98-99).

Ressalta-se que, ao se referir à *palavra*, o autor contempla, na verdade, a linguagem – sendo possível também relacionar o termo a enunciado e a texto, a depender da tradução adotada. Nessa concepção, nenhum signo está despido de ideologia e, para se materializar, o fenômeno ideológico sígnico necessita de uma matéria, seja na cor, no movimento, no som ou na massa física (VOLOCHINOV, 2017).

Enfatiza-se que, de acordo com Faraco (2017), o adjetivo ideológico é encontrado, em determinadas passagens das obras de Bakhtin e o Círculo, como equivalente a axiológico, como julgamos ser o caso do excerto a seguir, no qual

Qualquer objeto da natureza da tecnologia ou de consumo pode se tornar um signo. Neste caso, porém, ele irá adquirir uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular. O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, *percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc) podem ser aplicadas a qualquer signo* (VOLOCHINOV, 2017, p.93, *grifo nosso*).

Diante da discussão empreendida, a interação é a base das relações dialógicas, as quais regem a construção do sentido e são o pilar da teoria bakhtiniana da linguagem. Como o discurso (as relações dialógicas) se materializa(m) em enunciados, os quais são usados pelos sujeitos no processo de interação, discorreremos, mais adiante, sobre a noção de enunciado concreto para Bakhtin e o Círculo.

Considerando que a questão da contemporaneidade pode ser enriquecida a partir da concepção dialógica do tempo e das culturas (MACHADO, 2005), adotamos uma concepção de linguagem enquanto interação, em que a construção e a produção de sentidos são empreendidas por sujeitos historicamente situados, e cujos enunciados são acontecimentos definidos por suas condições contextuais de produção e de recepção.

Como defendem Rojo e Barbosa (2015), os textos/enunciados são enraizados e legitimados pelo tempo/espço social, sendo o contexto sócio-histórico responsável pela sua definição. Em outras palavras, os textos são fruto de transformações humanas, que nos possibilitam ver, na (re)criação e na modificação do espaço público e do espaço privado, novas formas de enunciar.

Sobre a dimensão dos textos, Bakhtin e o Círculo propunham o entendimento de sua composição a partir dos processos de combinação de uma diversidade de formas verbais e

não verbais, pois, c), o que nos leva a compreender que as relações dialógicas não estão restritas à dimensão da linguagem verbal.

Brait (2016) afirma que, por diversos momentos, Bakhtin faz questão de apresentar texto enquanto enunciado concreto, situado, visão que impossibilita o seu enfrentamento de uma perspectiva unicamente linguística. Ainda segundo a autora, o teórico russo faz essa equivalência para enfatizar que não se pode abordar apenas as dimensões linguística e estilística, mas também o contexto de circulação mais amplo de efeitos de sentido (BRAIT, 2016).

Sobressaem-se, nessa direção, dentre os diversos estudos teórico-metodológicos que vêm sendo elaborados sobre a dimensão verbo-visual dos enunciados/textos, as pesquisas de Rojo e Moura (2019), Rojo e Barbosa (2015) e Brait (2013; 2014), as quais demonstram que, em produções que envolvem a verbo-visualidade, os elementos não podem ser separados, dado o risco de se amputar o plano da expressão e a compreensão dos efeitos de sentido. Assim,

Enquanto conjunto e sob a perspectiva dialógica, o enunciado/texto verbo-visual caracteriza-se como dimensão enunciativo-discursiva reveladora de autoria (individual ou coletiva), de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, evidenciando relações mais ou menos tensas, entretecidas pelo face a face promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades (BRAIT, 2013, p. 62).

Destacam-se também os estudos acerca da verbivocovisualidade¹⁹ (PAULA; SERNI, 2017; PAULA; LUCIANO, 2020), em que, compreendendo a linguagem de forma alargada, a partir da filosofia bakhtiniana e do Círculo, cunhou-se a expressão verbivocovisual em referência à tridimensionalidade da linguagem, que se articula e se realiza na inter-relação entre a dimensão verbal (semântica), visual (imagética) e vocal (sonora). Isto é, essas pesquisas demonstram a relevância do pensamento de Bakhtin e do Círculo para análise dos enunciados, verbais, visuais, sonoros e/ou sincréticos.

Bakhtin (2011), em seu ensaio “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, apresenta enunciado, de modo geral, como uma espécie de texto, o que faz equivaler os dois termos (ROJO, 2012; BRAIT, 2016). O autor adota uma visão mais ampla de texto, a qual contempla as várias linguagens, e, para ele, há “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção.” (BAKHTIN, 2011, p.308).

¹⁹ O termo é um empréstimo da Poesia Concreta.

Nessa direção, o uso da língua se efetiva a partir de enunciados, unidades reais e concretas da comunicação discursiva, irrepetíveis, produzidos pelos participantes em uma ou outra esfera de atividade humana, considerados na sua historicidade, para além da dimensão apenas linguística. Sob esse viés, os enunciados podem ser orais, escritos ou multissemióticos, reconhecendo-se a possibilidade de sua composição por uma combinação de formas verbais e não verbais.

Ao discorrer sobre a problemática do texto, Bakhtin defende que

O texto é o dado (primário) e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas. Um conglomerado de conhecimentos e métodos heterogêneos chamado filologia, linguística, estudos literários, metaciência etc. Partindo do texto, eles perambulam em diferentes direções, agarram pedaços heterogêneos da natureza, da vida social, do psiquismo, da história, e os unificam por vínculos ora casuais, ora de sentido, misturam constatações com juízos de valor (BAKHTIN, 2011, p. 319).

Essa perspectiva nos possibilita discutir o entendimento de texto como uma noção intimamente interligada a uma dimensão sócio-histórica e situada, haja vista que é inegável que a representação de texto está envolta a uma complexidade teórica, fruto de um processo histórico, já que a sua natureza é constantemente revisitada, a partir de uma temporalidade e de um local de fala específicos; de um grupo de pertença, que compartilha representações de mundo e apreciações valorativas. Por isso, em diferentes campos de estudo, ou até mesmo dentro de uma mesma perspectiva teórica, nota-se que os enquadramentos conceituais, muitas vezes, são diversos, e não dão conta de abarcar a natureza do objeto textual, mas contemplam os seus objetivos a partir de perspectivas e de objetos distintos.

Sob esse viés, é evidente que as concepções de texto estritamente linguísticas já não são suficientes para tratar da sua natureza, o que, conforme já discutimos, vem causando uma tensão e uma consequente ampliação na definição do termo. Isso porque os textos mudam ao longo do tempo, seja pela sua composição, pelo seu modo de fazer ou pelas práticas de leitura nas quais estão envolvidos (RIBEIRO, 2016).

Esses diferentes pontos de vista, contudo, não podem ignorar que temos vivido um processo histórico complexo, o qual tem operado mudanças muito rápidas na nossa forma de aprender, de comunicar, de interagir e até mesmo na forma de constituir os textos. Sobre essa questão, Rojo e Moura (2019) discutem que

Os textos/discursos produzidos, ao saírem dos escritos-impresos e passarem a contar com novas mídias como meios de distribuição, circulação e consumo, como a transmissão radiofônica ou fonográfica, as imagens televisivas e cinematográficas e, posteriormente, maneiras de o receptor-consumidor registrar e reproduzir por sua conta e a seu gosto as mensagens – como fitas K7, VHL, CDs e DVDs – em plena cultura das mídias, não somente os meios, mas também as mensagens se alteraram, podendo, aos poucos, passar a combinar múltiplas linguagens que não somente a oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados.

E foi esse processo que nos levou da escrita e dos letramentos aos textos/discursos em múltiplas linguagens a aos multiletramentos (ROJO, MOURA, 2019, p.19).

Batista (2016) reforça que Bakhtin e o Círculo consideram o texto como uma atividade interacional, o que aproxima o entendimento dessa noção a de enunciado concreto. Ressalta-se, contudo, que

Bakhtin não é autor de uma teoria do texto sistematizada, como as que foram desenvolvidas, por exemplo, no campo da linguística e da semiótica ou da sócio-semiótica. É a concepção de linguagem como sistema dialógico de signos, que valoriza o texto como ato comunicativo, que nos levou a entender sua teoria da enunciação como uma teoria de texto (MACHADO, 1996, p.90).

O autor denomina a sua análise, antes de tudo, como filosófica, não se tratando de uma análise linguística, filológica ou crítico-literária, embora esteja na zona fronteira entre todas essas disciplinas, as quais compartilham o fato de terem o texto como dado primário, um ponto de partida do qual todos provêm e constituem a sua realidade imediata, em termos de pensamento e em termos de vivência.

Para Bakhtin,

Por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento, tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio. Em certa medida, isso ultrapassa os limites da linguística e da filologia. Esse segundo elemento (polo) é inerente ao próprio texto, mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunidade discursiva de dado campo). Esse polo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos) mas a outros textos (singulares), a relações dialógicas (e dialéticas com abstração do autor) peculiares (BAKHTIN, 2011, p. 310).

A partir dessa visão mais ampla, tudo o que enunciamos seria um enunciado concreto, um texto, o qual está articulado a uma forma relativamente estável de enunciar. Ele se materializa por meio da língua/linguagem, de forma a expressar uma apreciação valorativa, uma significação, um posicionamento diante do mundo.

Em uma perspectiva dialógica de linguagem, adota-se aqui texto como *evento*, *um acontecimento da vida da linguagem* (BRAIT, 2016). Nela, evocam-se duas dimensões para a existência de texto: a materialidade sónica, que o insere num sistema; e a singularidade, diretamente relacionada ao contexto sociocultural, que o posiciona na cadeia discursiva da comunicação (BRAIT, 2016). A junção desses dois elementos é essencial para o estabelecimento de relações dialógicas com outros textos, pois

essa combinatória constitutiva de elementos repetidos (sistema) e elementos novos (linguagem em uso) permite que sua existência seja reconhecida como pertencente a

um sistema (linguístico, pictórico, musical etc) e, ao mesmo tempo, como portadora de valores, de posições que garantem a produção de sentidos, sempre em confronto com outras posições e valores presentes numa sociedade, numa cultura (BRAIT, 2016, p.14).

Sob esse viés, são consideradas duas esferas, a do texto como enunciado concreto, único e irrepetível, e a do potencial das linguagens. No que se refere a essa última, reiteramos que, embora reconhecesse a natureza verbal do enunciado, o pensador russo não negava possibilidade de sua constituição semiótica, visto que considerava texto como signo, o que coloca o enunciado concreto/texto nas fronteiras do verbal e do extra-verbal, do dito e do não-dito (MACHADO, 1996).

Acerca do contexto sociocultural, toma-se que

A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida ou explicada fora dessa ligação com a situação concreta. A comunicação verbal está diretamente relacionada às comunicações de outros tipos, por terem surgido no terreno comum da comunicação produtiva. Obviamente, não se pode separar a palavra dessa comunicação unificada em eterna formação (...) A língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (VOLOCHINOV, 2017, p.220).

Entende-se, pois, que os fatores extraverbais são essenciais para a compreensão dos significados presentes no processo de interação discursiva, oriundo de um contexto enunciativo. Pode-se compreender, então, que as produções discursivas são determinadas por limites socioculturais precisos, os quais possibilitam o movimento das significações na cadeia comunicativa. Em suma, o enunciado concreto só pode ser compreendido porque há uma situação extraverbal, compartilhada por interlocutores que partilham universos, perspectivas e valores, a partir de uma dimensão tempoespacial (discorreremos sobre a relação entre as categorias de tempo e de espaço na seção 2.3).

Para dar conta dessa perspectiva de enunciado/texto, faz-se necessário discorrer acerca do potencial analítico de outras noções oriundas dos estudos bakhtinianos para a compreensão do funcionamento dos sentidos na tessitura enunciativa.

Em uma perspectiva dialógica, o acontecimento da vida do texto só é possível na fronteira entre dois sujeitos, duas consciências. Nas palavras do próprio Bakhtin,

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. *Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2011, p. 297, grifo nosso).*

Assim, para Bakhtin e o Círculo, a compreensão responsiva tem o papel de promover o movimento dialógico entre os enunciados, e no interior destes, de forma que há um

contínuo entrecruzamentos de vozes entre passado e presente, o qual está também aberto a enunciados futuros. Acerca dessa questão, Fiorin (2019) pactua que

um enunciado se constitui em relação aos enunciados que o precedem e que o sucedem na cadeia de comunicação. Com efeito, um enunciado solicita uma resposta, resposta que ainda não existe. Ele espera sempre uma compreensão responsiva ativa, constrói-se para uma resposta, seja ela uma concordância ou uma refutação (FIORIN, 2019, p. 36).

Dessa forma, o enunciado seria definido nas fronteiras das atitudes responsivas dos interlocutores, sendo produzido apenas após uma espécie de acabamento – mesmo que mínimo –, que ocorre quando o enunciador encerra seu discurso, o que possibilita a alternância e suscita a responsividade. Nessa perspectiva, o movimento de aproximação e de afastamento entre os enunciados no tempo e no espaço é possibilitado pelas relações dialógicas existentes entre eles, sendo que uma dessas relações é permitida pela compreensão responsiva.

Além disso, todo enunciado é dirigido a um interlocutor – o qual pode, inclusive, ainda não existir. Em Volochinov (2017, p. 205), destaca-se a importância da orientação da palavra ao interlocutor, haja vista que

Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu e o outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLOCHINOV, 2017, P. 205).

Nesse viés, todo texto pressupõe um destinatário, responsável direto pela construção de sentidos, haja vista que preenche os espaços para as respostas ao texto e suas relações dialógicas. Destaca-se ainda que

Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, de graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc), cuja compreensão responsiva o autor da obra discursiva procura e antecipa. Ele é o segundo [...]. Contudo, além desse destinatário (segundo), o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um supradestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele supõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico [...] (BAKHTIN, 2016, p.104).

Isto é, o texto/enunciado reverbera e relaciona-se dialogicamente com outros textos/enunciados e sujeitos. O destinatário pode ser recuperado tanto no contexto imediato (pequeno tempo) quanto no contexto sócio-histórico mais geral (grande tempo), em que “haverá também o supradestinatário, igualmente presente na cena enunciativa, o qual é construído ao longo da história pelas práticas instauradas nas esferas sociais (contexto mediato).” (RIBEIRO; FRANÇA, 2021, p.39).

Todo texto/enunciado possui, antes de tudo, uma posição axiológica. A orientação valorativa é um elemento preponderante na configuração de uma prática de linguagem, pois corresponde à posição de mundo representada no texto, a partir de discursos sociais que o configuram como arena discursiva, e determina, inclusive, a escolha e a ordem de todos os elementos que possibilitam a formação do sentido (VOLOCHINOV, 2017).

Dessa forma, não existe enunciado sem valoração, pois “em todo ato cultural assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas” (FARACO, 2017, p. 38), as quais, mesmo em enunciados com sentido mais amplo, é possível identificar a formação do horizonte valorativo de um grupo social.

Esse posicionamento valorativo – que nunca é homogêneo e uniforme, mas agrega coordenadas múltiplas e heterogêneas – é mobilizado por uma posição de autoria, uma “posição enunciativa e discursiva que dá voz ao texto e nele se concretiza e se realiza” (BRAIT, 2016, p. 17), revelando discursos sociais e culturais, numa arena discursiva de diferentes vozes.

Reiteramos que, sob a perspectiva dialógica, os elementos acima dispostos estão em interação e não podem ser tomados de forma independente, mas estão imbricados, embora não se confundam. Eles entram em ação para configurar o enunciado/texto, compondo uma rede de relações.

Sobre a adoção dos estudos do Círculo e de Bakhtin para contemplar a natureza multissemiótica dos enunciados/textos, sobretudo na contemporaneidade, Rojo e Barbosa (2015) argumentam que

nunca antes a ideia de que o enunciado é um elo na cadeia verbal que remete a (e se trama a partir de ou nos) enunciados anteriores e que se estabelece como referência para enunciados ulteriores, a postulação de responsividade ativa no cerne dos atos de compreensão e a concepção bakhtiniana de autoria – como uma orquestração de vozes – puderam ser tão evidenciadas quanto com as novas mentalidades, mídias e ambientes. Para quem se ressentia da ausência de comprovações empíricas mais evidentes e diretas para aceitar as postulações de Bakhtin, eis que os funcionamentos hipermidiáticos e em rede e a prática da remixagem envolvendo diferentes modalidades de linguagem as trazem e encarnam de forma cabal (ROJO; BARBOSA, 2015, p.120-121).

Ao coadunarmos com essa visão, reiteramos que as noções já expostas até aqui contemplam de maneira satisfatória os enunciados/textos em suas diversas dimensões. Tal constatação reforça o pioneirismo dos pressupostos bakhtinianos, que, embora tenha seus estudos desenvolvidos a partir de gêneros contemporâneos aos seus autores, já possibilitavam reflexões sobre a natureza multissemiótica dos textos/enunciados, apenas recentemente empreendidas por algumas áreas da Linguística (ROJO, 2012).

A perspectiva bakhtiniana adota ainda dois mecanismos privilegiados de composição dos textos, responsáveis pela sua possibilidade de flexibilização: são eles o

hibridismo e a *intercalação*. Essas noções têm sido utilizadas como ferramentas para a compreensão de textos/gêneros multissemióticos, embora tenham sido tomadas, inicialmente, como de grande relevância para a produção do heterodiscurso do romance, ou seja, das diversas vozes, dos diferentes discursos existentes no romance, nos quais se estabelecem inter-relações dialógicas.

Em Bakhtin (2015 [1934-35] 1975), o *hibridismo* refere-se à mistura de linguagens sociais no interior do enunciado. Caracteriza-se como construção híbrida

um enunciado que, por seus traços gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um falante, mas no qual estão de fato mesclados dois enunciados, duas maneiras discursivas, dois estilos, duas “linguagens”, dois universos semânticos e axiológicos. Entre esses enunciados, estilos, linguagens e horizontes, repetimos, não há nenhum limite formal – composicional e sintático (...) (BAKHTIN, 2015 [1934-35] 1975, p.84).

Ou seja, no enunciado/texto híbrido, não há fronteiras entre os enunciados, os quais estão fundidos em um só, não havendo, portanto, como separá-los, embora seja possível reconhecer o heterodiscurso.

Conforme Santaella (2014), a hibridização discursiva atinge seu apogeu nos ambientes digitais, altamente dialógicos, em que os gêneros/enunciados/textos são eminentemente híbridos. A autora destaca ainda que, embora essa hibridização discursiva venha sendo chamada de *letramento digital*, prefere adotar o termo *hipermídia* – o qual mescla o hipertexto com a multimídia –, menos marcado pelo elemento verbal.

A BNCC destaca a hibridização de gêneros referindo-se a uma “quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros” (BNCC, 2018, p.514). O documento traz ainda uma exemplificação de alguns desses gêneros híbridos, como os remixes e os *mash-ups*²¹.

Já na *intercalação*, é possível identificar e delimitar as fronteiras entre os enunciados/textos e/ou os gêneros intercalados, pois o discurso autoral é mantido. Esses gêneros “costumam conservar nele a elasticidade de sua construção, sua autonomia e sua originalidade linguística e estilística” (BAKHTIN, 2015 [1934-35/1975], p. 108).

Gomes (2017) defende, contudo, que atividades com textos/gêneros multissemióticos constituídos a partir do processo de intercalação “pouco ou quase nada favorecem o trabalho com os letramentos multissemióticos e letramento visual com a formação de leitores no ensino médio, já que nesses textos, a semiose visual serve apenas como ilustração do verbal escrito” (GOMES, 2017, p. 187).

²¹ Mistura de músicas, vídeos etc já existentes, a partir de transformações nos conteúdos originais, para a formulação de novas produções.

Hibridismo e intercalação são, portanto, conceitos fundamentais para a constituição e a compreensão de textos/enunciados multissemióticos, uma vez que esses se valem de linguagens híbridas e refletem as condições e finalidades de cada campo/esfera da atividade humana, haja vista que as práticas sociais são atividades que emergem de acordo com as necessidades de interação dos sujeitos.

Gomes (2017) destaca ainda que, embora essas formas de constituição dos enunciados/textos sejam fatores que devem ser considerados no que se refere aos efeitos de sentidos, é preciso considerar também que essas produções são situadas sociocultural e historicamente.

Além de refletirem as ferramentas tecnológicas que permitem a sua construção, em prol de necessidades específicas de comunicação, os textos revelam ainda uma identidade cultural, a partir de recortes temporais específicos. Nesse sentido, a partir de uma nova temporalidade, mudanças relativas aos meios de comunicação vêm surgindo e alterando as práticas de linguagem, gerando transformações no seu uso e na forma de, através delas, expressarem-se novas formas de enunciar. É indiscutível que os enunciados se moldam às novas demandas, daí o seu caráter histórico e social. Nessa perspectiva, as mudanças cronológicas determinam modificações sobre as atividades discursivas, dada a urgência do reconhecimento social e do caráter histórico dessa produção.

Diante do exposto, discorreremos, na seção seguinte, sobre a pertinência da noção bakhtiniana de cronotopo para a constituição dos textos/enunciados, uma vez que as práticas de linguagem partem sempre de um tempo histórico e de um espaço específicos, essenciais para a compreensão das mudanças na sociedade, que envolvem as diversas situações de produção, de circulação e de recepção dos enunciados/textos.

2.3 A cronotopia nos textos multissemióticos

“[...] cada inserção na esfera do significado é realizada apenas através dos portões do cronotopo” (BAKHTIN, 2014, p.406).

No manuscrito intitulado “Formas de tempo e de cronotopo no romance: Ensaio de poética histórica”, escrito entre 1937-1938, Bakhtin desenvolveu as primeiras ideias sobre a relação tempoespacial para o estudo da construção de um mundo ficcional particular no romance. O autor utilizou o termo *cronotopo*, junção dos vocábulos gregos *crónos* (tempo) e *tópos* (espaço, lugar), para enfatizar a questão da inseparabilidade do espaço e do tempo.

Esse conceito, oriundo da matemática e da teoria da relatividade, é empregado por Bakhtin no âmbito estrito do texto literário. Salienta-se que o tempo é tido como a quarta dimensão do espaço, além da altura, da profundidade e da largura; e o cronotopo possibilita observar como o tempo comporta-se como espaço na narrativa.

Bakhtin dedica-se a analisar o que ele chama de “grandes cronotopos tipologicamente estáveis, que determinam as mais importantes variedades de gênero do romance nas diversas etapas de sua evolução” (BAKHTIN, 2018, p.217). O autor demonstra, através das diferentes variedades do romance europeu, como há uma relativa estabilidade tipológica dos cronotopos. Essas formas de representação tradicionalmente respaldadas, ainda que, atualmente, não mantenham a mesma relevância produtiva, permaneceram. Bakhtin atribui essa realidade à extrema complexidade do processo histórico-literário, o que confere uma coexistência em literatura de *fenômenos heterotemporais*. Começando pelo romance grego, até o romance de Rabelais, Bakhtin faz uma análise que permite, inclusive, uma prospecção sobre algumas variedades do romance nos períodos posteriores (BAKHTIN, 2018), e até mesmo com as novelas televisivas, em períodos mais atuais.

Merece destaque o fato de que, apesar de o manuscrito ter sido escrito ao longo da década de 1930, a obra foi publicada apenas em 1975, em *Questões de literatura e estética*, alguns meses após a morte do autor. Nessa versão, Bakhtin já havia feito algumas alterações, além da inserção das “Observações Finais”, escritas em 1973, que finalizam o livro.

Esse distanciamento temporal entre os escritos do autor resultou, conforme Holquist (2015), em algumas ressignificações das discussões propostas. Não há, na verdade, uma definição precisa sobre o cronotopo nos escritos de Bakhtin, o que amplia o potencial de a noção adquirir novos significados (BEMONG, BORGHART, 2015; KENUEN, 2015).

Embora adote o termo das ciências matemáticas, Bakhtin enfatiza que o conceito não foi empregado no sentido estrito em que é utilizado nessas áreas, mas quase como uma metáfora, ainda que não inteiramente (BAKHTIN, 2018), para se referir à indissolubilidade do tempo e do espaço como uma categoria de conteúdo e de forma em literatura (BAKHTIN, 2018).

Machado (1998) traz significativas reflexões sobre como Bakhtin trouxe o conceito de cronotopo para a literatura. Para ela

Bakhtin procurou entender as leis físicas a que o estudo sobre o tempo estava ligado. Encontrou formulações que, em vez de firmar oposições, fundavam a noção de tempo na simultaneidade. Dentro da relatividade, por exemplo, o tempo é coordenada que opera em várias direções; conseqüentemente, o homem em sua vivência experimenta o tempo como simultaneidades. Esse é o ponto de partida de Bakhtin e a noção que lhe serviu de apoio para questionar a idéia de que na vida real há sempre cronologia e

que somente na narrativa é possível dispor os eventos numa seqüência não-cronológica. Se o tempo é simultaneidades, não se pode admitir a seqüência cronológica nem dentro nem fora da narrativa literária. Não é esse, portanto, o parâmetro que deve orientar sua compreensão (MACHADO, 1998, p.34).

O autor russo considerava que as categorias de tempo e de espaço confluem. Assim, diferentemente do que previa o método cartesiano, Bakhtin não propõe dividir para compreender, mas juntar para contemplar o todo, haja vista que os fenômenos ocorrem simultaneamente. Nesse sentido, “[...] tempo e espaço não são, pois, meras abstrações ‘matemáticas’ neutras. Ou, para ser exato, o conceito de tempo e espaço como abstração define, ele próprio, um cronotopo específico que difere de outros cronotopos” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 384).

Bezerra (2018), em seu posfácio ao livro *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*, em uma tradução e edição mais recente do texto original, enfatiza que Bakhtin teve contato pela primeira vez com o termo a partir de uma fala do biólogo e erudito russo Ukhtómski, em uma conferência, em 1925, sobre o cronotopo em biologia e teoria estética. Machado (2017) afirma que Ukhtómski era diretor de um laboratório experimental em Leningrado, atual São Petersburgo, e que, em seu pronunciamento, discorreu sobre a teoria da atividade nervosa integrada ao corpo.

Enquanto o fisiólogo russo adotava uma visão universalizante da aplicação do cronotopo, Bakhtin adotou uma visão mais concreta e sintética, considerando a forma do tempo como base para a vida particular da obra, na qual o tempo e o espaço se condensam e se materializam,

[...] ocorre a *fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto*. Aqui o tempo se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo e da história. Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico (BAKHTIN, 2018, p. 211, *grifo nosso*).

Bezerra (2018) ressalta também a influência das concepções kantianas de espaço e de tempo, como formas indispensáveis de todo o conhecimento, mas de quem Bakhtin se diferencia por não as considerar como transcendentais, mas como formas da verdadeira realidade. Ao tratar do texto literário, Bakhtin faz, então, uma síntese pessoal dos conceitos de tempo e de espaço com os quais teve contato.

Ao propor o conceito de cronotopo a partir do questionamento de como o espaço vivencia o tempo, Bakhtin abre, então, um diálogo conceitual com questões filosófico-científicas que abrem o século 20 (MACHADO, 2017).

Nota-se que, embora o conceito de cronotopo das ciências matemáticas fosse novo para Bakhtin, a essência da teoria não era novidade para ele, pois a questão “também vinha ao encontro da futura concepção bakhtiniana do papel das fronteiras temporais na história e na cultura, especialmente da tese de que o passado ainda não se extinguiu, e de que a realidade está em formação e já se vislumbram indícios de futuro” (BEZERRA, 2018, p. 250).

Esses vestígios visíveis do tempo histórico são vestígios da criação humana. Para o pensador russo,

não se pode nem falar da reverberação de uma época fora do curso do tempo, fora de uma relação com o passado e o futuro, fora da plenitude do tempo. Onde não há um curso do tempo, não há tampouco o elemento temporal na acepção plena e essencial desse termo. *A atualidade, tomada fora de sua relação com o passado e o futuro, perde sua unidade, dissipa-se em fenômenos e objetos singulares, tornando-se um conglomerado destes* (BAKHTIN, 2018, p.91, grifo nosso).

Nessa acepção, ainda que as produções literárias surjam em um determinado momento presente, não é apenas na sua atualidade que elas se alimentam. Apenas no grande tempo das culturas e das civilizações pode-se apreender a dimensão dialógica do tempo e sua historicidade.

Reitera-se que, conforme Machado (1998; 2010), Bakhtin entende tempo como simultaneidades, as quais possibilitam uma pluralidade de visões de mundo. O homem não vive apenas no tempo, ele vive no grande tempo. Assim, a pluralidade só pode ser apreendida no espaço, neste grande tempo, encontro dialógico de culturas (MACHADO, 1998). Isto é, não é possível pensar essa questão do tempo sem considerar as pessoas que vivem e revelam valorações sobre o mundo.

Como Fiorin (2019) destaca, os conceitos de tempo e espaço têm natureza histórica, já que os diferentes povos concebem essas categorias de maneiras distintas; o tempo, por exemplo, pode ser cíclico ou linear. O autor ainda enfatiza que as pessoas organizam o universo da sua experiência imediata a partir das categorias de tempo e espaço, as quais criam as imagens de mundo. O cronotopo nasce, então, de uma cosmovisão de mundo e mostra a indissolúvel relação tempoespacial representada nos textos (FIORIN, 2019).

Em Bakhtin (2011), na natureza, temos a revelação do tempo cíclico, com as estações do ano e, em períodos mais longos, o envelhecimento das pessoas e o crescimento das árvores como sinais visíveis desse tempo. Já no tempo histórico, os indícios visíveis são mais complexos, são vestígios da criação humana, fruto de suas mãos e de sua inteligência.

Conforme Morson (2015), Bakhtin compreendia a vida humana em termos de temporalidade, percepção que se revela em vários de seus conceitos, como na de *diálogo*, que

não apresenta um resultado previamente dado, mas se constrói no processo de troca; e no de *enunciado*, haja vista a sua irrepetibilidade, o que é uma visão essencialmente cronotópica (MORSON, 2015). É o cronotopo que garante a irrepetibilidade do enunciado, pois a tríade tempo, espaço e sujeito nunca pode ser replicada.

Com essa visão, Bakhtin contrariou muitos de seus contemporâneos. Enquanto os teóricos do Formalismo Russo, por exemplo, definiam o tempo na literatura como uma progressão cronológica, sequencial, unidirecional, e praticamente um sistema de oposição — havendo um tempo real e um tempo na literatura —; Bakhtin empenhou-se em valorizar o tempo como uma manifestação aberta. Dessa forma, seria possível considerar o homem no tempo e na sua indeterminação temporal (MACHADO, 1998), pois

Esses homens reais – autores e ouvintes-leitores – podem (e costumam) encontrar-se em diferentes tempos e espaços, às vezes separados por séculos e pela distância espacial, mas mesmo assim se encontram num mundo histórico real uno e inacabado, que está separado do mundo *representado* no texto por uma nítida fronteira principal. Por isso podemos chamar esse mundo de mundo criador do texto: ora, todos os seus elementos – a realidade refletida no texto, os autores que o criam, os interpretadores do texto (se eles existem) e, por último, os ouvintes-leitores que o recriam o renovam – participam igualmente da criação do mundo representado. É dos cronotopos reais desse mundo que representa que se originam os cronotopos refletidos e *criados* do mundo representado na obra (no texto) (BAKHTIN, 2018, p.230).

Bakhtin (2011) afirma ser possível ler os indivíduos do *curso do tempo* em tudo, desde a natureza até ideias, regras e conceitos abstratos. Como sustenta o próprio autor,

[...] o poder desse tempo é um poder eficaz-criador. Tudo – desde a ideia mais abstrata até o fragmento de uma pedra à beira de um riacho – leva em si a marca do tempo, está saturado de tempo e nele ganha a sua forma e o seu sentido. [...] em todos os seus momentos essenciais esse tempo está localizado em um espaço concreto, marcado nele; [...] não há acontecimentos, enredos, motivos temporais que sejam indiferentes a um determinado lugar no espaço da realização, que possam realizar-se em toda a parte e em lugar algum [...]. Tudo nesse enredo é tempo-espaço, cronótopo autêntico (BAKHTIN, 2011, p. 245).

Ao tomar o tempo como princípio condutor, em uma relação tempo-espaço, evidenciam-se relações axiológicas, complexas e tensionadas, nas quais o sujeito está imerso (ALVES, 2012). Sob esse prisma, “tanto na vida como na literatura, o tempo se organiza mediante convenções que não se restringem a definir o movimento e o arranjo das situações; pelo contrário, firmam posicionamentos e revelam diferentes formas de ver o mundo.” (MACHADO, 1998, p.34).

O pensador russo traz para o contexto literário uma relação que está no mundo real, mas que a literatura assimila pela via artística, como ficção. Nela o tempo atua como um transportador da marca da ação humana em um determinado espaço, o que faz com que a relação tempo-espaço seja a única forma de acesso aos sentidos em uma determinada obra (BEZERRA, 2018).

Para o teórico russo, é possível ler o tempo no todo espacial do mundo, assim como “perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação” (BAKHTIN, 2011, p.225). O espaço é tido como acontecimento.

Acerca da complexa relação entre o romance e o seu contexto sócio-histórico, Bakhtin afirma que

A obra e o mundo nela representado entram no mundo real, enriquecendo-o, e o mundo real entra na obra e no seu mundo como parte do processo de sua criação e como parte de sua vida posterior, numa renovação constante da obra através da percepção criadora dos ouvintes e leitores. Na verdade, *tal processo de interação é, em si mesmo, cronotópico: ocorre, antes de tudo, no mundo social em desenvolvimento histórico, sem jamais perder o contato com o espaço histórico em mudança*. Poderíamos até falar de cronotopo criativo, dentro do qual tal intercâmbio entre vida e obra se efetua, constituindo a vida particular da obra (BAKHTIN, 2014, p.254, *grifo nosso*).

Bakhtin toma o cronotopo como o ponto de partida para a análise de todo enunciado concreto. Essa constatação refere-se ao fato de que os aspectos extralinguísticos são também constitutivos dos enunciados, haja vista que as relações dialógicas se estabelecem também com o seu cronotopo. Ou seja, os enunciados não estão alheios às dimensões de tempo e de espaço, mas a interação verbal ocorre entre sujeitos sócio-historicamente definidos.

Apesar de ter o romance como campo de investigação das análises cronotópicas, com o intuito de referir-se “à interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura” (BAKHTIN, 2018, p. 11), julgamos ser possível estender o conceito também para outras manifestações de linguagem e a todas as esferas da atividade humana, já que elas compõem a rede de relações dialógicas que se estabelece entre os enunciados.

Conforme Holquist (2015, p.50), “os cronotopos têm seu habitat natural – e único – na linguagem”, embora, por uma exigência cotidiana, essa abstração tempoespacial seja domesticada quando se dispõe no discurso. Assim, é possível afirmar que a linguagem reforça a imprescindibilidade do cronotopo para a sua constituição, pois o tempo e o espaço estão na linguagem, assim como a linguagem se inscreve num tempo e num lugar específico, possibilitando o nosso diálogo com o mundo a partir do nosso lugar único nele (HOLQUIST, 2015).

Essa constatação nos remete que, para Bakhtin, a linguagem é permeada de energia cronotópica. Sobre essa questão, há duas forças que atuam sobre as línguas, as *forças centrífugas* – que aspiram à abertura, à diversidade e à heterogeneidade – e as *forças centrípetas* – que buscam o monologismo, a unidade, o fechamento (FIORIN, 2010), as quais são

igualmente essenciais para a vida da linguagem, pois subordinam as forças centrífugas às regras da língua.

Nesse viés, Ladin (2015) afirma que, em contextos de produção não literários, há uma tendência maior ao apagamento das implicações cronotópicas pelas forças centrípetas, pois a linguagem cotidiana exige uma adequação maior; enquanto a linguagem literária tende a uma maior centrifugacidade, que é capaz de nutri-la. Contudo, a autora chega à conclusão de que

Os cronotopos não surgem da centrifugacidade ou da linguagem *per se*. Eles surgem a partir do papel da linguagem na mediação da relação entre subjetividade e intersubjetividade, na transformação recíproca da percepção individual, idiossincrática em relatos comunicáveis do mundo, e de termos partilhados, mas abstratos, em modelos que dão forma inteligível à percepção privada (LADIN, 2015, p. 173, grifo nosso).

A mudança cronotópica partiria, então, de variações no aspecto valorativo, modelado pelas relações dialógicas, já que “o cronotopo sempre inclui o elemento axiológico, que só numa análise abstrata pode ser destacado do conjunto do cronotopo artístico” (BAKHTIN, 2018, p. 217).

Indo ao encontro dessa perspectiva, Keunen (2015) aponta que há uma visão de humanidade implícita nos cronotopos concretos. Para o autor, “um cronotopo só se torna um cronotopo quando demonstra algo, quando traz à mente uma imagem que pode ser observada pelos olhos da mente” (KEUNEN, 2015, p.52).

Uma análise cronotópica reflete, então, as mudanças culturais da sociedade e nos oferece uma melhor compreensão das transformações, uma vez que o sentido se inscreve em um espaço-tempo de permanente abertura (AMORIM, 2012). Assim, “tanto no mundo físico quanto no ficcional, pode-se observar uma conexão intrínseca entre tempo e espaço, porque, em ambos os domínios, a cronologia não pode ser separada dos acontecimentos e vice-versa” (BEMONG; BORGHART, 2015, p.19).

Embora essa discussão revele a presença do cronotopo para além do mundo ficcional, uma análise cronotópica foi apenas recentemente proposta como uma noção que abarca diversos campos das Ciências Humanas. Sobre essa discussão, Collington (2015) afirma que, para além da literatura, o cronotopo é, atualmente, mais utilizado como recurso analítico em estudos cinematográficos, pois o filme se desdobra no tempo e apresenta a concentração visual do espaço.

No Brasil, a teoria do cronotopo tem tido ainda pouca repercussão, permanecendo secundária nos estudos literários e escassa nos estudos da linguagem. Na Linguística Aplicada,

contudo, o conceito já se mostra incipiente, sobretudo, em pesquisas que focam o trabalho e o discurso docente, a partir de uma perspectiva de análise bakhtiniana.

Destaca-se que as categorias de tempo e de espaço não são consideradas apenas como contexto ou mero entorno no qual a interação ocorre, mas como elementos que constituem os sujeitos que participam da interação, e que também são por eles constituídos.

No que se refere ao potencial da noção de cronotopo no ensino de texto multissemiótico, defendemos que refletir sobre como diferentes tempos e espaços coabitam nas produções textuais permite explicar e deslindar fenômenos contemporâneos de linguagem. Por isso, é urgente recuperar a situacionalidade e o contexto de produção e de circulação dos textos, ou seja, os veículos e as mídias em que esses textos circulam, as condições de produção, o contexto imediato (pequeno tempo) e o contexto sócio-histórico mais geral (o grande tempo).

Conforme Bezerra (2018), cada época elabora as suas próprias representações ficcionais do mundo real, a partir de uma mudança na natureza da recepção, da percepção subjetiva da realidade e de sua representação do mundo ficcional. Trazendo essa discussão para os textos em seus diversos gêneros, mais especificamente, para a configuração dos textos em um cronotopo contemporâneo, nota-se, por exemplo, como os aspectos tempoespaciais têm gerado mudanças profundas nas práticas sociais.

O caráter modelador do cronotopo permite, cada vez mais, diversificar e engendrar múltiplos elementos semióticos nas construções discursivas, em prol de necessidades específicas, a partir de uma visão de humanidade contemporânea.

Conforme Machado (2010), o cronotopo “se firmou como categoria que define não apenas o *continuum* espaço-tempo, mas a semiose de diferentes sistemas de signos que enfrentam a difícil tarefa de representar a continuidade da experiência por meio de signos discretos da cultura” (MACHADO, 2010, p.6).

Ainda

Da semiose verbal de onde emerge, o cronotopo orienta a compreensão da comunicação na cultura de sistemas audiovisuais, audiotáteis e dos sistemas virtuais que constroem as relações de espaço-tempo em composições arquitetônicas imprevisíveis, desafiando todo nosso conhecimento sobre as condições da própria natureza humana. (MACHADO, 2010, p.5-6).

Assim, dentro de um novo cronotopo, a constituição dos textos varia, como também o olhar sobre eles. Isso porque, com a mudança cronotópica, há uma diferença no aspecto avaliativo, já que novas práticas sociais demandam novos hábitos, novas interações, novos posicionamentos e, contemporaneamente, jogos de linguagem cada vez mais complexos.

Isto posto, não há como prescindir da temporalidade humana quando promovemos a análise de um determinado enunciado/texto. Também não se pode preterir que os documentos oficiais que orientam e regem muitas de nossas práticas também partem de uma dimensão cronotópica específica e, nesse sentido, devem contemplar o aluno como um sujeito historicamente situado.

Sob esse viés, apresentaremos, a seguir, um traçado histórico da perspectiva de ensino do texto (multissemiótico) a partir de alguns documentos oficiais, assim como discutiremos sobre o papel do material didático nas práticas de ensino. Realizaremos, ainda, algumas reflexões sobre a formação docente continuada, a partir de estudos desenvolvidos, sobretudo, na área de Linguística Aplicada, a partir de uma perspectiva dialógica.

3 PRESCRIÇÕES SOBRE O ENSINO COM O TEXTO (MULTISSEMIÓTICO): IMPLICAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Com o surgimento de novas demandas governamentais, observa-se uma tentativa de alinhamento, por parte de instituições de ensino e de profissionais da educação, aos discursos oficiais instaurados. Isso porque, conforme Amigues (2004), o que deve ser feito pelo professor (tarefa) normalmente não é definido por ele, mas pela hierarquia.

Essas prescrições não são externas ao ofício do professor, mas as constituem (SOUZA-E-SILVA, 2004), sendo decisivas sobre a atividade docente. Em âmbito escolar, os documentos oficiais organizam e padronizam, por exemplo, os currículos, os objetivos e as metodologias de ensino, assim como os pressupostos teóricos que subjazem a produção dos materiais didáticos.

Conforme Tardif & Lessard (2014), a tarefa prescrita é, sobretudo, formal. Contudo, há uma lacuna entre o trabalho prescrito e o real, haja vista que há uma série de tarefas que são executadas e reformuladas pelo professor, mas que, se analisarmos apenas os resultados do trabalho docente, não são visíveis.

Nesse sentido, não são recentes as discussões sobre o fosso existente entre as prescrições – teóricas e documentais – e a realidade da prática em sala de aula. Antunes (2009) já apontava que “parece que são dois caminhos paralelos, que nunca vão se encontrar: por um lado, os cientistas e pesquisadores, com suas investigações e achados; por outro, os professores, com suas atividades diárias de ensino. Cada um olhando para seu próprio mundo.” (ANTUNES, 2009, p. 14).

Neste capítulo, deter-nos-emos a discutir acerca da dimensão prescrita do trabalho com o texto multissemiótico, e, também, sobre as implicações dessas prescrições sobre a formação docente. Para isso, traçaremos, na seção 3.1, um breve histórico das prescrições acerca do ensino de texto (multissemiótico e/ou multimodal) nos documentos oficiais, mais especificamente nos PCN (1998, 2000), nos PCN+ (2002), nas OCEM (2006), na BNCC (2018) e no DCRC-CE (2019, 2021). Na seção 3.2, discutiremos sobre o papel do material didático enquanto instrumento prescritivo e norteador da prática docente. Na seção 3.3, lançaremos algumas reflexões sobre o processo de formação continuada de professores, dentre elas, como contribuições de outras áreas têm se manifestado em estudos de LA sobre o trabalho docente.

3.1 O texto (multissemiótico) nos documentos oficiais

Antes de destacarmos o entendimento dado ao estatuto do texto em documentos oficiais mais recentes, como a BNCC, é preciso que retomemos algumas orientações estabelecidas em outros documentos norteadores ainda em vigência no Brasil, como os PCN (1998), os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM, 2000), os PCN+ (2002), e as OCEM (2006).

É fato que a reivindicação do texto como ponto de partida e como ponto de chegada para o ensino de língua materna não é recente nos documentos oficiais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) já apontavam a centralidade do texto no ensino como uma postulação básica, tanto em termos de leitura quanto em termos de produção.

Araújo e Sousa (2016) afirmam que os PCN de Língua Portuguesa incorporaram e divulgaram a proposta de Análise Linguística (AL) elaborada por João Wanderley Geraldi, autor do livro *O texto na sala de aula* (GERALDI, [1984], 2006). Antes de ser adotada nos PCN, a sua proposição já vinha sendo assimilada em alguns documentos curriculares de diversos estados no Brasil. Nela, defendia-se um ensino voltado para a análise da língua em uso, e não apenas através da descrição de componentes da língua, em que normalmente utiliza-se exercícios descontextualizados e regras de memorização (ARAÚJO; SOUSA, 2016; LOURENÇO; ARAÚJO, 2019).

Mais especificamente,

a proposta metodológica da AL toma a produção de textos como o princípio do processo ensino-aprendizagem. A justificativa para isso está no fato de que discursos materializam a língua(gem) em textos. Outra característica peculiar da proposta de Geraldi que deve ser enfatizada é seu propósito relativo ao ensino das unidades linguísticas, vistas por um percurso metodológico diferente e pela adoção de uma postura teórica distinta daquela na qual se pauta o ensino de gramática. Essa proposta não pretende ser uma substituição desse ensino, mas uma etapa de sua execução, que era (e continua sendo, na maioria dos casos,) realizada através de um ensino transmissivo de língua (ARAÚJO; SOUSA, 2016, p.50).

É salutar, contudo, que o ensino de texto ainda hoje compreende uma problemática, tanto pelas dificuldades terminológicas e metodológicas quanto pelo extenso programa a ser cumprido nas aulas de Língua Portuguesa. Normalmente, a disciplina é compartimentalizada em aulas de Gramática, de Leitura e Interpretação de Textos, de Literatura e de Redação. Em todas elas, o processo de ensino e de aprendizagem deveria sempre estar centralizado no próprio texto.

Segundo Szundy e Nicolaidis (2013), as concepções de língua(gem) e de texto que embasam a maioria dos documentos oficiais é, na verdade, confusa e até mesmo contraditória. Nesse viés, faz-se necessário retomar algumas perspectivas teóricas defendidas em relação ao

texto desde a primeira publicação dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, em 1998.

Embora os PCN (1998) estabeleçam, como um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, que os alunos sejam capazes de utilizar diferentes linguagens, como a verbal, a matemática, a gráfica, a plástica e a corporal; na área de Língua Portuguesa, o documento ainda se volta exclusivamente para o trabalho com a linguagem verbal, tida como uma atividade discursiva que tem como resultado textos orais ou escritos (BRASIL, 1998).

No documento,

os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. (...). Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, p. 23).

A partir do excerto selecionado, observa-se uma aproximação da conceituação de texto apresentada no documento à noção de enunciado concreto para Bakhtin e o Círculo. Ainda que não faça uma referência explícita à teoria dialógica, há uma menção às relações entre os textos/enunciados, os quais se organizam em gêneros.

Os PCN reconhecem ainda que “a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento” (BRASIL, 1998, p.24). Essa perspectiva de valorização de alguns usos mais atuais da linguagem, prevista pelo documento, foi se consolidando, conforme veremos, em versões posteriores dos documentos oficiais publicados, como os PCN+, as OCEM e a BNCC.

Nos PCNEM (2000), que tem como objetivo delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dentro da proposta para o Ensino Médio, o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, é definido ainda como a unidade básica da linguagem verbal. Embora reconheça que “As expressões humanas incorporam todas as linguagens, (...) para efeito didático, a linguagem verbal será o material de reflexão, já que, para o professor de língua materna, ela é prioritária como instrumento de trabalho” (BRASIL, 2018, p.18).

Tal posicionamento, contudo, já é rebatido nos PCN+ (2002), que não possui caráter normativo, mas traz orientações educacionais complementares. No documento, afirma-se que, embora a disciplina de LP refira-se mais especificamente à linguagem verbal, adota-se, em uma perspectiva mais atual, que “a linguagem não-verbal perpassa os conteúdos e temas da nossa disciplina” (BRASIL, 2002, p.58).

Considerando-se essa afirmação, os PCN+ já anunciam a adoção de uma conceituação ampliada de texto, o qual é definido como “um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal” (BRASIL, 2002, p.60). Isto é, reconhece-se que o texto pode se materializar em linguagem verbal, não verbal ou por uma articulação entre elas. No documento,

Cabe à escola ampliar o conhecimento dos alunos sobre linguagens não-verbais: As várias linguagens são legitimadas pela apropriação que delas fazem seus usuários. A escolha de uma ou mais linguagens como forma de expressão de um grupo social está intimamente relacionada à identidade cultural que se estabelece por meio dessa(s) linguagem(ns) (BRASIL, 2002, p.69).

Constata-se, então, que, mesmo privilegiando a linguagem verbal, o documento incentiva o trabalho com outras linguagens. Dentre elas, o cinema, as artes plásticas, a música, o teatro, a televisão etc (BRASIL, 2002).

Contudo, Szundy e Nicolaidés (2013) afirmam que a publicação destes documentos criou, na verdade, uma grande lacuna no Ensino Médio, o que fez emergir, em 2006, a criação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Isso porque,

Como os PCN para o Ensino Médio foram considerados pouco operacionais, com uma linguagem teórica e hermética (BRASIL, 2004), foram então publicados os PCN+, com o objetivo de “facilitar a organização do trabalho escolar” (BRASIL, 2002). No entanto, o documento acaba abrindo mais espaço para um currículo consolidado, priorizando uma abordagem enciclopédica e contradizendo os PCN originais no que diz respeito ao trabalho com a linguagem. Os PCN+ propõem a organização do ensino ao redor de conceitos estruturantes, os quais, no entanto, são demasiadamente ecléticos e oscilam entre uma natureza mais discursiva e outra mais estrutural (BRASIL, 2004). Os conceitos estruturadores são tratados separadamente, sem prever uma articulação entre esses dois extremos (SZUNDY; NICOLAIDES, 2013).

Nas OCEM (2006) de Língua Portuguesa, o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por meio do engajamento dos sujeitos (produtor e receptor) na construção de textos/enunciados concretos e, por conseguinte, na produção de sentidos. Essas orientações defendem que o texto se constrói na interação, perspectiva tomada como essencial para o amplo desenvolvimento dos estudos dos gêneros discursivos (BRASIL, 2006).

No documento, ampliou-se a importância do trabalho com as diferentes semioses. Nele afirma-se que

a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos historicamente e socialmente pelo homem. Assim, o homem, em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema lingüístico – com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico. Cabe assinalar que, sendo, porém, uma atividade de construção de sentidos, a interação – seja aquela que se dá pelas práticas da oralidade ou intermediada por textos escritos – envolve ações simbólicas (isto é, mediadas por signos), que não são exclusivamente lingüísticas, já que há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração. Nesse conjunto de conhecimentos, *há tanto os relativos à própria língua*

como os referentes a outros sistemas semióticos envolvidos no texto, os quais – decorrentes do desenvolvimento das tecnologias, fruto de mudanças também sistêmicas nos grupos sociais – são construídos e apropriados pelos sujeitos (OCEM, BRASIL, 2006, p. 25, grifo nosso).

Além da materialidade do texto, o documento reconhece a importância do contexto de produção de sentido, o que envolve tanto o contexto mediato quanto o contexto imediato em que se dá a interação, além da esfera social da qual ela emerge. As OCEM alertam que

vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos – linguagens verbal e não verbal –, resultado de trabalho humano que foi sedimentado numa relação de convencionalidade. Além das línguas naturais (português, francês, inglês, alemão, etc.), há outros tantos sistemas semióticos construídos pelos homens para responder a demandas da sociedade. Para ilustrar, considerem-se os sistemas numéricos (romano, arábico, decimal, etc.); as notas musicais; os mapas, com suas legendas; os sistemas de marcar tempo e temperatura – relógio, termômetro; a escrita alfabética, a cirílica; os ideogramas (japonês e chinês); o braile; a libras; o código Morse; e, por fim, os sinais de trânsito. Cada um desses sistemas organiza-se por uma combinação (interna) de regras, as quais conferem a cada um de seus elementos (signo/símbolo) um valor/uma função. Entender como um sistema semiótico funciona é conhecer, a um só tempo, a função que seus elementos desempenham e como eles se articulam entre si.

Orientações curriculares para o ensino médio, volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 25 (nota de rodapé).

Diante do exposto, observa-se que, de fato, desde a publicação dos PCN, em 1998, foi-se ampliando, nos documentos parametrizadores de Língua Portuguesa, o espaço atribuído ao trabalho com outras linguagens, além da verbal.

Nessa perspectiva, exames nacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) já vinham obedecendo à sinalização dada, sobretudo nos documentos mais recentes, quanto à ampliação progressiva de textos de várias esferas e gêneros, através da abordagem de uma diversidade de textos multimodais (gráficos, mapas, infográficos, textos publicitários etc).

Destaca-se que esses exames estão mais próximos de uma concepção discursiva de leitura, uma vez que exigem habilidades que vão além do conteúdo e da materialidade linguística, explorando a situação enunciativa (ROJO; BATISTA, 2003). Contudo, os resultados dessas avaliações não são animadores.

Conforme Ribeiro (2016), embora o papel da escola seja o de possibilitar o alfabetismo dos jovens quanto a textos multimodais, isso não tem ocorrido nas aulas de língua materna, sendo preciso

articular todos os modos de produzir textos. E isso pode ser muito incrementado na sala de aula. Aula de português, frise-se. Não excluindo das demais matérias escolares, *é nesta seara das linguagens que se pode fazer uma reflexão informada,*

especializada e criativa sobre ler e escrever, especialmente textos multimodais, com todas as implicações deles. Afinal, escrever é um gesto (RIBEIRO, 2016, p. 123, grifo nosso).

Nessa direção, reconhece-se a necessidade de, mais do que abordar uma diversidade de textos multimodais, promover atividades de leitura/escuta e de produção de textos que envolvam práticas de uso real, a partir de situações sociocomunicativas, de contextos e de interlocutores bem definidos.

Sobre a questão da produção de textos, Gerhardt (2013) aponta que os PCN e o as OCEM

mantêm a mesma perspectiva no trato com os textos, inclusive os dos próprios alunos (a menos que sejam reescritos), como produtos acabados a serem dissecados, e não como fontes para ressemiotizações, que podem ser específicas do contexto de sala de aula, mas que também podem ganhar novamente os espaços fora dela, quando os alunos se relacionam com os textos em blogs, páginas de redes sociais ou nos diálogos e debates cotidianos, ou quando os usam como inspiração para compor canções ou desenhar, entre muitas outras criações livres de que as pessoas são capazes (GERHARDT, 2013, p. 91).

Critica-se, portanto, o fato de as produções dos alunos não serem também consideradas como materiais textuais a serem trabalhados em sala de aula. Além disso, o contato dos alunos com os usos públicos da linguagem é, na maioria das vezes, limitado a processos avaliativos.

Ao discutir o universo escolar e as práticas presentes nas transações sociais cotidianas, Antunes (2009) já tecia significativas considerações sobre as motivações da prática escolar, que nem sempre são baseadas nas produções que realmente emergem fora dela. Para a autora,

(...) devia-se destacar e explicitar a complexidade da variabilidade e da tipicidade dos textos, pondo-se em correlação a tensão natural entre o poder de escolha do sujeito e as injunções sociais que regulam o uso da língua. Dessa forma, o sujeito se via como alguém que pode decidir, frente à sua criação individual e, ao mesmo tempo, como alguém que pertence a uma comunidade onde se vivencia a solidariedade linguística. Ou, ainda, como autor singular do seu texto e participante da ampla e irrestrita intertextualidade dos usos sociais da língua (ANTUNES, 2009, p. 215).

Embora se referisse, especialmente, às práticas escolares com o objeto linguístico, julgamos possível estender essa reflexão para além da linguagem verbal, haja vista que o excerto nos possibilita refletir, também, sobre a necessidade de ofertar ao aluno práticas de pertencimento ao grupo social, por meio da sua participação ativa como sujeito capaz de realizar as escolhas textuais mais adequadas, a partir de um leque de linguagens/semioses que nos é disponível e ao qual somos expostos diariamente.

Salienta-se que o foco não é destacar outros recursos semióticos em detrimento do linguístico, mas, por exemplo, “nas práticas de leitura, levar o aluno a perceber como diferentes elementos presentes na superfície textual se inter-relacionam e engendram sociocognitiva e discursivamente sentido(s)” (CUSTÓDIO FILHO; LINS; CESATTI, 2017, p. 300).

Passa-se, pois, a exigirem-se dos alunos competências de leitura e de produção de significados que envolvem complexas práticas de linguagem intersemióticas. Contudo, sobre o trabalho com as multissemioses, especialmente no ensino médio, “de forma geral, os textos imagéticos são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como ‘complemento’ do texto escrito ou ilustração ‘em diálogo’ com esse texto. O mesmo ocorre com gráficos, mapas e infográficos” (RIBEIRO, 2016, p.42). O que haveria, na verdade, seria realmente um descompasso entre o letramento que a escola vem promovendo e os textos que circulam socialmente.

O professor ocupa, portanto, um lugar de destaque na orientação aos alunos de que, assim como a escolha vocabular e morfossintática segue uma orientação comunicativa, a seleção dos elementos não verbais também contribui para os efeitos de sentido em situação de comunicação.

A BNCC, conforme veremos na seção a seguir, volta-se, com bastante vigor, para a proposição de um trabalho com as práticas de linguagem contemporâneas, o que exige, evidentemente, uma exploração mais consciente dos usos e das possibilidades de construção de sentidos a partir das diversas linguagens e da adoção de uma noção mais alargada de texto, de forma a contemplar essas produções.

3.1.1 O texto multissemiótico na BNCC e no DCRC-CE

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), recentemente homologada, de caráter obrigatório e norteador dos currículos e das propostas pedagógicas da Educação Básica no Brasil, possui um papel estratégico perante as ações educacionais em todo o país. Dentre eles, o de orientar a formação docente inicial e continuada de professores, e o de apoiar a elaboração de materiais didáticos.

A BNCC atribui um papel central às habilidades que envolvem o texto multissemiótico (ou multimodal), uma vez que os recursos não verbais também são responsáveis pela construção de sentidos e podem até mesmo permitir significações para além do texto escrito.

Nessa perspectiva,

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BNCC, 2018, p. 486).

No novo documento, os eixos de integração do ensino médio são as práticas de linguagem consideradas no ensino fundamental: Leitura, Produção de textos (escrita e multissemiótica), Oralidade (escuta e produção oral) e Análise Linguística/Semiótica, “(que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BRASIL, 2018, p. 69).

Conforme o documento,

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BNCC, 2018, p.72).

Para isso, deve-se considerar as condições de produção e de recepção dos textos, dentre outros aspectos, a reflexão crítica sobre as temáticas tratadas, a dialogia e a relação entre os textos, e a compreensão dos efeitos de sentido provocados por recursos linguísticos e multissemióticos (BNCC, 2018).

Já o eixo da produção de textos “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BNCC, 2018, p.76). Ainda de acordo com o documento, assim como na leitura, “não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BNCC, 2018, p.78).

Sobre o eixo da Oralidade, compreende-se “as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (BNCC, 2018, p.78). Dentre outros aspectos, o tratamento das práticas de linguagem da oralidade envolve a relação entre fala e escrita, tomadas como modalidades que apresentam semelhanças e diferenças, a consideração e a reflexão das condições de produção desses textos, assim como a sua compreensão e produção.

Na BNCC, a Análise Linguística passa a ser atrelada à Semiótica. Conforme o documento,

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BNCC, 2018, p.80).

Como a proposta de análise linguística tem como foco a compreensão das formas em uso, a inserção da Semiótica vem para contemplar práticas sociais de linguagem mais contemporâneas.

Quanto a essa relação, Araújo e Lourenço (2019) afirmam que o eixo de análise linguística é um eixo articulador dos demais eixos de ensino. Assim como a AL, a semiótica é uma teoria que considera o texto e não a frase como unidade de sentido. Para as autoras, contudo, a semiótica, “área de estudos relativamente pouco abordada nos cursos de formação docente (...) talvez ficasse melhor acomodada junto ao eixo leitura, fazendo daí emergir as práticas de leitura multimodal” (ARAÚJO; LOURENÇO, 2019, p.90).

Conforme expomos na seção anterior, a BNCC segue, na verdade, uma abordagem enunciativo-discursiva (BRASIL, 2018, p. 65) que, assim como os documentos e as orientações curriculares produzidos anteriormente, assumem o texto como unidade de trabalho. Contudo, na Base, reforça-se não apenas o reconhecimento do potencial multimodal ou multissemiótico dos textos, mas a necessidade do estudo e da produção desses textos em sala de aula.

No texto da BNCC, cabe ao componente Língua Portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 65-66).

Dentre as propostas apresentadas pelo documento em relação à Análise Linguística/Semiótica, estão a observação da formatação dos textos: a interação entre imagem e texto escrito, caso ele esteja presente; a seleção de imagens, o enquadramento, a escolha de cores, a luz utilizada, assim como a hibridização de vídeos, e a inserção de *links* e áudios, os quais contribuem para a construção de sentidos.

É preciso ressaltar ainda que o documento toma a linguagem como um processo, já que “(...) cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema

semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo” (BRASIL, 2018, p.59).

O documento reconhece, pois, a necessidade de abordar os diversos textos presentes no cotidiano dos alunos, que envolvem também os do ambiente digital, contemplando as habilidades de leitura e de produção, a partir do reconhecimento da natureza híbrida dos textos multimodais. Assim,

para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados (BNCC, 2018, p. 487).

Discute-se, também, que os multiletramentos possibilitam muito mais do que a simples interação, pois as tecnologias digitais têm proporcionado aos seus usuários a participação em práticas colaborativas, o que os torna não apenas meros consumidores, mas, também, produtores de conteúdos. Com base nessa realidade, a BNCC afirma que os jovens são também capazes de se empoderar dos conteúdos criticamente, daí a necessidade de o jovem ter na escola um espaço para discutir acerca dos textos multissemióticos e atualizar seus sentidos, o que lhe possibilita, inclusive, compartilhá-los em ambientes digitais a partir de suas próprias impressões. Além dessa apropriação de sentidos, trata-se, também, de desfrutar dos modos de execução textual de diversas esferas por meio de procedimentos de análise linguística e semiótica (BNCC, 2018).

Ainda, conforme o documento oficial, espera-se que os fruidores identifiquem na arte as diversas formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão peculiar de mundo. Para encontrar modos de experimentar e de se posicionar, os estudantes podem participar de eventos e de práticas artísticas coletivas, mediante a sua própria produção, combinando escrita e outras formas semióticas de expressão. A partir disso, eles podem expor suas preferências ideológicas e estéticas e consolidar um conjunto de valores e conhecimentos da língua e da arte.

Retoma-se que a BNCC reforça a ideia de que é necessário que as capacidades de leitura das multissemioses se relacionem com capacidades mais amplas de leitura que não se resumem apenas aos textos, mas aos seus contextos culturais, ou seja, às práticas reais de letramentos, o que exige uma reconfiguração das práticas de ensino de leitura nas escolas (GOMES, 2017).

É preciso, contudo, discutir algumas inquietações trazidas pelo documento. Geraldi (2015) afirma que

Numa avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa, podemos dizer que temos uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Aqui, há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, o que tornará mais palatáveis e compreensíveis os PCN. Peca-se, no entanto, pela exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem (GERALDI, 2015, p.392).

Em pesquisas mais recentes, Sousa (2019) e Siqueira (2020) evidenciam que o processo de elaboração e de homologação da BNCC foi marcado por impasses e conturbações, o que justifica que o seu desenvolvimento tenha se desdobrado por quatro anos, resultando, inclusive, em quatro versões diferentes.

Alcântara e Stieg (2016) apontam outra problemática com relação ao nível conceitual nos PCN, a qual julgamos ainda não ter sido sanada na BNCC, que é a de “coexistir no documento termos advindos tanto de uma perspectiva *sócio-interacionista* como da estruturalista, o que acaba por dicotomizar e confundir partes do texto, como pode ser observado relativamente às (...) noções de texto e gênero” (ALCÂNTARA; STIEG, 2016, p.129).

Azevedo e Damasceno (2017) criticam o fato de a BNCC, talvez na tentativa de evitar um tom acadêmico, não apresentar esclarecimentos quanto aos termos adotados ou explicações acerca das conceituações adotadas, algo que já era bastante questionado nos PCN. Além da inconsistência teórico-metodológica, as autoras ainda afirmam que o documento apresenta orientações simplificadas para a realização do trabalho docente, o que pode ser pouco útil para professores não familiarizados com os termos adotados (AZEVEDO, DAMACENO, 2017).

Sobre a conceituação de texto na BNCC, embora o documento não traga nenhuma concepção explícita do termo, reitera-se que é possível identificar uma noção mais ampla, a qual incorpora diferentes sistemas de signos em sua constituição. Enfatiza-se ainda a compreensão dos efeitos de sentido do texto, a apreciação ética, estética e política desses textos, e a réplica, a partir de um posicionamento responsável (BNCC, 2018).

Acerca do eixo Análise Linguística/Semiótica, Lourenço (2019) afirma que

a BNCC resgata aspectos historicamente introduzidos no ensino de língua (aspectos estruturais da língua e de textualidade). Contudo, esse documento parece deixar uma lacuna no tocante à construção de uma proposta de aprendizagem de Análise linguística/Semiótica que relacione o que está previsto para ser aprendido dos elementos estruturais da língua e o que está previsto para ser aprendido dos elementos textuais-discursivos.

Importa destacar que os documentos curriculares municipais e estaduais devem estar alinhados à BNCC, contudo, isso não implica dizer que esses currículos não possam sanar lacunas já apontadas quanto aos pressupostos deste documento norteador. É imprescindível, na verdade, que os currículos sejam elaborados de forma a possibilitar a reflexão e, até mesmo, novas contribuições para o ensino.

No entanto, Santiago e Lima-Neto (2019) acreditam que as propostas vinculadas às práticas multiletradas podem ser comprometidas por orientações curriculares fechadas, que não se adequem às diversidades de contextos. Além disso, há outros fatores que impedem, por exemplo, um trabalho em torno das tecnologias digitais de comunicação e informação nas aulas de Língua Portuguesa, como as dificuldades de implementação desses recursos nas escolas.

Ressalta-se que, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular, as redes de ensino em âmbito estadual iniciaram o processo de (re)elaboração de sua proposta curricular, a partir do novo documento. Como já previa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 1996, em seu Artigo 26,

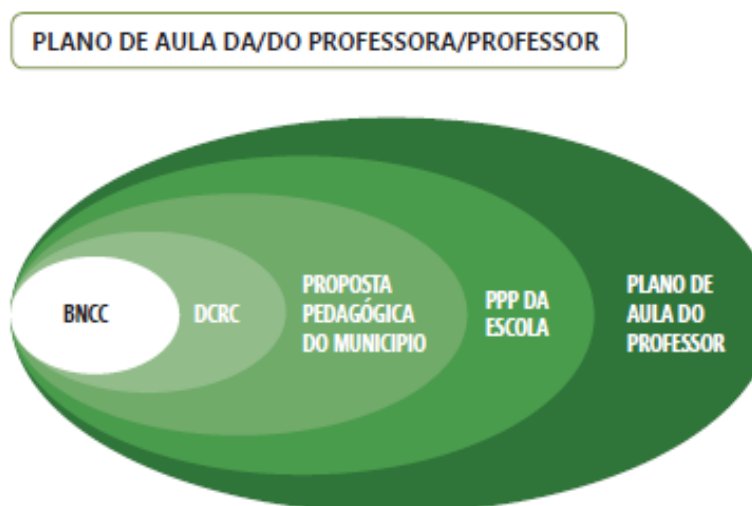
Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (LDBEN, 1996).

No estado do Ceará, esse projeto foi intitulado de Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC-CE). A versão para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – foi publicada em 2019, enquanto a versão do Ensino Médio, ainda de caráter provisório, foi publicada apenas no final de 2021.

Ressalta-se que o DCRC também é um documento de caráter normativo, que, “elaborado à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constituído por diretrizes e orientações, atendendo às particularidades de cada instituição de ensino, norteará a construção do currículo escolar na rede de educação básica” (CEARÁ, 2021, p.17).

A reestruturação curricular nas escolas ilustra-se conforme a figura a seguir.

Figura 1 – Processo de reestruturação dos currículos escolares



Fonte: Orientações Pedagógicas 2020 (CEARÁ, 2019, p. 07).

De acordo com o gráfico, os currículos estaduais, alinhados à BNCC, nortearão o desenvolvimento das propostas pedagógicas de cada município, a partir das quais as escolas poderão embasar-se para a elaboração do seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP). O professor, por sua vez, deverá elaborar seus planos de aula com base nesses documentos.

Embora o DCRC-CE tenha sido desenvolvido a partir de posicionamentos teóricos e metodológicos mais gerais apresentados pela Base, é preciso ressaltar que ele traz suas especificidades. Assim, deter-nos-emos, nesta subseção, a abordar algumas conceituações relacionadas à área de Linguagens e suas tecnologias e, mais especificamente, ao componente curricular de Língua Portuguesa, que consideramos pertinentes para as discussões aqui propostas.

No documento, esclarece-se que

Enquanto no Ensino Fundamental os objetivos dessa área estão voltados para a ampliação das práticas nas mais diversas linguagens, sejam elas verbais (orais e escritas), não-verbais e multissemióticas/multimodais, bem como para a ampliação e a diversificação dos repertórios e dos campos de atuação, nas análises das diversas manifestações as quais constituem as culturas, das locais às universais, por meio de seus componentes curriculares e objetos de conhecimento; no Ensino Médio, por sua vez, tem-se a responsabilidade de consolidar e ampliar competências e habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens (artísticas, corporais e linguísticas), que são objetos de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). Dessa forma, a área de Linguagens, no Ensino Médio, deve buscar a consolidação e a ampliação dos direitos de aprendizagens previstos na BNCC do Ensino Fundamental e no DCRC do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 481) (CEARÁ, 2021, p.99).

Acerca da conceituação de linguagem, o documento enfatiza que, assim como a BNCC, adota-se uma perspectiva mais ampla desde os anos iniciais e o ensino fundamental,

como também privilegia-se a cultura digital, as culturas juvenis e os múltiplos e novos letramentos.

No que concerne à linguagem, de modo mais amplo, ela é entendida como uma forma de ação intersubjetiva, ou seja, é individual e coletiva ao mesmo tempo, vista se manifestar concretamente na interação social entre os pares e, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), ocorre em função de uma finalidade específica. Trata-se, assim, de um processo de interlocução que se concretiza nas diversas práticas sociais, em diversos grupos dessa sociedade e em variados momentos históricos. Tem-se, no escopo da linguagem, a língua verbal humana como sua manifestação mais complexa e fundante, mas não sendo ela, portanto, a única forma de expressão da linguagem, uma vez que esta se apresenta por meio de múltiplas semioses (CEARÁ, 2021, p.113-114).

Diante desta definição, reforça-se a linguagem como um processo de interação, assim como uma perspectiva de trabalho com o texto a partir de suas condições de produção. Sobre a noção de texto, mais especificamente, o documento afirma que os textos “materializam discursos produzidos em diferentes situações sociocomunicativas” (CEARÁ, 2021, p.114) e se organizam em gêneros.

Como o DCRC-CE do Ensino Médio baseia-se também no legado dos documentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, estabelecemos aqui, quando necessário, um diálogo com esses outros documentos. Destaca-se que, diante das novas orientações advindas com a publicação da BNCC, o DCRC-CE do EF reconhece a urgência de uma reformulação do processo de formação inicial e continuada, sendo “importante que esta formação continuada tenha parte da sua execução na própria escola, local de trabalho do (a) professor (a)” (CEARÁ, 2019, p.72).

Por isso, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará publicou as *Orientações Pedagógicas 2020 – Implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará nas salas de aula*. Esse material tem como objetivo nortear a implementação do DCRC-CE na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Dentre as orientações para os professores do componente curricular de Língua Portuguesa, no documento do Ensino Fundamental, destacam-se algumas mudanças, a partir do que preconizam as propostas da BNCC e do DCRC, dentre elas:

- A centralidade do texto no processo de ensino e aprendizagem;
- A exigência de um trabalho para além do texto verbal;
- O forte investimento no texto multissemiótico, oriundo do contexto virtual;
- A contemplação de práticas de linguagem contemporâneas, em situação de

Multiletramento (CEARÁ, 2019, p.20).

Em relação às propostas metodológicas, quanto à análise linguística/semiótica, evidencia-se o trabalho com base no texto, de forma a mostrar a dinâmica da língua quando em uso. Essas mudanças são previstas ainda nos materiais didáticos, os quais devem ser elaborados sob as prescrições documentais. Considerando-se esse prisma, assim como a construção do nosso objeto de pesquisa, teceremos, na seção a seguir, algumas discussões sobre a relação entre o material didático e a prática docente.

3.2 Breves considerações sobre o papel do material didático no ensino com o texto multissemiótico

Além de exercer uma forte influência sobre a elaboração dos currículos, os documentos oficiais também orientam a criação dos materiais didáticos. Entre estes, estão os instrumentos que podem estabelecer com o livro didático uma relação de complementaridade ou até de concorrência (CHOPPIN, 2004, p. 553), como é o caso dos objetos digitais e das atividades dirigidas, por exemplo.

Neste trabalho, consideramos que conhecer esses materiais, que podem incluir o livro didático e/ou outras atividades escolhidas e/ou elaboradas pelo professor para o trabalho com o texto multissemiótico, é uma etapa importante da formação docente (BUNZEN, 2005). Isso porque os materiais didáticos assumem uma função norteadora sobre a prática escolar, sendo muitas vezes tomados como uma metodologia de trabalho em sala de aula, dado o seu caráter prescritivo (AMIGUES, 2004), revelando concepções e sugerindo estratégias de ensino a serem adotadas pelo professor.

Embora os recursos tecnológicos estejam cada vez mais presentes no âmbito escolar, é fato que o livro didático (LD), sobretudo em sua versão impressa, tem permanecido como a alternativa mais viável, especialmente no contexto do ensino básico em escolas públicas, sendo, muitas vezes, o único recurso tomado pelo professor em sua prática (BATISTA, 2003).

Sobre a hegemonia do LD, Pedrosa (2006, p.11) já afirmava que

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua base na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que (...) contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade esta a qual o professor recorre, posto que institucionalmente autorizado, assumindo para si o papel de reproduzi-la e cabendo ao aluno assimilá-la. Desta forma, a função primordial do livro didático parece ser o estabelecimento da forma escolar do conhecimento. (...) Sendo assim, para além do bem e/ou do mal, a despeito das restrições quanto à qualidade dos conteúdos veiculados e das abordagens adotadas, bem como de seu uso (total ou parcial) em sala de aula, o livro didático permanece como principal orquestrador da organização da prática pedagógica do contexto brasileiro.

A partir dessa discussão, é indiscutível a consideração do LD como um material didático por excelência. Além de ser uma das principais fontes de consulta do professor, ele também é um dos poucos materiais de leitura para os alunos, tendo, assim, um importante papel no processo de letramento escolar. Sem excluir as propostas de letramento que circulam nos livros de outras disciplinas, destaca-se que “os livros dedicados à Língua Portuguesa e à escrita o fazem de maneira voluntária e consciente” (ROJO; BATISTA, 2003, p.08).

Contudo, no que se refere à abordagem dos gêneros e dos textos nos gêneros, o que acontece na maioria dos materiais didáticos e das práticas escolares é o foco na forma, o que não contribui de forma significativa na formação de um leitor crítico (BARBOSA; ROJO, 2015). Essa constatação reforça que o livro didático deve ser trabalhado no processo de ensino-aprendizagem como um gênero multimodal (SILVA; ROCHA, 2019), um objeto sócio-histórico e cultural complexo (BUZEN, 2005; BUZEN; ROJO, 2005).

Além disso, os materiais didáticos “trazem tempos históricos e concepções de aprendizagem diferentes” (BUZEN, 2005, p. 13), o que requer que os professores reflitam acerca do contexto social e histórico de produção desses materiais, pois eles são fruto do seu tempo e do seu contexto. Isto é, da interação com outros discursos em circulação no seu cronotopo.

Nas palavras de Bakhtin (2011),

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem (BAKHTIN, 2011, p.294).

Nessa perspectiva, Buzen (2005, p.14) defende que “os manuais escolares de língua materna desempenham um papel de divulgação, de legitimação ou de refutação de saberes produzidos em esferas diversas sobre o quê e como ensinar língua materna”. Nessa direção, o material didático, assim como os documentos oficiais, é, na verdade, um enunciado permeado de carga valorativa e investido de autoridade, que constitui uma teia dialógica, e é elaborado a partir de uma imagem projetada de seus destinatários.

Assim, mais do que conhecer as concepções teóricas que subsidiam esses materiais, é crucial atentar para o caráter transitório e provisório de conhecimentos científicos, os quais são assimilados pelos documentos oficiais e pelos materiais didáticos. Ressalta-se que esses instrumentos devem ser utilizados como recurso em sala de aula, mas nunca de forma a prejudicar a autonomia do professor, o qual deve estar apto a intervir sobre esse material, mas

revisitando as suas percepções e o seu agir professoral, a partir do seu contexto de atuação e do seu público-alvo.

É preciso destacar que, no nosso contexto de pesquisa, com a homologação da BNCC (2018), o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) também passou por algumas mudanças. Segundo o portal do MEC, o programa é atualmente

destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (PORTAL DO MEC, 2021).

O programa vem ampliando sua atuação e passou a contemplar também materiais de formação docente, além da escolha dos livros em duas fases: Na fase 1, foram escolhidos quatro livros de Projetos Integradores, um para cada área do conhecimento; e Projeto de Vida. Na fase 2, foram selecionados os livros didáticos por área do conhecimento; as obras de formação para professores e gestores; os recursos digitais; e as obras literárias. Além disso, esses materiais serão reutilizáveis e terão um ciclo de uso de quatro anos, que antes era de três. A previsão inicial é de que a fase 1 tenha ocorrido em 2020, e de que a fase 2 tenha ocorrido em 2021. Os livros didáticos por área do conhecimento foram entregues às escolas em 2022 (PORTAL DO MEC, 2021).

Outra mudança refere-se ao fato de que, a partir de 2017, o Ministério da Educação (MEC) passou a permitir que as secretarias municipais e estaduais também possam realizar a escolha das obras adotadas nas redes de ensino. Anteriormente, apenas os gestores e professores das escolas participavam desse processo.

Com a adoção de novos materiais didáticos, alinhados às propostas da BNCC, espera-se que a implementação do documento nas escolas seja favorecida. Contudo, a utilização desses novos materiais exige também que os professores participem de um processo de formação continuada, de forma a se familiarizarem com o material. Por isso, no edital do PNLD 2021, há também o ineditismo de obras de formação continuada aos gestores e aos professores. Dentre as exigências, devem ser explicitados, a partir da abordagem teórico-metodológica, o(s) objetivo(s) e a(s) justificativa(s) com as competências gerais da BNCC. Isso porque “o ensino médio se transformará profundamente, o que exigirá tanto dos professores quanto da equipe gestora uma capacidade de adaptação igualmente profunda” (EDITAL PNLD 2021, p.88). Essas orientações visam alinhar a formação inicial e continuada de professores à BNCC, uma vez que esses profissionais são os principais agentes para uma implementação eficaz da Base.

Ressalta-se, contudo, que, além desse cenário de mudanças curriculares, sobretudo com a implementação do Novo Ensino Médio, o cronotopo pandêmico em que o nosso corpus foi gerado também exerceu uma forte influência sobre os materiais didáticos utilizados pelos professores. Conforme artigo publicado por Freitas e Paes (2020), durante as aulas realizadas de forma remota, os materiais didáticos mais utilizados foram os slides e as videoaulas de autoria dos professores, assim como imagens e atividades dirigidas. De acordo com os dados apresentados, um número ínfimo de professores fez uso do livro didático durante a realização das aulas.

Freitas (2021), ao realizar um estudo com professores da Secretaria de Educação do estado do Ceará, constatou também que, nesse período, os professores atuaram ativamente no processo de seleção e de elaboração de materiais, como slides, atividades dirigidas, gravação e seleção de vídeos de aulas no *Youtube* etc, assim como fizeram uso de diferentes plataformas digitais, como *Google Meet*, *Whatsapp*, *Google Classroom* e Aluno Online Seduc.

Acreditamos que esses dados possam refletir a tentativa dos professores de realizar aulas mais atrativas aos alunos, haja vista a grande dificuldade de interação relatada pelos docentes em pesquisas em LA (FREITAS; PAES, 2020; FREITAS, 2021). Outro fator que pode ter favorecido esse cenário é a possível dificuldade de manejo com o livro didático impresso em contexto de aula remota virtual, uma vez que esse formato exige recursos compatíveis com essa modalidade de ensino. Além disso, pressupõe-se que a distribuição dos livros didáticos aos alunos também tenha sido uma problemática que contribuiu para essa configuração dos materiais didáticos utilizados pelos professores, uma vez que estivemos, por quase dois anos, em isolamento social.

A seguir, trataremos, mais especificamente, sobre a formação docente, sobretudo, a formação continuada. Além disso, a partir da natureza multi/transdisciplinar da nossa pesquisa, que se insere no campo da Linguística Aplicada, também estabeleceremos um diálogo com outras áreas de conhecimento, mais especificamente, com a Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, das quais pretendemos apreender aportes teóricos e metodológicos para a realização da pesquisa.

3.3 Formação continuada: contribuições da Clínica da atividade e da Ergonomia da atividade para a formação docente

Enquanto o trabalho de um operário ou de um artesão se incorpora, dia após dia, ao objeto que eles trabalham, o resultado do trabalho docente não permite ver tão facilmente os esforços dos professores: o aluno passa ou não passa, mas essas 'mensurações' apenas dizem se os

objetivos gerais e abstratos foram ou não atingidos, baseando-se na performance média e padronizada de todos os alunos e ocultando o processo concreto do trabalho realizado (TARDIF; LESSARD, 2014, p.224).

Coscarelli e Kersch (2016), ao refletirem sobre os papéis da escola e do professor nos tempos digitais, destacam o quanto é preciso investir na qualificação docente, o que passa a exigir um *novo professor*, o qual não apenas saiba fazer a leitura dos diversos textos que circulam em nossa sociedade, mas que também assuma uma abordagem mais aberta desses textos, e que seja capaz de trabalhar estratégias a partir do que os alunos já sabem (COSCARRELLI; KERSCH, 2016).

Indo ao encontro dessa perspectiva, Cani e Coscarelli (2016) também argumentam que a presença de novos alunos na escola exige novos professores. Deles, espera-se uma abordagem tanto do caráter multissemiótico dos textos em circulação quanto da diversidade de pontos de vista por eles apresentados. Essa ideia traz à tona uma discussão sobre a necessidade de contemplar um trabalho com as práticas sociais da contemporaneidade, envolvendo, para isso, a multiplicidade semiótica na constituição dos textos, assim como a multiplicidade cultural das populações (ROJO; MOURA, 2012), a partir de um cronotopo contemporâneo.

Sobre essa necessidade de adaptação, Kalantzis e Copes (2012) apresentam algumas características a serem desenvolvidas por alunos e por professores nessa sociedade cada vez mais globalizada, as quais são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Características a serem desenvolvidas por alunos e por professores

Novos alunos	Novos professores
Utilizam várias fontes e meios de comunicação para sua pesquisa.	Envolvem os alunos como sujeitos de conhecimento ativo.
Analizam 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 <i>design</i> 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: KALANTIS; COPE (2012, pp. 9 e 10).

Em relação ao perfil docente delimitado, mais do que exigir a adequação desses profissionais às novas demandas, é preciso promover a formação docente para uma prática crítica e reflexiva (SCHON, 1992, 1987; FREIRE, 1970; LIBERALI, 2004; MAGALHÃES, 2004).

Para isso, propõe-se “um rompimento com propostas de formação de professores com foco em organizações individuais e no autoritarismo, isto é, com decisões tomadas por formadores sem levar em conta o contexto particular dos participantes e os discursos locais” (MAGALHÃES, 2004, p.62). Na verdade, é crucial que se escute o professor, de forma a considerar as suas reais dificuldades em sala de aula e as suas principais necessidades de conhecimento.

Urge, portanto, que se retire o docente do papel de “um boneco de ventríloquo (...) [que] aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 230), e que se recoloque, no centro das pesquisas sobre o ensino, a sua subjetividade.

Sob essa ótica, as pesquisas sobre formação docente têm interessado não só aos profissionais da educação, mas aos de áreas como a Linguística Aplicada. Acerca das pesquisas sobre formação de professores em LA, Kleiman (2001) afirma que os estudos envolvendo o ensino e a aprendizagem de língua materna são mais recentes do que os destinados às línguas estrangeiras.

Segundo a autora, a partir da década de 1990, os estudos sobre formação docente em língua materna passaram a focar o contexto da sala de aula, por meio de pesquisas interpretativistas, para a compreensão de objetos como: as práticas de letramento, as interações em sala de aula e as práticas discursivas do professor (KLEIMAN, 2001).

As pesquisas de cunho interpretativista têm sido privilegiadas por considerarem as especificidades dos contextos de investigação. Magalhães (2001) argumenta que, na tradição

positivista, normalmente o outro não participa do seu processo de transformação profissional, seja na formação inicial ou continuada.

Na formação inicial, o aluno-professor vive a dicotomia teoria-prática representada pela racionalidade técnica e, na educação continuada, o contato com teorias inovadoras não garante o sucesso do profissional, que muitas vezes retorna à universidade para rever velhas teorias ou aprender novas “certezas” sobre o que e como ensinar (MAGALHÃES, 2001, p.242).

Em pesquisa mais recente, Kleiman, Vianna e De Grande (2019) confirmam a relevância da pesquisa interpretativista em pesquisas em LA sobre a formação do professor de línguas. As autoras destacam, ainda, que

A pesquisa em LA, interpretativa ou não, já voltada para a sala de aula, leva seus praticantes a defender uma tomada de posição marcada pelo respeito e pela consideração por professores e alunos em seus contextos de atuação. A relevância da contextualização no espaço social, a centralidade da discursividade, a importância da materialidade linguístico-enunciativa dessa dimensão ligada à materialidade dos novos territórios constituem novas preocupações ancoradas em teorias mais recentes sobre a linguagem, sobre a subjetividade, sobre a aprendizagem. Essas novas inquietações foram surgindo da primeira e anterior preocupação da LA, que nasceu com o objetivo de contribuir para a melhoria de algum problema relacionado ao ensino e à aprendizagem de língua, e que hoje agrega a essa meta inicial a formação do professor de língua (KLEIMAN, VIANNA, DE GRANDE, 2019, p.738).

Quanto às pesquisas acadêmicas envolvendo a prática docente, embora já haja, no contexto brasileiro, estudos em programas de mestrado profissional que consideram os professores como sujeitos-pesquisadores de suas próprias práticas²⁴, Silva (2001) relata que, infelizmente, a maioria das pesquisas que são realizadas fora desses contextos com professores em serviço não contribui de fato para a formação docente. Na verdade, o professor-participante é, muitas vezes, alvo de duras críticas. Além disso, poucos trabalhos mantêm o compromisso ético de dar algum retorno ao professor acerca da sua participação (PAIVA, 2019).

Silva Júnior (2019) pontua que fazer pesquisa em LA, sobretudo quando se considera o ensino e a formação docente, exige que tratemos teoria e prática de modo indissociável, o que requer de nós leveza de pensamento suficiente para lançar olhares reflexivos acerca dessa dicotomia.

Assim como Tardif (2014), também acreditamos que, para investigar o ensino e a formação docente, é preciso considerar os saberes cotidianos dos professores, de forma a articular os conhecimentos oriundos da formação acadêmica sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores durante suas práticas em sala de aula. Essa perspectiva

²⁴Destaca-se aqui o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) oferecido em rede nacional que conta com a parceria de Universidades e de Secretarias de Educação de todo o país.

considera o saber docente como constituído de uma pluralidade de saberes: os *disciplinares*, que emergem do meio acadêmico e dos grupos produtores de saberes; os *curriculares*, os quais são a organização e a apresentação dos saberes disciplinares; os *profissionais*, que se manifestam numa relação de exterioridade, a partir do que é imposto ao professor acerca da sua profissão, seja através de tarefas ou de saberes específicos; e os *experenciais*, aqueles apreendidos na prática docente (TARDIF, 2014).

Observa-se, portanto, o quão complexo é o processo de formação docente e, em decorrência, a investigação desse objeto. A constatação dessa dificuldade tem demandado a busca por intersecções com outras áreas de conhecimento. Já é consenso na área de LA que o enfoque transdisciplinar é o caminho mais adequado para dar conta da natureza e dos objetivos do campo. Assim, são comuns estudos na área que estabelecem relações com outras disciplinas do saber, de forma a procurar soluções para os problemas encontrados nos contextos investigados (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015; KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019).

Sobre a formação docente, Bastos e Ribeiro (2019, p. 166) apontam que as concepções de linguagem e de trabalho não podem ser tomadas de forma fragmentada. Segundo os autores, “Quando pensamos a formação do professor em ambiente de trabalho, na escola, esbarramo-nos com a necessidade de encontrar dispositivos metodológicos que auxiliem na mediação das atividades de formação com o trabalho realizado no dia a dia da profissão.”.

Nessa perspectiva, também estabelecemos diálogos com outras áreas de estudos, dentre elas, subáreas da Psicologia do trabalho, como a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade. A seguir, discutiremos acerca de algumas contribuições dessas teorias, a partir das quais diversas pesquisas têm sido empreendidas em prol do estudo e da reflexão do *métier* docente. Ademais, o dispositivo (trans)formativo da autoconfrontação, adotado nesta pesquisa, é um dos métodos indiretos propostos por essas subáreas do conhecimento.

As pesquisas em Linguística Aplicada têm contribuído enormemente para a área de formação de professores, a partir de um diálogo com diferentes áreas do conhecimento, como as Ciências do Trabalho. Na Psicologia do Trabalho, a Clínica da Atividade surge com o objetivo de transformar as circunstâncias da atividade laboral, a partir da análise do próprio trabalhador, o qual é convidado a ser protagonista do processo de mudança.

A Clínica da Atividade foi iniciada por Yves Clot (2001, 2017), filósofo, psicólogo e analista do trabalho, na França, nos anos 1990, visando intervir em contextos de trabalho. Nessa abordagem, preocupou-se em focar no real da atividade e na subjetividade do trabalhador, principalmente no que se refere a questões de saúde no trabalho e do trabalhador, de forma a resgatar o seu poder de agir.

De acordo com Brasileiro (2011), a aproximação entre os estudos das áreas da Linguística e da Psicologia do Trabalho, mais especificamente da Clínica da Atividade, dá-se pelo foco na linguagem, já que, nesse método de estudo, a linguagem é objeto fundamental de análise, o que tem gerado uma relação de interface entre a Linguística/Linguística Aplicada e a Clínica da atividade.

Ao discorrer sobre a importância da linguagem para a análise da atividade, Lima (2013) reflete também sobre a forte influência da atividade para a linguagem, a partir do posicionamento de que linguagem e atividade não podem ser tomadas separadamente, mas estão imbricadas, o que nos leva a constatar que os estudos desenvolvidos em ambas as áreas podem se complementar. Assim,

Linguagem e atividade. Atividade e linguagem. Não importa a ordem. Não importa, no texto, qual aparece em primeiro lugar e com letra maiúscula e qual vem em segundo lugar e com letra minúscula. Para os fins que interessam aqui, o fato é que uma não vem antes nem depois da outra. Ambas formam um todo único. O estudo da linguagem que ignora a atividade perde de vista esse todo (LIMA, 2013, p.48).

É preciso destacar, ainda, que os estudos da Clínica da Atividade baseiam-se nos estudos da Ergonomia francófona, que valorizam o trabalho situado. A Ergonomia, de origem grega (*ergon* — trabalho e *nomos* — leis), é comumente associada, no senso comum, a métodos de prevenção de problemas de saúde física e/ou psicológica no ambiente laboral. O termo, na verdade, trata de uma ciência que estuda as leis e as normas relativas ao trabalho, sendo apresentado na literatura como uma ciência que objetiva a adaptação do trabalho ao homem, sendo necessário que se reúnam conhecimentos sobre a sua situação para que a transformação aconteça (FAÏTA, 2003).

Na abordagem da Ergonomia da Atividade, compreende-se que as tarefas se constituem de atividades complexas, que vão além da tarefa prescrita e do trabalho real, e que cada trabalhador enfrenta situações adversas peculiares à sua profissão e às regras de trabalho.

Para que se realize uma análise ergonômica do trabalho com foco na atividade, deve-se considerar o contexto, o trabalhador e o próprio trabalho. Assim, para a ergonomia da atividade, é preciso “identificar a complexidade das situações e promover os ajustes ao trabalho dos homens para que situação e trabalho se harmonizem” (YVON; SAUSSEZ, 2010, p. 11).

Quanto à ergonomia da atividade docente, deve-se considerar que não é apenas na sala de aula que a atividade do professor ocorre, mas também em outras situações de modo compartilhado, motivo pelo qual se deve contextualizar práticas docentes na escola (AMIGUES, 2009, p. 12).

Tardif & Lessard (2014) afirmam que a docência enquanto trabalho tem sido negligenciada. Para os autores, como qualquer outro trabalho humano, a docência pode ser analisada como atividade, tanto em termos de organização quanto em termos de processo de desenvolvimento.

Na perspectiva do ensino como trabalho, a atividade docente é considerada a unidade de análise da conduta do professor (AMIGUES, 2004). A atividade “corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito” (AMIGUES, 2004, p.39), assim como “não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito etc” (AMIGUES, 2004, p.40).

Ainda segundo Amigues (2004), há um distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, o qual pode ser conhecido através da análise da atividade docente. Nesse viés, interessaria também aquilo que não foi feito pelo professor, o que ele gostaria de ter feito e não fez, e o porquê o seu objetivo não foi efetuado.

Assim, através da compreensão do fato vivido, pode-se realizar uma alusão ao trabalho prescrito e ao trabalho real, na tentativa de interpretar suas ações, privilegiando a função psicológica do coletivo de trabalho (CLOT, 2017). Dessa forma, possibilita-se a ampliação do poder de agir dos trabalhadores e uma transformação da própria prática através da descrição que o trabalhador faz de sua atividade.

Nesta perspectiva, o trabalho é analisado sob três dimensões: a *prescrita*, na qual se observa o que deve ser feito a partir das condições de realização, dos objetivos e meios utilizados; a *realizada*, cujo foco está no que realmente é feito para se efetivar a atividade; e a *real*, a qual se refere às tensões sofridas e aos fatores que impedem o trabalhador de realizar o trabalho que lhe foi prescrito (CLOT, 2017).

Contudo, não se pode olvidar que os professores reelaboram, coletivamente, as prescrições, uma vez que não são meros aplicadores de teorias e de orientações curriculares. Isso porque “a relação entre a prescrição inicial e sua realização (...) [é] mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas” (AMIGUES, 2004, p.42).

Dentre as propostas metodológicas exploradas e aplicadas pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade (CLOT, 2010), adotamos o método indireto de análise da autoconfrontação. Esse método é denominado como indireto por seus processos de

desenvolvimento da ação não serem diretamente observáveis, ou seja, a *atividade real* não é visível ao olhar direto de um observador externo.

O dispositivo da autoconfrontação permite a análise das relações de trabalho a partir da ótica dos trabalhadores, focando-se em suas atividades, nos modos de agir e de fazer. Ele permite não apenas analisar a atividade de interação humana da atividade docente (TARDIF, 2014), mas também intervir, de forma a contribuir para as situações concretas de trabalho.

De acordo com Vieira e Faïta (2003), essa abordagem de análise do trabalho está centrada numa perspectiva dialógica, a partir das produções do Círculo de Bakhtin, e da teoria do desenvolvimento de Vigotsky. Adota-se, pois, uma perspectiva dialógica de linguagem para a formação docente. Isto é, espaços interativos em que todos possam intervir discursivamente, a qual estabelece inter-relações e desencadeia uma atitude responsiva ativa, como concordância, discordância e adaptações.

As noções de diálogo, relações dialógicas e dialogismo

conduzem a tomar o enunciado concreto como a base material das análises de situações, de atos e pensamentos humanos, fornecendo às ciências humanas um novo objeto: as relações dialógicas, situadas na fronteira entre discurso e atividade. Acatar esta posição como princípio conduz a romper com uma atitude de considerar apenas uma parte desse mesmo objeto, privilegiando uma de suas características, isolando-a e tratando-a sob o ângulo de uma lógica disciplinar (psicológica, lingüística, filosófica, dentre outras) (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29).

Nesse processo, a partir das múltiplas relações dialógicas, oportuniza-se a transformação da atividade docente e a transformação dos sujeitos participantes sobre o seu *métier*. Nos termos de Vygotsky (2003), a tomada de consciência do professor sobre suas ações pode ser o motor do desenvolvimento.

Nas palavras de Magalhães (2019),

Vigotski não entende o desenvolvimento como um percurso endogênico, individual, pré-determinado, nem linear, mas como uma marcha que implica – no interior dessas relações (interno/externo, individual/social e natural/cultural) – (r)evoluções, conflitos, contradições, confrontações, desigualdades, saltos, rupturas, etc (MAGALHÃES, 2019, p.87).

Nessa perspectiva, a consideração apenas do que é visível e do que pode ser observado não é o suficiente para promover o desenvolvimento do trabalho e do trabalhador. Por isso, “o interesse [da Clínica da Atividade, a partir da autoconfrontação] reside não no conhecimento em si, na descrição, mas na transformação” (CLOT, 2006, p. 102).

O desenvolvimento da atividade (e seus impedimentos) provocado pelo analista por meio de métodos indiretos de investigação e análise é a base de novos conhecimentos, tanto

para que o(s) trabalhador(es) consiga(m) ressignificar sua atividade quanto para que ele(s) se desenvolva(m) como profissional(ais).

Ernica (2016, p. 54), fundamentado na psicologia vigotskiana sobre o desenvolvimento humano, afirma que na Clínica da Atividade o conceito de desenvolvimento pode ser pensado:

[...] como o processo pelo qual o humano passa a apresentar um comportamento ativo, isto é, um comportamento que não é adaptação passiva e limitada às determinações do exterior mas que é voluntário, autoorientado, mediado pela consciência e pela possibilidade de antecipação da atividade e de seus objetivos. [...]. Portanto, o desenvolvimento diz respeito à formação do humano como sujeito de seu comportamento. [grifo do autor].

Clot e Faïta (2016, p. 53-54) acrescentam que para a Clínica da Atividade:

[...] a pesquisa repousa sobre o desenvolvimento da atividade e não apenas sobre seu funcionamento. Desse ponto de vista, é preciso não apenas compreender para transformar, mas também transformar para compreender. Compreender e explicar os mecanismos do desenvolvimento passa então por uma justa apreciação da potência dos diálogos nesse desenvolvimento. Na nossa prática, eles são mesmo a mola do desenvolvimento da atividade, de sua história. Nosso objeto é, aliás, menos a atividade como tal do que o desenvolvimento dessa atividade e de seus impedimentos. A experiência profissional não deve apenas ser reconhecida, mas transformada. Melhor, ela só pode ser reconhecida graças à sua transformação. Só a vemos quando ela muda de estatuto: quando ela se torna um meio para viver outras experiências.

Nas palavras de Clot (2006a, p. 107), a clínica da atividade “é como recurso para que os protagonistas da observação e da interpretação se transformem”. Nessa direção, tomamos, conforme Magalhães e Faïta (2020), que o processo da autoconfrontação permite uma maior compreensão da atividade laboral, assim como a sua (re)criação e transformação. Isso porque o professor tende a transformar o que ele faz em o que deve ser feito, o que possibilita, inclusive, uma reconstrução da sua identidade profissional.

Conforme Bastos e Ribeiro (2019, p.166), o dispositivo metodológico da autoconfrontação pode favorecer o pensamento reflexivo do professor no processo de formação continuada, assim como promover possibilidades de (trans)formação na prática. Esses autores estabelecem, através de um estudo teórico, as possibilidades de o dispositivo da AC ser

capaz de revelar os temas significativos para o desenvolvimento de uma proposta de Sequência Formativa visando à formação continuada de professores pautada no princípio da reflexão, buscando mudanças a partir das próprias reflexões dos profissionais sobre o que fazem, o que não fazem e o que poderiam fazer, gerando, a partir dos movimentos dialógicos, oportunidades de transformação no trabalho (BASTOS; RIBEIRO, 2019, p. 166).

Essa proposta vai ao encontro da ideia de Saussez (2017, p. 917), segundo a qual o desenvolvimento pode ser entendido como o “domínio progressivo de uma nova forma de

conduta construída no âmbito da ação colaborativa”, isto é, o domínio de novas formas de pensar e de agir construídas socialmente, em interação com o outro.

Dessa forma, ao situarmos os professores como agentes da própria formação, a partir de reflexões suscitadas pelo dispositivo da AC, em que o professor (e o coletivo) se projeta(m) em uma posição de exterioridade, possibilitamos a esses profissionais um cenário de transformação de si e do próprio *métier*.

Nesse sentido, faz-se necessário discutir, mesmo que brevemente, acerca do papel da linguagem na atividade humana e na constituição da consciência do sujeito. Bezerra (2015, p. XXII), no prefácio da obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, explica a questão da consciência sob a ótica de Bakhtin e o Círculo da seguinte forma:

[...] a consciência não é produto de um eu isolado, mas da interação e do convívio entre muitas consciências, que participam desse convívio com iguais direitos como personas, respeitando os valores dos outros que igualmente respeitam os seus. Eu tomo consciência de mim mesmo e me torno eu mesmo só me revelando para o outro, não posso passar sem o outro, não posso construir para mim uma relação sem o outro, que é a realidade que, por minha própria formação, trago dentro de mim, exerce um profundo ativismo em relação a mim.

Nas palavras do próprio pensador russo, “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro [...] O homem [...] olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os outros do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 341). Assim, o sujeito não se constitui no exterior de seu trajeto histórico e nem fora de suas interações com o outro.

No próximo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico delimitado para o desenvolvimento da pesquisa.

4 TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme exposto na parte introdutória deste trabalho de tese, nosso **objetivo geral** é analisar as percepções de um coletivo de professores do Ensino Médio da rede pública sobre o ensino com o texto multissemiótico, com vistas à proposição de uma sequência formativa, a partir do dispositivo da autoconfrontação.

Para atingir esse objetivo, delimitamos três **objetivos específicos**: 1) Analisar como os professores percebem o próprio trabalho com o texto multissemiótico no Ensino Médio; 2) Verificar a configuração das atividades propostas pelos professores para o ensino com o texto multissemiótico; 3) Propor uma sequência formativa, a partir do dispositivo metodológico da autoconfrontação, com foco no texto multissemiótico.

A partir dos objetivos expostos, descreveremos, a seguir, o percurso metodológico traçado. Apresentaremos a caracterização da pesquisa; o contexto da pesquisa; o coletivo de trabalho; a sequência formativa, desenvolvida a partir do dispositivo da autoconfrontação; o *corpus* discursivo; os procedimentos de análise do *corpus* discursivo; e os procedimentos éticos.

4.1 Caracterização da pesquisa

A nossa tese de doutoramento insere-se na área de Linguística Aplicada (LA), a qual, segundo Paiva (2019), busca compreender a realidade, não apenas resolver problemas. Ressalta-se que consideramos a LA em uma perspectiva mestiça, fronteiriça, problematizadora e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2011). Neste movimento, obviamente de natureza interdisciplinar/transdisciplinar, trabalha-se com o conceito de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14).

Conforme Moita Lopes (1994), as pesquisas em LA seguem uma tradição epistemológica diferente, de base interpretativista. Nessa perspectiva, interessa o fator qualitativo e a intersubjetividade, e a linguagem é tomada como condição para a construção do mundo social e como caminho para compreendê-lo.

No que se refere ao objeto de pesquisa, reiteramos que o recorte delimitado parte de uma inquietação da pesquisadora, que se insere no coletivo de professores de Língua Portuguesa da rede estadual, quanto ao trabalho, nesse componente curricular, com o texto multissemiótico. Além disso, a notável ampliação do conceito de texto expresso na BNCC, que traz, como consequência, uma série de (re)orientações para o trabalho docente, também foi um fator decisivo para a definição do objeto de pesquisa aqui apresentado.

Ressaltamos que a natureza inter/transdisciplinar da LA permite que façamos fronteira com o campo pedagógico. Em relação à formação de professores, consideramos que esse processo não ocorre em um vácuo social, mas envolve fatores históricos, políticos e socioculturais (PERINE, 2012).

Sobretudo, defendemos que se deve oportunizar aos professores uma atuação ativa em seus processos formativos, e não apenas como meros executores de orientações e de instruções que partem de um nível hierárquico mais alto ou do âmbito acadêmico. Ressalta-se que os professores são os mais familiarizados com a realidade de sua profissão. Eles trazem saberes, vivências e experiências que, ao serem mobilizadas discursivamente, podem contribuir no processo de (re)configuração de suas práticas docentes.

Adotamos o dispositivo da autoconfrontação (CLOT, 2010; VIEIRA; FAÏTA, 2003), circunscrito na Clínica da Atividade, como um instrumento motriz para o desenvolvimento de uma sequência formativa. De acordo com Faïta e Maggi (2007, p. 26), a metodologia da autoconfrontação caracteriza-se por instaurar um conjunto de relações dialógicas, a partir do confronto do trabalhador com o vídeo de uma ou mais cenas de sua atividade concreta. Os autores destacam também que não se trata de um procedimento de coleta de dados, mas de um processo. Assim, além do caráter interpretativo, a nossa pesquisa fundamenta-se em uma abordagem dialógica e intervencionista, a partir de noções do Círculo de Bakhtin e da Clínica da Atividade, por meio da autoconfrontação.

A partir do exposto, tomamos a autoconfrontação como um dispositivo dialógico (CLOT; FAÏTA, 2016), desenvolvimentista e de coanálise da atividade profissional (VIEIRA; FAÏTA, 2003), mas também (trans)formativo (BASTOS; RIBEIRO, 2019). Tal dispositivo é utilizado como base propositiva do desenvolvimento de uma sequência formativa para o processo de formação continuada.

A seguir, apresentaremos o contexto em que a pesquisa foi realizada.

4.2 Contexto da pesquisa

Para a realização da pesquisa, elegemos o contexto de duas escolas da rede pública estadual de ensino do estado do Ceará localizadas no município de Fortaleza. A escolha pelo cenário da escola pública estadual justifica-se por ser esse o nosso contexto de atuação, no qual nos inserimos como membros do coletivo de trabalho.

Ainda na etapa de qualificação do nosso projeto de tese, sondamos alguns profissionais de dois estabelecimentos de ensino sobre a disponibilidade de realização da nossa

pesquisa nesses ambientes de trabalho. Como ambas as escolas demonstraram interesse pela proposta apresentada, e, como veremos a seguir, diante do formato virtual de realização da etapa inicial da pesquisa, optamos por manter o convite aos professores de Língua Portuguesa das duas instituições.

Por questões éticas e no intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, não identificamos as escolas selecionadas. Contudo, apresentaremos, a seguir, algumas breves informações sobre o contexto socioeducacional desses estabelecimentos de ensino de forma que possamos refletir acerca das influências contextuais sobre o trabalho docente e sobre o desenvolvimento da sequência formativa proposta.

É preciso, antes, retomar, mesmo que brevemente, o cenário pandêmico em que a pesquisa foi realizada, e que vem causando, desde meados de março de 2020, impactos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais no Brasil e no mundo. Destaca-se que o contato inicial com a gestão das escolas ocorreu ainda no período de isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19, em que houve, inicialmente, a suspensão das aulas, e, com o avanço da doença, a adoção das aulas remotas em caráter emergencial.

Diante do surgimento de novas variantes do Coronavírus e da consequente manutenção do contexto de aulas remotas nas escolas públicas estaduais do Ceará, decidimos, por limitações de tempo para o desenvolvimento desta pesquisa de doutoramento, iniciar a geração do *corpus* discursivo de forma remota. Adianta-se que, conforme apontam Paes e Freitas (2020), e Freitas (2021), nos deparamos com um contexto de atuação, nesse cenário pandêmico, de muitas dificuldades, de muitos desafios e de uma excessiva carga de trabalho docente.

Sobre o contexto socioeducacional de cada uma das escolas, destaca-se que uma delas é regular de tempo integral, e a outra, uma escola regular de tempo parcial. Reitera-se que as duas escolas foram pré-selecionadas no final de 2020, antes da etapa de qualificação do nosso projeto de pesquisa.

A escola A é de ensino regular em tempo parcial, localizada na periferia de Fortaleza, e possui em torno de 1300 alunos matriculados nos turnos manhã e tarde. Os alunos estão distribuídos em 30 turmas, desde o 9º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

A escola B é regular de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) desde 2017. Assim como a escola A, a escola B também está localizada em uma área periférica e de vulnerabilidade social. Além disso, em ambas as escolas, a maioria dos alunos reside nas proximidades, ou em bairros adjacentes. Quanto ao número de alunos, no início do ano letivo

de 2022, a escola B possuía cerca de 300 estudantes matriculados e distribuídos em tempo integral no período diurno, e parcial no turno noturno.

Na subseção a seguir, detalharemos o coletivo de trabalho da pesquisa.

4.3 O coletivo de trabalho

Segundo Amigues (2004), o coletivo de professores pode assumir formas diversas, desde uma categoria mais ampla, a da profissão, até o coletivo de professores de uma área específica ou o coletivo de uma determinada escola ou sala de aula. Para esta pesquisa, conforme já exposto, consideramos como coletivo de trabalho o grupo de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de duas escolas da rede estadual de ensino.

É preciso enfatizar que também nos consideramos como pertencentes a este coletivo, tanto por ser a nossa área de atuação quanto por já termos feito parte do corpo docente de uma delas, embora cientes do nosso papel como pesquisadora e como mediadora da SF proposta. Dessa forma, reconhecemos a mestiçagem existente quanto à nossa atuação como membro do coletivo, assim como a zona fronteira em que nos situamos nesse processo.

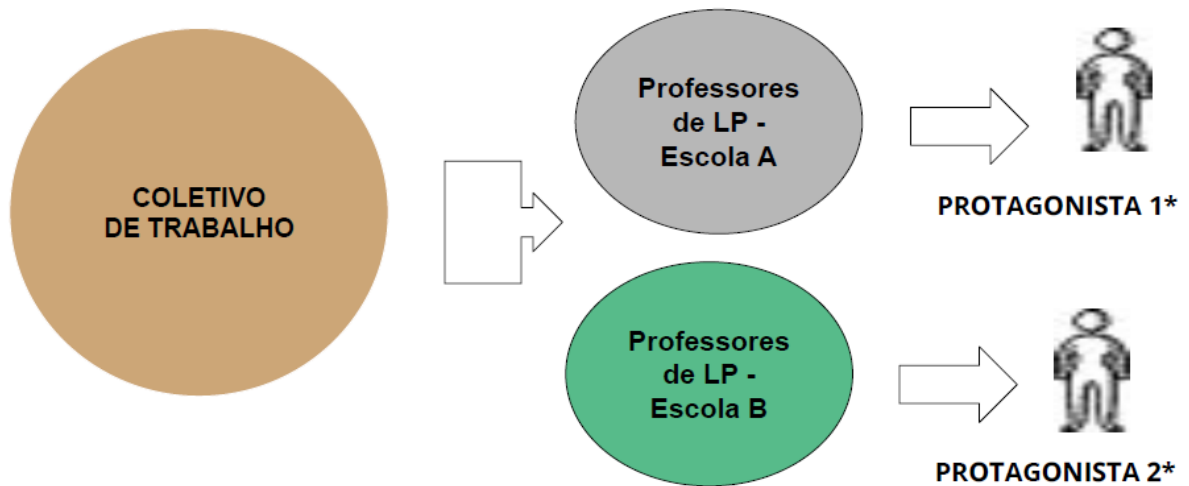
Adiantamos que, diante do dispositivo dialógico, interventivo e (trans)formativo adotado, elegemos um professor protagonista (PP) de cada escola, conforme detalharemos na subseção 4.5 – etapas da pesquisa. Os professores protagonistas foram denominados de PP1 e de PP2, sendo a PP1 a professora protagonista da escola A; e o PP2, o professor protagonista da escola B.²⁵

Frisa-se que os PP foram escolhidos pelo próprio coletivo de professores, a partir dos seguintes critérios: a) atuar como professor de LP no Ensino Médio; b) disponibilizar-se a participar das sessões de AC; c) assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A seguir, apresentamos uma figura que resume a maneira com que organizamos o coletivo de trabalho.

Figura 2 – Os professores protagonistas

²⁵ Embora pudéssemos ter adotado um nome fictício para referenciar os(as) participantes, optamos pelo uso da codificação P1 e P2 para os protagonistas, e PC1 a PC8 para os professores colaboradores por uma escolha dos professores da pesquisa, os quais julgaram que esse uso facilitaria o anonimato.



Fonte: elaborado pela autora.

A partir da figura acima, é preciso ressaltar que, embora tomemos todos os professores participantes como pertencentes do mesmo coletivo de trabalho, reconhecemos que esse coletivo é formado por dois outros coletivos: coletivo de professores da escola A e coletivo de professores da escola B. Contudo, enfatizaremos essa distinção apenas quando houver necessidade para fins de análise e discussão dos resultados.

Além dos professores protagonistas e da pesquisadora, o nosso coletivo de trabalho também é composto pelos professores colaboradores (PC). Eles foram denominados dessa forma no sentido de que eles também atuam ativamente, dialogicamente e colaborativamente na pesquisa. Os professores colaboradores da escola A receberam a numeração de 1 a 4 (PC1, PC2, PC3 e PC4); e os professores colaboradores da escola B, de 05 a 08 (PC5, PC6, PC7 e PC8). Assim, temos, ao todo, 10 (dez) professores participantes, sendo 02 (dois) professores protagonistas (PP), e 08 (oito) professores colaboradores (PC).

A seguir, apresentaremos um resumo do perfil docente desses professores, a partir dos dados coletados por meio de um questionário on-line via *Google Forms*, os quais nos permitiram traçar um panorama de atuação e de formação docente dos profissionais participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Resumo do perfil docente

Participante	Escola	Titulação	Tempo de docência
PP1	A	Mestranda do Mestrado profissional em Letras.	10 anos

PP2	B	Graduado em Letras português-inglês. Especialista em Língua Inglesa.	7 anos
PC1	A	Doutorando em Linguística.	10 anos
PC2		Doutora em Linguística.	17 anos
PC3		Especialista em Ciências Sociais e Humanas.	14 anos
PC4		Graduado em Letras-Libras. Especialista e estudos da tradução.	10 anos
PC5	B	Graduado em Letras Português. Mestrado profissional em Letras. Doutor em Linguística.	19 anos
PC6		Graduação em Letras.	2 anos
PC7		Mestrado profissional em Letras. Doutoranda.	22 anos
PC8		Graduada em Letras – português. Especialista em Psicopedagogia.	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do quadro acima, destaca-se que a maioria dos professores do coletivo possui, pelo menos, 10 anos de experiência como docente, com exceção de PP2, PC6 e PC8. Além disso, o coletivo é composto por 2 doutores, 2 doutorandos, 1 mestranda e 4 especialistas, o que já aponta para um possível interesse desses professores pelo aperfeiçoamento profissional e pelo crescimento na carreira.

Esclarece-se que, no total, 15 professores responderam ao questionário. No entanto, 3 deles entraram de licença saúde. Frisa-se que o PP2 também entrou de licença saúde e só participou da Sequência Formativa até a etapa da autoconfrontação cruzada. Além disso, outros 2 professores não puderam participar dos módulos da formação ou por estarem em sala de aula ministrando disciplinas eletivas²⁶ ou por estarem trabalhando em outras escolas nos dias e no horário dos nossos encontros. Dessa forma, mantivemos apenas as informações dos professores que participaram de, pelo menos, 50% da Sequência Formativa, que, conforme veremos na seção seguinte, se constitui das etapas oriundas do dispositivo da autoconfrontação, da realização dos módulos e da produção final, que visa rememorar a trajetória formativa.

²⁶ As disciplinas eletivas compõem a parte diversificada do currículo, em consonância com o Novo Ensino Médio e a BNCC. Nas escolas A e B, alguns professores foram lotados nessas eletivas nos dias de planejamento de Área.

4.3.1 Os professores protagonistas

Conforme já mencionado, denominamos de professores protagonistas os docentes que nos disponibilizaram a gravação de aulas e que participaram das etapas da ACS e da ACC. Reiteramos que foram utilizados alguns critérios para essa escolha, como a atuação no componente curricular de Língua Portuguesa, mais especificamente, com lotação no Ensino Médio; e a disponibilidade em participar das sessões de AC.

Reforçamos que, com o objetivo de assegurar o anonimato desses professores, preceito ético que é expresso no TCLE lido e assinado pelos participantes, a PP da escola A é identificada como PP1, e o professor da escola B como PP2. A partir das informações extraídas através do questionário submetido aos professores via *Google Forms*, como também por meio de conversas com os PP via *Whatsapp*, apresentamos, a seguir, o perfil desses professores.

A PP1 é graduada em Letras – habilitação Português e Espanhol pela Universidade Federal do Ceará, e possui especialização em ensino de Língua Portuguesa. É importante destacar que, no período de realização das etapas de AC, a professora foi aprovada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, no qual ela optou por enveredar pelos estudos da Análise Dialógica do Discurso, tornando-se, inclusive, membro do nosso grupo de estudos. É importante destacar, também, que a PP1 é professora há mais de 10 (dez) anos e exerce a docência como servidora efetiva da rede estadual desde 2014. A professora é, atualmente, Professora Coordenadora de Área (PCA) na escola A. Além disso, possui experiência com correção de redações em larga escala e em cursos preparatórios para concursos.

O PP2 é graduado em Letras – habilitação Português e Inglês pela Universidade Federal do Ceará e possui especialização em ensino de Língua Inglesa. Destaca-se que o professor foi aprovado no concurso do estado para a disciplina de Inglês, mas, por ter a dupla habilitação, também é lotado na escola em disciplinas de língua portuguesa. PP2 atua como professor há mais de 07 (sete) anos e como professor efetivo da rede estadual desde 2014. Além disso, o professor também ministra aulas particulares de inglês e de francês.

Na seção terciária a seguir, apresentaremos algumas considerações sobre a professora pesquisadora.

4.3.2 A pesquisadora

Nesta seção terciária, deter-me-ei a discorrer um pouco sobre a minha trajetória formativa e profissional. Nesse percurso, é possível resgatar, ainda, algumas experiências que

contribuíram para o meu interesse no objeto de estudo aqui investigado. Dessa forma, optei por conduzir o discurso, nesta seção, em primeira pessoa do singular.

Sou fruto da escola pública. Nela, estudei do ensino fundamental II ao ensino médio. Aos 17 anos, iniciei a minha primeira graduação, Análise de Sistemas, a qual cursei em uma universidade particular a partir da obtenção de uma bolsa de estudos integral pelo Programa Universidade para Todos (Prouni). Embora tenha concluído o curso com excelentes notas, não me identifiquei com o mercado de trabalho e decidi, por gostar de ler e de escrever, pelo curso que eu julgava ter mais afinidade: Letras.

Na licenciatura, embora eu tenha tido facilidade na maioria das disciplinas que cursei, o tornar-se professora sempre representou para mim um desafio ou, ainda, uma vocação para a qual eu não sabia ao certo se tinha ou se teria algum dia. Acredito que o interesse pela formação docente já possa ter surgido nesse processo autorreflexivo.

Após a conclusão da graduação, fiz especialização em psicopedagogia, o que já despertou o meu fascínio por estudos transdisciplinares. Em 2014, quando já lecionava há 3 anos os componentes curriculares de língua portuguesa e de língua inglesa em escolas particulares e em cursos de idiomas, fui aprovada na seleção de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Neste mesmo ano, comecei a atuar como professora efetiva de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

No mestrado, interessei-me pela área de formação de professores de línguas. Estudei as crenças de professores de inglês sobre metodologias de ensino em cursos de franquias de idiomas. A escolha por esse objeto de estudo deu-se a partir de inquietações que surgiram no cotidiano do meu trabalho no contexto de escolas de idiomas franqueadas.

Ainda durante o mestrado na Uece, a partir das pesquisas da profa. Dra. Rozania Moraes, tive acesso a alguns estudos que contemplavam a formação de professores a partir da articulação entre linguagem e trabalho. Desde essa época, passei a amadurecer a possibilidade de desenvolver o doutorado nessa perspectiva.

Após a minha aprovação na seleção de doutorado na Universidade Federal do Ceará (UFC), optei, então, por seguir, ao lado da Profa. Dra. Pollyanne Bicalho, os meus estudos pelo universo fascinante e desafiador da formação docente e do ensino como trabalho, mas a partir de algo que também sempre me intrigou na minha prática em sala de aula: o trabalho com o texto multissemiótico.

Na verdade, considero que o meu interesse, mesmo que por muito tempo ainda não manifesto, acerca dessa temática date de bem antes. Ainda na graduação, na disciplina de

estágio em literatura, em 2010, recordo-me de selecionar um conto e, na mesma aula, contrapô-lo à sua versão em quadrinhos, de forma que os alunos visualizassem as possibilidades de retextualização, mas a fim também de conquistar os mais resistentes. Confesso que me incomodou o bocejo dos alunos durante a minha leitura esgalamada do conto, mas que me consolou a empolgação e o riso ao vê-los empolgados com os quadrinhos e, ao mesmo tempo, entusiasmados por saírem um pouco do que deveria ser o padrão das aulas de literatura à época. Foi o que supus.

Ainda no mesmo ano, agora no estágio em Língua Portuguesa, após algumas aulas tradicionais um tanto quanto frustrantes, eu e minha colega de regência decidimos exibir vídeos do *Youtube* e tirinhas para abordar a questão da variedade linguística e do preconceito linguístico. A dificuldade em conseguir o material na escola e a empolgação dos alunos pareceu nos revelar que aquela não era uma aula propriamente habitual.

Hoje, contudo, ao refletir sobre aqueles encontros pontuais, milimetricamente planejados a fim de aprovação na disciplina de estágio, já no final do curso e, sobretudo, a título de “sobrevivência” naquela que tinha sido a nossa escolha laboral, vejo que, no dia a dia, é difícil manter o fôlego. Além disso, as aulas planejadas em ambos os estágios parecem ter partido mais de uma intuição, de uma tentativa de abordar de forma lúdica os conteúdos do que propriamente de uma decisão consciente pautada na teoria dos multiletramentos, por exemplo. Atenhamo-nos para o fato de que, à época, a multiplicidade de linguagens e de culturas ainda eram pouco trabalhadas nas disciplinas da graduação em Letras da UFC.

Após a graduação, as primeiras experiências para além dos estágios deram-se quando lecionei a disciplina de inglês, em escolas particulares e em franquias de idiomas. Nesses contextos, os recursos multissemióticos, sobretudo os visuais, eram bastante utilizados, principalmente pelo contexto de ensino de língua estrangeira. O que já nos intrigava à época era a dificuldade que os alunos tinham de compreender os sentidos dos recursos imagéticos, mesmo quando toda a orientação e a discussão eram mediadas em língua materna.

Já atuando como professora em serviço, agora no ensino de Língua Portuguesa, constatamos, durante a nossa prática, que o estranhamento às aulas que não envolviam apenas o elemento verbal, assim como as dificuldades na exploração dos efeitos de sentido de textos multimodais populares no universo escolar, como a tirinha e a charge, por exemplo, se mantiveram. Era comum, inclusive, que a maioria dos alunos deixassem sempre em branco as questões que envolvessem os efeitos de sentido da semiose imagética, mesmo que, no dia a dia, eles sejam capazes de manter longas conversas pelo *whatsapp*, interagindo apenas por figurinhas, por exemplo.

Por algumas vezes, expressamos, em situação de interação com nossos pares, em reuniões de planejamento escolar, algumas dessas nossas percepções individuais sobre as dificuldades dos alunos em interpretar textos que apresentassem jogos de linguagem mais complexos.

Já no doutorado, essas questões emergiram efusivamente ao pensarmos o nosso objeto de estudos. A escolha pelo recorte de pesquisa aqui traçado deu-se, portanto, em diálogo com essas e com outras vozes com as quais tivemos o privilégio de interagir nesse processo.

Como professora, reitero me incluir no coletivo de professores que participa dessa proposta (trans)formativa. Como pesquisadora, reconheço a zona mestiça e fronteira em que me situo, mas é no plano do diálogo com os sujeitos da pesquisa que esses (e outros) papéis se (re)velam.

Na seção seguinte, apresentamos a sequência formativa proposta.

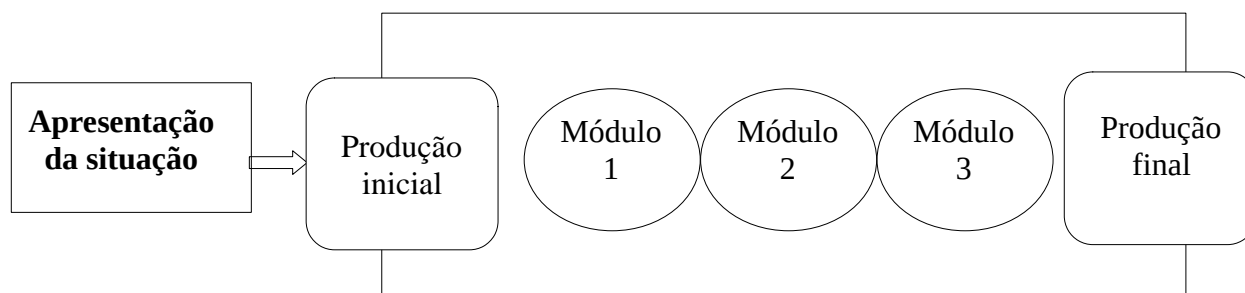
4.4 A sequência formativa

Nesta pesquisa, baseamo-nos na proposta de sequência formativa (SF) de Bastos e Ribeiro (2019), cuja sistematização é baseada na sequência didática (SD) desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Sendo assim, para situar a SF, é preciso antes especificar que a sequência didática que inspira a sua criação caracteriza-se pela organização sistemática de um conjunto de atividades escolares elaboradas em torno de um gênero textual, que pode ser oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). A divisão das atividades em módulos favorece a elaboração de projetos de classes, com o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero. Para isso, considera-se a sua situação comunicativa e o seu contexto de produção (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Ademais, antes da definição dos módulos, deve haver uma apresentação da situação, na qual se expõe aos alunos o objetivo das atividades e o que se espera deles na produção final. Em seguida, deve haver uma etapa de produção inicial, com o objetivo de se conhecer as dificuldades dos alunos em relação ao gênero, de forma a organizar os módulos que compõem a SD. Após a realização das atividades dos módulos, os alunos devem realizar uma produção final, a qual pode ser comparada com a produção inicial, de forma a verificar se os principais problemas inicialmente identificados foram sanados ou reduzidos.

A seguir, apresentamos uma esquematização da estrutura da sequência didática, a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Figura 3 – Sequência Didática



Fonte: baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

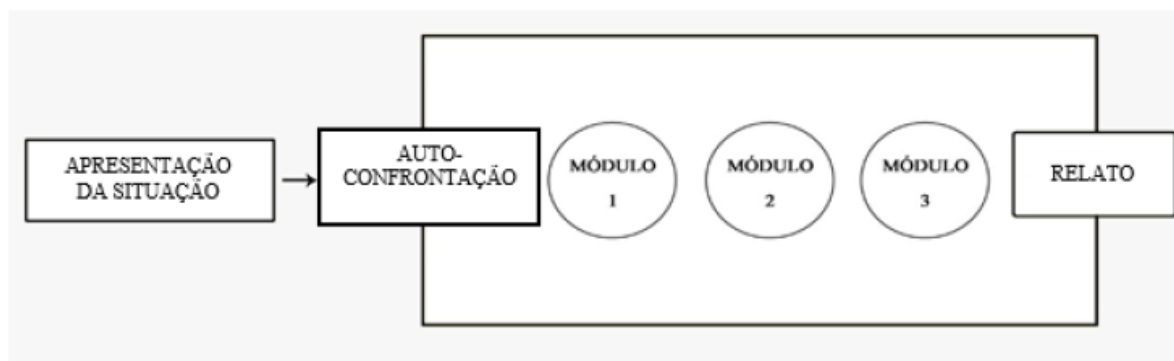
Assim como na SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), exposta acima, na proposta da SF, há a apresentação de uma situação-problema. Nesta etapa, deve-se “incitar questionamentos, reflexões acerca das dificuldades vivenciadas em sala de aula face à abordagem do objeto de ensino.” (BASTOS; RIBEIRO, 2019, p.176). Neste trabalho, elegemos o texto multissemiótico como objeto de formação, a partir do qual foram desmembradas as demandas específicas do coletivo de trabalho, constituído por professores de Língua Portuguesa de duas escolas estaduais situadas no município de Fortaleza.

Assim como Bastos e Ribeiro (2019), optamos por configurar a nossa proposta de sequência formativa (SF) a partir da autoconfrontação, considerada por nós como um dispositivo (trans)formativo capaz de potencializar o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada de professores.

É preciso enfatizar que os módulos da SF são definidos pelo coletivo de professores e pelo (a) professor(a) mediador(a) da SF de forma conjunta, a partir de demandas legítimas do grupo. Embora os módulos não possam ser previamente definidos pelo (a) mediador (a), haja vista que devem surgir das relações dialógicas estabelecidas com o grupo; eles podem ser sugeridos durante, por exemplo, o retorno ao coletivo.

A partir do exposto na proposta inicial, a SF poderia ser configurada conforme esquematizado a seguir:

Figura 4 - Sequência Formativa – proposta inicial



Fonte: Bastos e Ribeiro (2019), p. 175.

Na proposta inicial, após a apresentação da situação-problema; da realização das fases de autoconfrontação; e da definição e da realização dos módulos formativos, propõe-se, como última etapa da SF, a produção de um relato final, o qual pode ser desenvolvido de forma oral ou escrita, a critério do coletivo de professores. Conforme Bastos e Ribeiro (2019, p. 176), o relato é tomado “como [uma] maneira de rememorar a trajetória formativa e, ainda, como gênero catalisador de processos avaliativos que inevitavelmente serão deflagrados pela participação na SF.”.

Nesta pesquisa, porém, optamos por encapsular a etapa de apresentação da situação-problema na etapa de aproximação ao coletivo, que inicia o processo da autoconfrontação. Essa escolha justifica-se por julgarmos que, na prática, essa etapa já fez parte de um dos movimentos da AC.

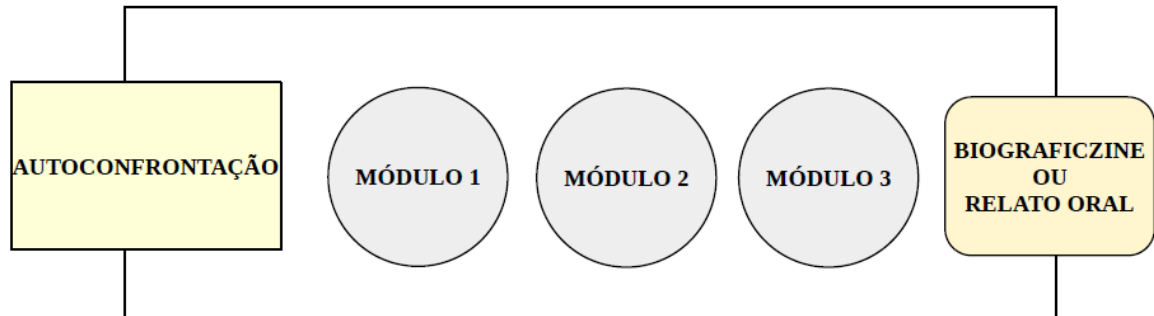
Além disso, como etapa final da SF, propomos aos professores uma segunda opção de gênero a ser produzido, a biograficizine. De acordo com Andraus e Santos Neto (2011), os fanzines²⁸ que tratam das histórias de vida são denominados de biograficizines. Esse gênero permite, de forma criativa e autoral, a abordagem de experiências de vida e de formação (ANDRAUS; SANTOS NETO, 2011), sendo uma alternativa no processo formativo dos professores.

Consideramos, a partir de Lima, Andrade e Vasconcelos (2022), que esse gênero multissemiótico propicia a autorreflexão, em decorrência do movimento exotópico do sujeito via produção autobiográfica. Adianta-se que, dentre os professores que realizaram a produção final, 07 (sete) deles optaram pela biograficizine, e apenas (02) deles pelo relato oral.

²⁸ O termo fanzine é um neologismo construído a partir da união da abreviação das palavras inglesas fan (fanatic) e zine (magazine), que viria a significar magazine do fã (MAGALHÃES, 1993), uma revista criada pelo fã de determinado assunto, personagem, personalidade ou de manifestações artísticas quaisquer.

Assim, redesenhamos a proposta de Bastos e Ribeiro (2019) de acordo com as nossas necessidades de pesquisa, conforme apresentado na figura seguir:

Figura 5 – Sequência formativa proposta na pesquisa



Fonte: elaborado pela autora, a partir de Bastos e Ribeiro (2019).

Ressalta-se que a biograficzine foi apenas sugerida aos professores, não se tratou, pois, de uma imposição, de algo fechado em que não pudesse haver questionamento por parte do coletivo, tanto que dois professores tiveram autonomia para optar pelo relato oral. Conforme já mencionado, a proposição do relato e da biograficzine configurou-se como uma alternativa de gêneros discursivos catalisadores que possibilitem rememorar o trajeto formativo percorrido através da SF.

Vale ressaltar, ainda, que o processo formativo instaurado pela SF, a partir do dispositivo da autoconfrontação, não se finaliza após o cumprimento de suas etapas, pois ele reverbera, haja vista que trabalhamos com uma noção de sujeito situado, único e inacabado. A seguir, discutiremos, mais especificamente, acerca das etapas da autoconfrontação, que compõem a SF desenvolvida.

4.4.1 As etapas da autoconfrontação

Conforme já exposto, para o desenvolvimento da Sequência Formativa, adotamos a autoconfrontação, uma das propostas metodológicas exploradas e aplicadas pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade (CLOT, 2010). Reitera-se que consideramos este dispositivo como (trans)formativo, uma vez que, conforme Perez e Messias (2013), a autoconfrontação permite tanto a coleta de dados científicos quanto uma transformação do

trabalho docente, haja vista que estimula e organiza a reflexão desses profissionais acerca da sua prática laboral.

Nesta perspectiva, a autoconfrontação é um dispositivo, (trans)formativo, interventivo e metodológico que pode ser qualificado como clínico-desenvolvimentista, pois possibilita o desenvolvimento do poder de agir do trabalhador e do próprio trabalho (MESSIAS; PEREZ, 2013), e caracteriza-se pela utilização de uma gravação da atividade dos trabalhadores como fonte inicial para a produção discursiva dos protagonistas sobre as ações vivenciadas e observadas.

Destaca-se que a autoconfrontação fundamenta-se no dialogismo bakhtiniano e na psicologia do desenvolvimento de Vygotsky. Tal dispositivo volta-se para a ativação de um processo dialógico, a partir da confrontação do sujeito com diferentes momentos da sua ação, desencadeando um construto dialógico e reflexivo.

Para Vieira e Faïta,

Trata-se essencialmente da criação de um enquadramento em que os pares associados à pesquisa, os trabalhadores, 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. Esse caminho institui o que chamamos de um espaço-tempo no qual os protagonistas têm a possibilidade de mobilizar, ou de restabelecer, o seu 'poder de agir' em contraponto às ações expostas pelo registro filmado (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29).

Normalmente, a autoconfrontação se estrutura em três fases de coanálise (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p.29): 1) a constituição do grupo de professores que participará do processo, que prevê também um momento de observação das situações de trabalho do professor; 2) a realização das sessões de autoconfrontação simples (ACS); a autoconfrontação cruzada (ACC); 3) e a extensão do trabalho de análise ao coletivo de trabalho, levando o produto final das autoconfrontações para o debate no meio profissional dos protagonistas.

Pontua-se que, nesta pesquisa, optamos por não realizar a observação prévia de aulas dos professores como uma das etapas de familiarização ao ambiente de trabalho docente. Essa escolha justifica-se pelo cenário de incertezas e de forte desgaste emocional vivenciado pelos professores diante do contexto da pandemia de Covid-19 e dos quase dois anos de ensino remoto.

Durante a etapa de aproximação ao coletivo de trabalho, decidimos, conjuntamente com os professores, pela realização da ACS e da ACC. Devido ao fato de trabalharmos com um composto por professores de duas escolas, conforme exposto na seção anterior, julgamos apropriado eleger pelo menos um professor de cada uma das duas escolas selecionadas,

denominados aqui de professores protagonistas (PP), para participar das sessões de autoconfrontação, a partir das quais

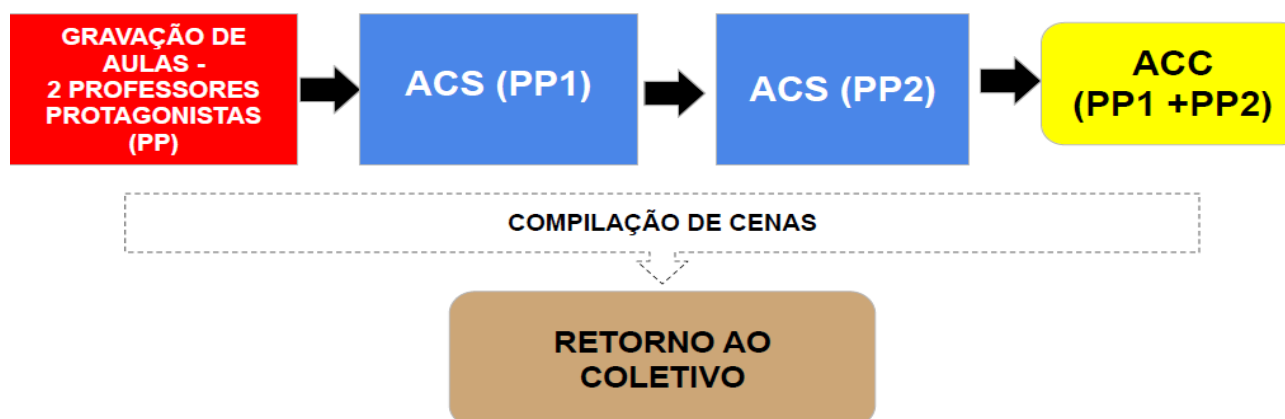
os professores teriam um profícuo material para repensarem as suas práticas, os caminhos tomados, as escolhas metodológicas empreendidas para a satisfação de objetivos pedagógicos. Nesse processo, analisaria-se a fala de um membro do grupo, os professores refletiriam sobre pontos que mereceriam ser trabalhados para o aprimoramento daquele tópico formativo (BASTOS; RIBEIRO, 2019, p. 176).

Ainda acerca das etapas que estruturam a autoconfrontação, é preciso esclarecer que a ACS se configura a partir de comentários do professor diante do vídeo/das cenas selecionadas da sua própria aula (FAÏTA; MAGGI, 2007), o que permite que o participante se veja como outro. Para a realização da fase da ACC, os dois protagonistas foram convidados a visualizar a atividade filmada um do outro, e a comentá-la, em conjunto com este colega e na presença da pesquisadora. O material de análise foi uma compilação do material de áudio e de vídeo da atividade concreta inicial de cada protagonista e de recortes das sessões de ACS de cada um deles, também registradas em material audiovisual.

Em ambas as etapas da AC, para facilitar a mediação, elaboramos um roteiro de perguntas e, também, retomamos alguns trechos específicos de falas dos protagonistas para serem debatidos. Dentre as perguntas proferidas, estavam: “você acha que poderia ter feito diferente?”; “você abordaria de outra forma?”; “você faria diferente agora?”; “você gostaria de comentar essa cena/sequência?”; “você concorda com PP1/PP2?”. Reitera-se que o objetivo dessas perguntas foi o de engendrar reflexões dos professores protagonistas a partir do material audiovisual exibido.

Para a realização da etapa do retorno ao coletivo de trabalho, editamos um novo vídeo, agora composto por cortes das cenas das aulas gravadas; de cenas da ACS e de cenas da ACC, conforme exposto na figura abaixo:

Figura 6 - processo de compilação do material audiovisual para o retorno ao coletivo



Fonte: elaborado pela autora.

É preciso destacar que os professores protagonistas também participaram desse processo de seleção. Para isso, todos os vídeos das etapas anteriores foram disponibilizados para que eles pudessem realizar as suas sugestões.

Enfatiza-se que consideramos o Retorno ao Coletivo (RC) uma etapa crucial para a definição dos módulos que comporão a SF, pois, nesse cronotopo, permite-se que os professores, em sua coletividade, possam instaurar novos diálogos, a partir do material audiovisual produzido nas etapas anteriores, com o intuito de engendrar uma proposta de formação continuada que, de fato, contemple as necessidades sinalizadas pelo grupo.

Conforme afirmam Vieira e Faita (2003, p.45), dentre outros usos, o retorno ao coletivo pode possibilitar “suporte de trocas consecutivas no ambiente de trabalho, formação continuada, material didático, etc.”. Isto é, os autores reforçam essa ideia de que o dispositivo da autoconfrontação é prenhe de possibilidades para o desenvolvimento da formação docente.

Nessa direção, consideramos que o dispositivo metodológico, interventivo, (trans)formativo e dialógico da autoconfrontação pode ser muito eficaz para o processo de formação continuada, uma vez que ele faz emergir nos professores reflexões acerca da própria prática, pois permite “desenvolver a função psicológica do coletivo para imaginar novas possibilidades de pensar e de agir” (CLOT, 2017, p. 21). Além disso, este método (trans)formativo possibilita, através da prática discursiva, o resgate das percepções docentes, oriundas das experiências, da formação e da interação dos professores com o meio em que vivem.

Assim, antes da definição dos módulos que compõem a SF, algumas fases e alguns movimentos foram necessários para o desenvolvimento da autoconfrontação, etapa medular de

geração do material audiovisual analisado pelo coletivo de professores. A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza esse processo.

Quadro 3 – Fases e movimentos da autoconfrontação

Fases	Movimentos	Objetivo	Ações	Participantes	Data de realização
Fase 1: aproximação ao coletivo de trabalho	Movimento 1: aproximação ao coletivo de trabalho	Discutir sobre a (as) possível(is) situação(ões)-problema envolvendo o texto multissemiótico	Apresentação da pesquisa na escola A em reunião pelo <i>Google Meet</i>	Professores de Língua Portuguesa da escola A	08/09/2021
			Definição do (a) professor (a) protagonista da escola A		
			Apresentação da pesquisa na escola B em reunião pelo <i>Google Meet</i>	Professores da equipe de Linguagens e Códigos da escola B	21/09/2021
Definição do (a) professor(a) protagonista da escola B					
Fase 2: realização da autoconfrontação	Movimento 1: gravação das aulas em vídeo	Gerar os dados para a realização da autoconfrontação	Gravação das aulas. Seleção das cenas mais significativas.	PP1 PP2	Gravação da(s) aulas de PP1: 28/09/2021 Gravação da(s) aulas de PP2: 13/10/2021
	Movimento 2: edição das cenas significativas	Selecionar as cenas a partir da abordagem do tópico formativo (o texto multissemiótico)	Edição das cenas.		PP1 PP2
	Movimento 3: autoconfrontação	Favorecer a reflexão do(a)	Realização da ACS - PP1	PP1	12/10/2021

	simples	professor(a) e a autoconsciência sobre o seu trabalho	Realização da ACS - PP2	PP2	25/10/2021
	Movimento 4: autoconfrontação cruzada	Possibilitar aos professores protagonistas o confronto com a prática do(a) colega, promovendo a (trans)formação do <i>métier</i> .	Realização da ACC	PP1 PP2	1ª parte: 06/12/2021 2ª parte: 14/12/2021
Fase 3: volta ao coletivo	Movimento 1: volta ao coletivo	Possibilitar ao coletivo de trabalho o confronto com a prática dos colegas, promovendo a (trans)formação do <i>métier</i> . Decidir sobre os módulos que comporão a sequência formativa.	Realização do RC. Definição dos módulos.	Coletivo de professores	15/02/2022

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Bastos e Ribeiro (2019).

Na fase 1, houve a aproximação ao coletivo de trabalho. Em conversas com os gestores, decidimos apresentar o nosso objeto de formação, o ensino com o texto multissemiótico, em reunião com os professores de cada uma das escolas. Conforme já exposto, nessa etapa, inserimos a apresentação da situação-problema, assim como elegemos os professores protagonistas.

Na fase 2, os professores protagonistas gravaram e nos disponibilizaram as aulas. A partir da edição das cenas que consideramos mais significativas desse material audiovisual, realizamos, então, as sessões de autoconfrontação simples e cruzada.

Na fase 3, houve o retorno ao coletivo e a definição, a partir das interações estabelecidas pelo grupo, dos módulos que compuseram a SF.

Na seção a seguir, apresentaremos, mais detalhadamente, cada uma das etapas da pesquisa.

4.5 Etapas da pesquisa

Antes mesmo da etapa de qualificação do projeto de pesquisa, entramos em contato com o núcleo gestor de duas escolas da rede pública estadual, ambas situadas em Fortaleza, no intuito de apresentar a nossa proposta e de delimitar o nosso possível contexto de atuação. Os gestores de ambas as escolas expressaram interesse no desenvolvimento da proposta formativa. Devido às medidas de segurança sanitária adotadas pelas escolas, a partir de meados de março de 2020, todo o contato com os gestores foi realizado de forma virtual, por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*.

Destaca-se que a aproximação ao coletivo de professores da escola A foi facilitada pelo coordenador escolar deste estabelecimento de ensino, o qual também é membro do nosso grupo de estudos, o GERLIT. Em relação à escola B, lecionamos, desde 2014, nessa escola, o que facilitou a aproximação a esse ambiente escolar.

Com o avanço do cenário pandêmico, optamos por manter o convite da pesquisa aos professores de Língua Portuguesa das duas escolas inicialmente sondadas, a partir da proposição de uma configuração remota on-line para o desenvolvimento da sequência formativa. Julgamos, inicialmente, que o contexto virtual permitiria o estabelecimento de trocas efetivas entre esses dois grupos de professores e uma consequente ampliação do coletivo de trabalho (constituído por professores de Língua Portuguesa de duas escolas da rede estadual de ensino), a partir da exploração de recursos digitais já utilizados nas aulas remotas, como a realização e a gravação de aulas pelo *Google Meet* e a criação de ambientes virtuais, como o *Google Classroom*, por exemplo, ferramentas já familiares aos professores no cronotopo de ensino remoto em decorrência da pandemia da Covid-19.

Após essa definição, entramos em contato com o coordenador pedagógico da escola A, e com o diretor escolar da escola B, de forma a obter a documentação solicitada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC). Recebemos a aprovação do CEP em abril de 2021, conforme detalhado na seção 4.7 Procedimentos éticos.

A partir da obtenção do parecer consubstanciado do CEP, entramos em contato novamente com as equipes gestoras das escolas, no intuito de organizar um encontro com os professores para a apresentação formal da nossa proposta formativa. Adiantamos, contudo, que os diferentes calendários escolares, assim como o cenário de incertezas diante da extensão de

mais um ano de ensino emergencial remoto devido à pandemia de Covid-19, tornaram moroso o processo de negociação sobre as datas de realização das etapas da pesquisa. Por esse motivo, decidimos realizar esse primeiro momento de apresentação da pesquisa separadamente com o coletivo de escola.

A reunião com os professores de LP da escola A ocorreu no dia 08/09/2021, às 13h30, e teve a duração de 1h. Esse evento foi planejado unicamente para a apresentação da pesquisa aos professores. Destaca-se que, à época, as aulas ainda aconteciam de forma remota. Por esse motivo, o nosso encontro também aconteceu de forma virtual, através do *Google Meet*, e teve a participação de nove (09) professores, além da presença do coordenador pedagógico, o qual também é professor de Língua Portuguesa e optou por constituir o nosso coletivo de trabalho.

A reunião com os professores da escola B aconteceu no dia 21/09/2021, às 14h. Na ocasião, estiveram presentes quatro (04) professores de Língua Portuguesa da escola, mas também professores de outras disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pois nos foi cedida uma hora na reunião escolar de área. Embora tenha sido apresentado que a pesquisa teria como foco os professores de Língua Portuguesa, destaca-se o interesse que os outros profissionais presentes também manifestaram pela nossa temática, inclusive, sugerindo a expansão da pesquisa, ou desdobramentos futuros, de forma a contemplar também outros componentes curriculares da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, até mesmo, outras áreas, como destacou o diretor escolar da instituição.

Nas reuniões realizadas, objetivamos, inicialmente, apresentar os nossos objetivos de pesquisa e a metodologia adotada. Para isso, utilizamos alguns slides como material de apoio (ver apêndice G). Após o esclarecimento das dúvidas que surgiram a partir da nossa exposição, questionamos, a cada grupo, quem gostaria de atuar como professor(a) protagonista, sendo pelo menos um(a) professor(a) de cada escola. Reiteramos que os critérios apresentados para a definição desses professores foram o de interesse em participar das etapas de AC da pesquisa, e o de experiência no componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Na escola A, a PP1, que é Professora Coordenadora de Área (PCA), se disponibilizou como protagonista; na escola B, o professor PP2, que ministra disciplinas obrigatórias e eletivas relacionadas aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, também se ofereceu para atuar como protagonista. Ressalta-se que houve uma hesitação inicial entre os professores das duas escolas em manifestar interesse na atuação como professor(a) protagonista. Contudo, em nenhum momento, interferimos nesse processo de

escolha, mas esperamos que os professores ponderassem sobre a decisão para que, em seguida, se voluntariassem por livre e espontânea vontade.

Além disso, elucida-se que, nesses encontros, o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) também foi lido com os professores, de forma a sanar as possíveis dúvidas. Após a apresentação dos objetivos da pesquisa e da metodologia, da leitura do TCLE e da escolha do(s) professor(es) protagonista(s), finalizamos o(s) nosso(s) encontro(s) com a disponibilização de um questionário via *Google Forms*. Dentre os questionamentos, ver apêndice D, perguntamos se os professores gostariam de participar da sequência formativa, uma vez que a participação não é obrigatória, além de informações, como: nome, tempo de atuação etc. É preciso destacar, ainda, que tivemos o apoio dos gestores para disponibilizar o formulário também nos grupos de *Whatsapp* das escolas, de forma a reforçar o convite e de abordar também aqueles que não puderam participar deste primeiro momento.

Ao obtermos os contatos de e-mail e de telefone dos professores que manifestaram interesse em atuar como protagonistas, inicialmente, agradecemos-os pela participação e retomamos as próximas etapas da pesquisa. Solicitamos a eles que disponibilizassem uma aula ou uma sequência de aulas, desde que houvesse uma unidade no material, com foco na abordagem do texto multissemiótico.

Reitera-se que, devido ao cenário de mudanças semanais na configuração das aulas remotas em ambas as escolas, além do desgaste emocional gerado entre alunos e professores nesse período em meio a uma crise sanitária, optamos por não observar previamente as aulas dos professores protagonistas.

A sequência de aulas disponibilizada por PP1 foi realizada no dia 28/09/2021, e teve a duração de 1 hora, 14 minutos e 20 segundos. A aula disponibilizada por PP2 foi realizada no dia 13/10/2022, e teve a duração de 41 minutos e 08 segundos. Ambos os professores realizaram e gravaram as aulas via *Google Meet*, e, em seguida, compartilharam as gravações conosco em uma pasta via *Google Drive*.²⁹

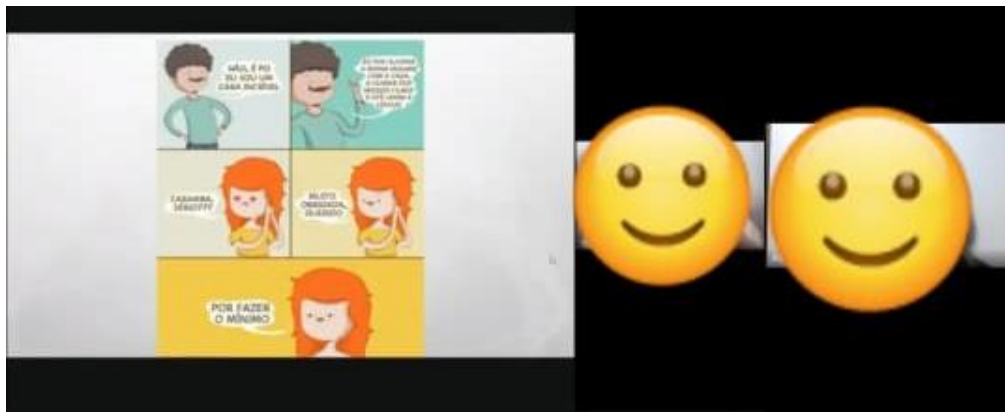
A ACS com a PP1 aconteceu no dia 12/10/2021, e teve a duração de 46 minutos e 30 segundos. Marcamos a ACS com o PP2 para o dia 22/10/2021, mas o professor desmarcou no dia por questões pessoais. Assim, remarcamos o nosso encontro para o dia 25/10/2021, às 11h, o qual teve a duração de 30 minutos e 34 segundos. É importante esclarecer que, logo após a gravação da aula, PP2 afastou-se do trabalho por questões de saúde, porém, o professor optou

²⁹ Durante o período de realização de aulas remotas, os professores da Secretaria de Educação do estado Ceará tiveram acesso gratuito a alguns serviços da *Google*, como a gravação de reuniões via *Google Meet*.

por manter o seu compromisso com a pesquisa e participar, pelo menos, das etapas da ACS e da ACC.

A configuração espacial da visualização do filme na ACS pode ser visualizada na figura abaixo.

Figura 7 - Configuração espacial da visualização do filme na ACS

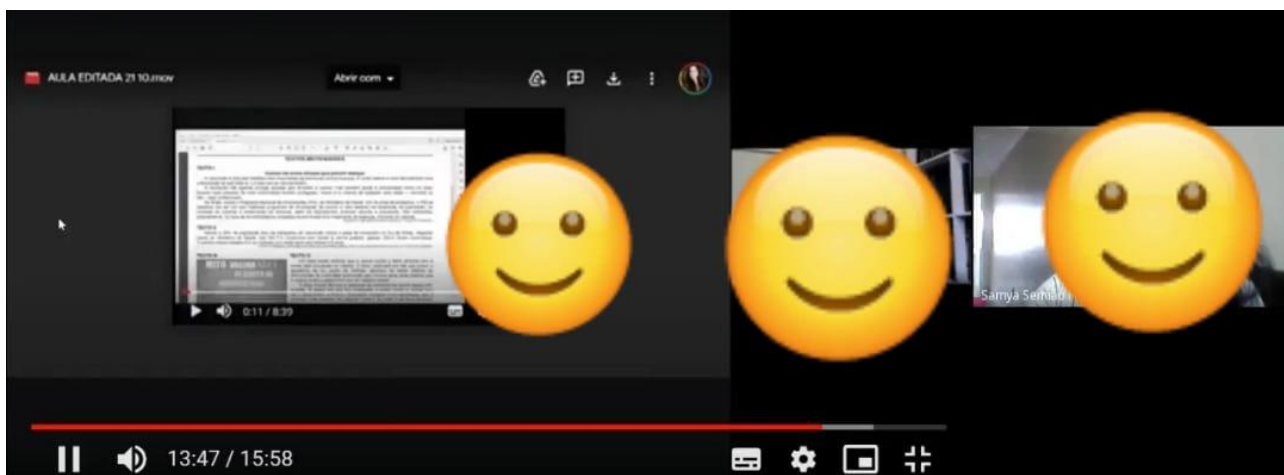


Fonte: elaborado pela autora.

A etapa da ACC foi marcada com os professores para o dia 29/11/2021, contudo, o PP2 solicitou, um dia antes, para remarcamos. No dia 06/12/2021, às 16h, conseguimos iniciar a etapa da ACC, mas, por questões pessoais do PP2, interrompemos a ACC às 17h, e acertamos finalizar em outro momento. Por isso, a ACC foi realizada em duas etapas, sendo a 2ª parte realizada no dia 14/12/2021, às 14h. Ressaltamos, porém, que, como o material audiovisual para a ACC foi organizado em 2 vídeos, um sobre cada protagonista, julgamos que a divisão desta etapa em dois momentos não gerou prejuízo para as interações estabelecidas.

Na figura abaixo, apresentamos a configuração da visualização do filme na ACC.

Figura 8 - Configuração espacial da visualização do filme na ACC



Fonte: elaborado pela autora.

No dia 15/02/2022, às 9h20, realizamos o retorno ao coletivo de forma remota, via *Google Meet*. O encontro foi gravado através do aplicativo *OBS Studio*, uma vez que, a partir de 31 de janeiro de 2022, houve a retomada oficial das aulas presenciais na rede estadual de ensino, e os professores do estado do Ceará não tiveram mais acesso ao recurso de gravação de aulas disponível na plataforma *Google*. Dessa forma, o encontro virtual foi a alternativa encontrada para reunir todos os professores que compõem o coletivo de trabalho da pesquisa.

É importante enfatizar que, com o início do ano letivo de 2022, houve uma rotatividade de professores nas escolas: a chegada de professores temporários e de professores efetivos aprovados no último concurso público da rede; o afastamento de professores efetivos, dentre eles, o PP2, um dos professores protagonistas da nossa pesquisa. Como mesmo afastado o PP2 participou das etapas da ACS e da ACC, estendemos o convite para que ele participasse também do retorno ao coletivo e da formação continuada, contudo, o professor optou, por questões de saúde, por não participar das demais etapas da SF, que contemplaria, também, os demais membros do coletivo.

Para a realização do retorno ao coletivo com os professores, na escola A, o coordenador pedagógico liberou os docentes de LP do planejamento presencial para que, caso eles preferissem, participassem do encontro de forma remota em casa. Apesar de ter oferecido essa opção, apenas um professor optou por não comparecer à escola, e todos os outros participaram da pesquisa em ambiente escolar. Para isso, os professores se reuniram na sala dos professores com *notebook* e *Datashow*. Na escola B, também foi montada uma estrutura com *notebook*, caixa de som e TV para que os professores pudessem participar. Na escola A, o coordenador pedagógico, que é professor de LP e, portanto, membro do nosso coletivo, acessou

a reunião virtual através da sua conta institucional; e, na escola B, o PCA utilizou a conta de e-mail da própria escola.

Na figura 9, apresentamos a configuração espacial da visualização do filme no retorno ao coletivo na escola B. Na escola A, manteve-se uma estrutura similar, mas recebemos apenas registros em que a identidade dos participantes é de fácil reconhecimento, mesmo com edições. Por esse motivo, optamos por não as inserir neste trabalho.

Figura 9 - Configuração espacial da visualização do filme no Retorno ao Coletivo – Escola B



Fonte: elaborado pela autora, a partir de registro fotográfico enviado pelo PCA da escola B.

Ao todo, participaram do retorno ao coletivo 09 (nove) professores, 05 (cinco) da escola A, e 04 (quatro) da escola B. Além dos 04 (quatro) professores de LP participantes da escola B, o professor de Língua Inglesa, que já havia se mostrado bem participativo na etapa de aproximação ao coletivo de trabalho, embora não constitua o coletivo de professores desta pesquisa, teve participação na discussão realizada entre os professores. Ressalta-se, ainda, que,

dentre os nove (09) participantes, 04 (quatro) deles não estiveram presentes na etapa de aproximação ao coletivo de trabalho, seja por, à época, estarem afastados para estudo ou por ainda não estarem lotados na(s) escola(s).

Conforme já mencionado, o material audiovisual utilizado no retorno ao coletivo foi escolhido com a colaboração dos professores protagonistas. Nós solicitamos aos PP que escolhessem até dois trechos do material produzido por eles em situação de autoconfrontação, seja da ACS ou da ACC, as quais foram compiladas e organizadas em três vídeos. A seguir, apresentamos um quadro com o tempo de duração do material audiovisual produzido em cada etapa de autoconfrontação da pesquisa.

Quadro 4 – Tempo de duração dos filmes para a AC

Participantes	Duração da(s) aula(s)	Duração do filme para a ACS	Duração do filme da ACS	Duração do filme para a ACC	Duração do filme da ACC	Duração do(s) filme(s) para o RC	Duração do RC
PP1	01:14:20	00:17:16	00:46:30	00:21:16	Parte 1: 00:41:16 Parte 2: 01:05:48	Vídeo 1: 00:07:02	01:31:46
PP2	00:41:08	00:08:40	00:30:34	00:12:58		Vídeo 2: 00:04:17 Vídeo 3: 00:07:44	

Fonte: elaborado pela autora.

Especificamente sobre a edição dos vídeos (cortes de cenas, inserção de legendas com a descrição da cena), decidimos pela contratação de um profissional. Para a realização do trabalho, repassamos todas as instruções sobre os objetivos da edição, assim como as informações sobre a temporização em que os cortes deveriam ser realizados etc. O programa utilizado para a edição foi o *Final Cut*.

Ao iniciar o retorno ao coletivo, retomamos os objetivos da pesquisa e as etapas anteriores. Foi preciso reforçar, ainda, que o objetivo da etapa do RC era o de refletir acerca dos pontos que merecem ser trabalhados para o aprimoramento do tópico formativo, no caso, o ensino com o texto multissemiótico. Com o intuito de estimular o coletivo a interagir acerca do material audiovisual, realizamos alguns questionamentos após a exibição de cada um dos três vídeos, dentre eles: “O que vocês acharam dessa cena da aula/ dessa maneira de trabalhar o texto/texto multissemiótico?”; “Vocês fariam da mesma forma/diferente?”; “E os outros, fariam da mesma forma?”; “A partir dessa discussão, que temáticas poderiam ser abordadas na nossa formação?”; “Quais módulos poderiam ser contemplados na formação?”.

Após as interações iniciais do coletivo sobre cada um dos vídeos apresentados, solicitamos que os professores sugerissem temáticas que poderiam ser abordadas na formação

proposta, a partir da discussão realizada. Para isso, utilizamos slides como material de apoio, a partir dos quais fomos editando e registrando as propostas sugeridas. Frisa-se que os professores interagiram tanto através da utilização do microfone quanto através do chat. Além disso, ao final do RC, solicitamos que os professores apontassem até três sugestões de temáticas por meio de uma nuvem de palavras colaborativa on-line³¹, conforme anexo C. Explica-se que, a partir da inserção das propostas dos professores, o site gera, em tempo real, um gráfico digital que apresenta, visualmente, um desenho com todas as sugestões, sendo que as palavras mais frequentes aparecem em destaque.

Após a realização do retorno ao coletivo, iniciamos o planejamento dos módulos da sequência formativa. Para isso, consideramos, principalmente, as sugestões propostas pelos professores no retorno ao coletivo. Pontua-se, porém, que as temáticas sugeridas para a composição dos módulos, assim como a configuração da formação continuada, poderiam ser revistas e alteradas a qualquer momento, a depender do interesse do coletivo. Os módulos da SF foram organizados conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 5 – Módulos da SF

MÓDULOS	DESCRIÇÃO
MÓDULO 1	Noção de texto/enunciado (multissemiótico)
MÓDULO 2	O texto/enunciado multissemiótico em sala de aula: documentos oficiais (BNCC e DCRC-CE)
MÓDULO 3	Elaboração de material didático com o texto multissemiótico
PRODUÇÃO FINAL: BIOGRAFICZINE OU RELATO ORAL	

Fonte: elaborado pela autora.

Inicialmente, planejamos realizar a formação de forma remota, em momentos síncronos e assíncronos, a partir de encontros via *Google Meet* e através do *Google Classroom* e do *Google Drive*. Contudo, no retorno ao coletivo, alguns professores já sinalizaram preferir a realização da formação de forma presencial. Essa sinalização inicial foi confirmada através de mensagens no grupo de *Whatsapp* criado para a interação com os professores e, também, através de um e-mail que recebemos do PCA da escola B, no qual ele, em nome do coletivo, formalizou o interesse dos professores deste estabelecimento de ensino de participar da formação presencialmente, conforme exposto a seguir:

³¹ A nuvem de palavras foi construída a partir da plataforma wordcloud.com.

Figura 10 – E-mail enviado pelo PCA da escola

Cara profa. Sâmya Freitas,

Em nome da EEMTI [redacted], agradeço os momentos de formação que você tem nos dedicado, os quais estão sendo enriquecedores, visto que suas palavras estimulam importantes reflexões acerca do nosso trabalho em sala de aula, enquanto professores de língua portuguesa. No entanto, percebo que os encontros remotos não têm favorecido a interação entre os pares de maneira satisfatória. Em conversas informais com o grupo, é unânime o desconforto com essa modalidade, não por conta da sua formação, mas sim devido ao desgaste provocado pelas aulas remotas nos professores ao longo do período da pandemia. Portanto, gostaria de saber se seria possível você continuar a formação de maneira presencial. Creio que tal metodologia facilitaria a compreensão da equipe acerca dos conceitos trabalhados, como também possibilitaria um maior contato entre os professores e a formadora.

Grato pela compreensão,
 Prof. [redacted]
 Coordenador da Área de Linguagens e Códigos

Fonte: acervo pessoal.

Diante do posicionamento do grupo, e devido à distância entre os dois estabelecimentos de ensino, prontificamo-nos a realizar os módulos nas duas escolas, separadamente, de forma a contemplar também essa demanda apresentada pelo coletivo. A partir dessa nova configuração, também foi preciso (re)organizarmos os nossos encontros de acordo com o calendário de cada escola.

É interessante destacar, a partir desse enunciado do PCA da escola B, que já é possível notarmos indícios de que os professores consideram as etapas iniciais da SF como eventos formativos. Além disso, é interessante que eles tenham se manifestado para mudar a configuração da SF em percurso, pois esse posicionamento pode revelar que eles, de fato, consideraram-se atuantes no processo de tomadas de decisão.

De forma a registrar as interações geradas durante a realização dos módulos, utilizamos um aplicativo de gravação de voz disponível em nosso aparelho de celular. Os professores foram questionados, a cada encontro, sobre se eles cediam ou não a permissão para a gravação, em áudio, dos nossos diálogos. Adianta-se, porém, que, por questões de limitação de tempo para a conclusão da tese no prazo esperado, como também diante da baixa qualidade do som da gravação, o que dificultou a nossa transcrição e análise, esse material não será objeto de análise na nossa tese, embora possa ser explorado em produções futuras, oriundas de desdobramentos desta pesquisa.

Na escola A, definimos que os encontros aconteceriam às terças-feiras, pois as reuniões de planejamento de Língua Portuguesa ocorrem nesse dia; e, a cada 15 dias, devido ao planejamento de área que acontece também em semanas alternadas. Além disso, definimos que os encontros aconteceriam no turno da manhã, por ser esse o horário em que há o maior número de professores em planejamento de aulas. Os encontros aconteceram conforme apresentado a seguir:

Quadro 6 – Realização dos módulos na escola A

DATA	HORÁRIO	MÓDULO/ATIVIDADE
15/03	8h às 9h30	Módulo 1
29/03	8h às 10h	Módulo 2
		Módulo 3
ATIVIDADE REMOTA ASSÍNCRONA		Produção da biograficizine ou do relato oral

Fonte: elaborado pela autora.

Acerca da realização dos módulos na escola A, acentua-se que foi uma demanda desse coletivo de trabalho realizar os três módulos em apenas dois encontros. Além disso, também foi uma opção do grupo a realização da biograficizine ou do relato oral como uma atividade remota assíncrona.

Na escola B, definimos que os encontros também aconteceriam nos dias de planejamento do componente curricular de Língua Portuguesa, que acontece às terças-feiras. Diferentemente da escola A, os encontros puderam acontecer semanalmente, com exceção das datas de provas. Optou-se pelo turno da tarde por ser esse o horário que conta com a maioria dos professores em planejamento. A seguir, apresentaremos um quadro com o calendário de execução dos módulos na escola B.

Quadro 7 – Realização dos módulos na escola B

Data	Horário	Módulo/atividade
<i>08/03</i>		Módulo 1
<i>15/03</i>		Módulo 2
	14h às	Módulo 3

29/03

17h

Produção da biograficizine

Fonte: elaborado pela autora.

Adiantamos que, na escola B, talvez por termos lotação nessa instituição de ensino, embora afastada para estudos durante o período de doutoramento; e, desse modo, fazermos parte desse coletivo de trabalho, tivemos ampla abertura da gestão e dos professores para realizar os módulos em quantos dias fossem necessários. Por esse motivo, os módulos puderam ser realizados todos de forma presencial, inclusive, a oficina da biograficizine, pois, na escola B, todos os professores optaram por esse gênero. Além disso, as discussões também puderam se prolongar, gerando mais de 9 horas de gravação de áudio.

No módulo 1, *noção de texto/enunciado(multissemiótico)*, discutimos o conceito de texto (multissemiótico) como enunciado concreto (ver apêndice I). Em uma sugestão de atividade assíncrona, os professores foram estimulados a participar de um fórum no Google Sala de Aula, no qual lançamos a seguinte pergunta: Como a adoção de uma perspectiva de texto próxima da noção de enunciado concreto pode contribuir para o ensino de língua portuguesa? Para isso, disponibilizamos, também, um material de apoio, composto pelo texto teórico de Ribeiro e França (2021)³³, e por um vídeo do canal *Saber Linguagem*, em que se discute a noção de enunciado concreto³⁴.

No módulo 2, *o texto/enunciado multissemiótico em sala de aula: documentos oficiais (BNCC e DCRC-CE)*, abordamos os eixos da leitura, da análise linguística/semiótica, da oralidade e da produção textual a partir de discussões teóricas, da perspectiva dos documentos oficiais (BNCC e DCRC-CE EM) e da exploração de textos e de atividades envolvendo o texto multissemiótico. Por fim, solicitamos aos professores que selecionassem uma atividade com o texto multissemiótico para ser discutida com o grupo no encontro seguinte. Contudo, apenas os professores PC5 e PC6 fizeram a atividade proposta.

No módulo 3, *elaboração de material didático com o texto multissemiótico*, discutimos sobre o processo de planejamento e de desenvolvimento de atividades envolvendo

³³ RIBEIRO, P.B; FRANÇA, M. O enunciado concreto como objeto de ensino da aula de Língua Portuguesa. **Práticas dialógicas na aula de Língua Portuguesa** / Organizadoras: Pollyanne Bicalho Ribeiro e Ive Marian de Carvalho; Prefácio de Adail Sobral.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021. 319 p.; il.; tabs.; quadros; fotografias. E-Book: 7 Mb; PDF.

³⁴SABER LINGUAGEM. **Enunciado concreto**. Youtube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LgF88XsrvsA>.

o texto multissemiótico. Mais especificamente, abordamos o processo de elaboração de itens e do desenvolvimento de questões abertas em materiais estruturados. Julgamos que os professores tenham se interessado por esse recorte devido à nossa experiência com a produção desses materiais.

Quanto às produções finais, na escola A, as biograficzines e os relatos orais foram desenvolvidos como atividade assíncrona. Para isso, orientamos os professores presencialmente ao final do encontro do módulo 3, e, também, de forma remota, através de mensagens no grupo do *Whatsapp* criado, assim como por meio de mensagens individuais. Dois professores na escola A optaram pelo desenvolvimento do relato oral. Eles fizeram a produção a partir do recurso de gravação de áudio do *Whatsapp*. Quanto à biograficzine, disponibilizamos alguns modelos no grupo de conversação.

Na escola B, todos os professores optaram pela produção da biograficzine. Além disso, a partir da configuração eleita para a realização dos módulos na escola, pudemos promover uma oficina de produção da biograficzine. Para isso, disponibilizamos revistas, folhas de papel ofício, lápis, tesoura e canetinhas. Apresentamos, também, uma biograficzine produzida por nós, como uma forma de elucidar as características desse gênero, uma vez que, desde a etapa de apresentação da pesquisa, em que propusemos a produção da biograficzine, houve um estranhamento por parte dos docentes acerca desse gênero.

De forma a orientar os professores acerca da produção docente de ambos os gêneros escolhidos, apresentamos alguns questionamentos que poderiam nortear essa etapa: Por que eu participei desta proposta de formação? Quais aprendizados eu obtive? Que dificuldades eu enfrentei? Que contribuições eu sugiro para as próximas formações?

É preciso pontuar que, embora o coletivo de trabalho de cada escola tenha se mostrado participativo durante a formação, o coletivo da escola B participou de forma mais profícua dos encontros, demonstrando mais interesse e estabelecendo discussões mais acaloradas, além da maior disponibilidade de tempo oferecido para a formação, a qual já foi destacada. Julgamos que esse fato decorra da dimensão afetiva, uma vez que estabelecemos um vínculo com boa parte dos professores dessa escola e com a gestão, por já termos trabalhado nesta escola. Na escola A, desde a proposição inicial, notamos um certo desânimo, o qual, contudo, foi diminuindo ao longo dos nossos encontros. Por esse motivo, a etapa de realização dos módulos configurou-se de forma bem distinta em ambas as escolas.

Na subseção a seguir, apresentaremos, mais detalhadamente, o processo de geração do nosso corpus de pesquisa.

4.6 Processo de geração do *corpus* discursivo

Conforme já mencionado, após a etapa de qualificação do nosso projeto de pesquisa, submetemos o nosso estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Todas as etapas de geração do *corpus* discursivo só foram realizadas após a emissão do parecer favorável do CEP.

Ao obtermos a autorização necessária, entramos em contato novamente com os gestores das duas escolas previamente selecionadas, no intuito de apresentarmos formalmente a nossa pesquisa. Em um primeiro momento, realizamos duas reuniões virtuais com os professores de Língua Portuguesa e com membros do núcleo gestor de cada escola, de forma a definir quem seriam os professores colaboradores, membros do coletivo de trabalho, e os professores protagonistas, que seriam os participantes das sessões de AC.

Aplicamos, inicialmente, um questionário on-line, via *Google Forms*, conforme apêndice D, no intuito de conhecer o perfil dos professores e de levantar algumas percepções iniciais desses membros do coletivo. O questionário está organizado em 4 seções. Na primeira, perguntamos informações pessoais, como nome, e-mail, telefone etc. Na seção de perfil docente, questionamos a titulação, o ano de conclusão da titulação mais recente e o tempo de atuação como professor. Na seção 3, levantamos algumas questões sobre o trabalho com o texto multissemiótico, como concepção de texto, os gêneros multissemióticos trabalhados em sala, e as maiores dificuldades de trabalho com o texto multissemiótico. Na última seção, exploramos a temática da formação continuada, como a frequência com que os professores participam de cursos de formação; sobre a formação dos professores em relação à BNCC; e sobre as expectativas e os receios dos professores quanto à nossa proposta; assim como pedimos as suas sugestões para realizarmos uma formação continuada mais colaborativa. Após a aplicação do questionário, solicitamos aos professores protagonistas que gravassem uma aula, ou uma sequência de aulas, com o texto multissemiótico.

Para as sessões de AC com os professores, selecionamos os registros de áudio e de vídeo das cenas que considerarmos significativas acerca do nosso objeto formativo, o ensino com o texto/enunciado multissemiótico. Nas sessões de AC, assistimos a esse material com o(s) professor(es) protagonista(s), suscitando a descrição do que ele(s) viu/viram no vídeo, propiciando uma relação dialógica com o objeto filmado, com os sujeitos envolvidos na atividade e com a própria pesquisadora.

Por termos o dispositivo da autoconfrontação como o principal dispositivo para o desenvolvimento da SF, utilizamos, como *corpus* principal, os enunciados oriundos da sessão

de ACS e da ACC, tomando-se as nossas perguntas de pesquisa como princípio norteador. Reitera-se que, além da transcrição dos diálogos resultantes das sessões de autoconfrontação simples e cruzada, também analisamos os enunciados oriundos das interações geradas no retorno ao coletivo.

Além disso, também analisamos os dados oriundos do questionário inicial, levantados durante a aproximação ao coletivo de trabalho. Enfatiza-se que, embora os enunciados gerados durante a realização dos módulos também tenham sido registrados, por questões de recorte e de limitação temporal, eles não compõem o nosso *corpus* de pesquisa. Por fim, também compõem o nosso *corpus* as narrativas autobiográficas produzidas pelos professores. Esclarecemos que, dentre os 10 professores participantes da pesquisa, 07 produziram a biograficizine, e 2 optaram pelo relato oral, produzido via áudio do *Whatsapp*; e um participante, PP2, não realizou a produção final por não ter participado de toda a SF. Reitera-se que essa etapa teve como objetivo rememorar a trajetória na SF, por esse motivo, todas as produções finais foram analisadas.

Diante do exposto até aqui, o nosso *corpus* constitui-se de transcrições dos diálogos das sessões de autoconfrontação simples, das sessões de autoconfrontação cruzada e do retorno ao coletivo. Além disso, também analisamos os dados oriundos dos questionários, as 07 biograficizines e os 2 relatos orais produzidos pelos professores.

Como *corpus* secundário, utilizamos o nosso diário de campo, considerado como um material de apoio pela pesquisadora para o registro de atividades e de informações sobre as escolas e os participantes, assim como o material produzido nas trocas virtuais com o coletivo de professores.

Sobre as etapas de geração do *corpus* discursivo, na etapa 1, entramos em contato com os gestores das escolas e nos aproximamos do coletivo de trabalho. Realizamos uma reunião com os professores das escolas A e B, separadamente, para a apresentação dos objetivos da pesquisa e dos aportes teórico-metodológicos utilizados. Nesses encontros, dois professores se voluntariaram a participar da pesquisa, e houve também a aplicação de um questionário on-line via *Google Forms*.

Na etapa 2, os professores protagonistas gravaram uma aula/sequência de aulas envolvendo o texto multissemiótico, conforme solicitado por nós. As aulas foram realizadas e gravadas pelos próprios professores via *Google Meet*. Optamos por não participar da gravação para não prejudicar ainda mais a interação entre os professores e os alunos, pois, conforme Freitas e Cleyton (2020) e Freitas (2021), no período de aulas remotas on-line em decorrência da pandemia de Covid, as interações em sala de aula com os alunos foram uma das maiores

dificuldades enfrentadas pelos professores. Ainda na etapa 2, realizamos as autoconfrontações simples a autoconfrontação cruzada com os dois protagonistas.

Na etapa 3, realizamos o retorno ao coletivo de forma remota, através do *Google Meet*, com os professores das duas escolas. Na ocasião, os professores discutiram sobre um compilado das cenas mais significativas da atividade da ACS e da ACC, escolhidas pelos professores protagonistas e pela pesquisadora. A partir do material produzido no RC, os diálogos se mantiveram entre a pesquisadora e o coletivo através de um grupo do *Whatsapp* criado para trocas sobre a SF. Após a definição e a validação do grupo sobre os módulos, iniciamos o planejamento da formação, que envolveu a escolha de textos, a configuração de realização e a definição do calendário da formação, por exemplo.

Na etapa 4, realizamos os módulos da SF presencialmente nas duas escolas. Reiteramos que os diálogos oriundos dessas interações foram gravados via aplicativo de gravação de áudio disponível para celular Android, e que esse material não será analisado nessa pesquisa. Na etapa 4, os professores também realizaram uma produção final, com o intuito de avaliar e de remorar a trajetória formativa.

No quadro abaixo, sintetizamos a etapas de geração de nosso corpus discursivo:

Quadro 8 - Etapas de geração do corpus discursivo

<i>ETAPA</i>	<i>EVENTOS</i>	<i>PARTICIPANTES</i>
<i>1ª etapa</i>	1. Apresentação da pesquisa ao grupo de professores; 2. Definição do coletivo de professores; 4. Definição dos professores protagonistas das sessões de AC; 5. Aplicação do questionário inicial;	Coletivo de trabalho.
<i>2ª etapa</i>	1. Filmagem de uma aula/sequência de aulas com o texto multissemiótico de cada protagonista; 2. Realização das sessões de autoconfrontação simples com os dois protagonistas; 3. Realização da sessão de autoconfrontação cruzada;	Professores protagonistas.
<i>3ª etapa</i>	1. Retorno ao coletivo de trabalho; 2. Definição dos módulos da SF. 3. Planejamento dos módulos da	Coletivo de trabalho.

4ª etapa

- SF.
 1. Realização dos módulos da Coletivo de trabalho.
 SF;
 2. Produção da biografia em vídeo ou do relato oral.

Fonte: elaborado pela autora.

A organização do *corpus* discursivo oriundo das etapas da AC será realizada por meio da estruturação da transcrição da atividade linguageira dos sujeitos. O processo de transcrição seguiu os critérios de Sandré (2013) e Preti (1999).

Nas convenções de transcrição adotadas, tem-se, por exemplo: (risos), para descrever comportamento; +, para pausa muito breve; ++ para pausa breve, e +++, para pausa média, dentre outras convenções. A seguir, apresentaremos os quadros de convenções utilizados para a transcrição dos discursos produzidos nas AC.

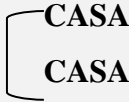
Quadro 9 – Convenções de SANDRÉ (2013)

↑	Entonação crescente
↓	Entonação decrescente
DECON-	Truncamento de uma palavra
+ ++ +++	Pausa muito breve, breve, média
: :: :::	Alongamento de um som (o número 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
(RIR)	Descrição do comportamento (fenômeno pontual)
[IRONICAMENTE]	Comentário do 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

Fonte: adaptado de Sandré (2013)

Quadro 10 – Convenções de PRETI (1999)

-	Silabação
----	Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.
	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 de Preti (1999)

Destacamos que, conforme nos alerta Paiva (2019), de forma a evitar constrangimentos futuros, os participantes foram alertados acerca da opção de transcrição feita, assim como disponibilizaremos aos protagonistas da pesquisa a oportunidade de leitura e de aprovação do texto transcrito antes da entrega da versão para defesa.

4.7 Procedimentos de análise do *corpus*

Por adotarmos o enunciado concreto como nossa unidade de análise, destacaremos alguns conceitos e/ou noções teóricas do pensamento filosófico do círculo-bakhtiniano para a análise do nosso *corpus*.

Reitera-se que, além de tomarmos, neste trabalho, uma perspectiva de texto próxima à da noção de enunciado concreto para Bakhtin e Círculo, também tomamos a autoconfrontação como um dispositivo propulsor das relações subjetivas e intersubjetivas, o que possibilitará aos professores a produção de um construto reflexivo e dialógico sobre as suas percepções, seus saberes e suas práticas em relação ao ensino com o texto/enunciado multissemiótico.

Dentre algumas noções que se imbricam, destacamos a *responsividade* e a *cronotopia*, já discutidas no capítulo 1; e as noções de *alteridade* e de *exotopia*, no intuito de analisar o processo das trocas verbais obtidas nas sessões de AC realizadas, assim como das interações geradas a partir deste dispositivo.

Em uma perspectiva dialógica, todo enunciado só se constitui na fronteira entre dois sujeitos (VOLOCHINOV, 2017). Ele é um elo numa cadeia discursiva ininterrupta, o qual permite sempre uma resposta e é sempre destinado a alguém. Nesta perspectiva, a compreensão responsiva promove um movimento dialógico entre passado, presente e futuro, o qual denominamos de cronotópico.

Para Bakhtin,

[...] o próprio passado deve ser criador, deve ser eficaz no presente (ainda que em um sentido negativo indesejável para ele). Esse passado criativamente eficaz, que determina o presente, fornece com este uma determinada direção também para o futuro, que em certo sentido antecipa o futuro. Desse modo, obtém-se a plenitude do tempo, e ademais uma plenitude evidente, visível (BAKHTIN, 2011, p. 235).

Assim, esse movimento cronotópico de retomada ao passado para a determinação do momento presente, assim como o de uma projeção para o futuro, é profícuo para a compreensão da configuração da prática docente, assim como é formador da prática futura.

No processo de autoconfrontação, esse passado não é apenas uma lembrança histórica abstrata, com a qual, para Bakhtin, nada há a se fazer (BAKHTIN, 2011, p. 240), mas é um espaço visível, proporcionado pelo resgate das imagens filmadas de sua atividade, em que o profissional pode se ver como um sujeito confrontado. Bakhtin (2011) utiliza o termo excedente de visão para se referir a essa construção do eu a partir do olhar do outro. Contudo, adotaremos, neste estudo, o termo exotopia, cunhado por Todorov, que também se encontra na base das formulações teóricas de Bakhtin, e se conforma na relação dialógica pela alteridade, que exige o “deslocamento”, a projeção do “eu” em busca de um “não-eu”, pois, nas considerações de Bakhtin (2011, p. 23),

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar

se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Na exterioridade, o olhar de um outro lugar possibilitaria de fato que as relações dialógicas se concretizassem, já que o discurso de outrem é atualizado pelo “eu”, mas nunca acabado. Assim, julgamos que as noções bakhtinianas de *responsividade*, *cronotopo*, *alteridade* e *exotopia* são essenciais para a análise do *corpus* oriundo das sessões de autoconfrontação, visto que permitem que os participantes saiam de suas posições de “eu” e ocupem o lugar do “outro”, uma posição de exterioridade, produzindo um construto dialógico consigo, com os outros membros do coletivo e com a pesquisadora.

Essas noções também nos permitiram explicar a noção de texto/enunciado (multissemiótico) explorada no módulo 1 da SF, uma vez que tomamos texto como enunciado concreto (BRAIT, 2016). Elas também foram utilizadas para analisar os enunciados gerados como produção final, as biografizines e os relatos orais.

Destacamos que as noções e/ou conceitos propostos só foram, de fato, definidos quando tivemos acesso ao nosso *corpus* discursivo, pois, conforme Brait (2006, p. 24), uma das características de pesquisas que envolvem a análise dialógica do discurso é a de que “não [se pode] aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate”.

A seguir, apresentaremos o nosso quadro norteador de pesquisa (QNP). A partir das questões de pesquisa e dos objetivos específicos traçados, elegemos algumas categorias teóricas e traçamos procedimentos metodológicos para que esses objetivos possam ser alcançados.

Quadro 11 - Quadro Norteador de Pesquisa

QUESTÃO CENTRAL		OBJETIVO GERAL	
Como as percepções dos professores sobre o ensino com o texto multissemiótico podem contribuir para o desenvolvimento de uma proposta de sequência formativa a partir do dispositivo da autoconfrontação?		Analisar as percepções de um coletivo de professores do Ensino Médio da rede pública sobre o ensino com o texto multissemiótico, com vistas à proposição de uma sequência formativa, a partir do dispositivo da autoconfrontação.	
DESDOBRAMENTOS			
QUESTÕES ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS TEÓRICAS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Quais as percepções de um coletivo de professores de Língua Portuguesa sobre o seu trabalho com o texto	Analisar como os professores percebem o próprio trabalho com o texto multissemiótico	Teoria Dialógica do Discurso: (texto/enunciado concreto, dimensão axiológica, exotopia,	Análise das respostas ao questionário inicial; Análise de enunciados concretos oriundos das sessões de

multissemiótico?	no ensino médio.	<p>responsividade, alteridade, cronotopo (BAKHTIN, 2011; 2014; 2015; 2018; (VOLOCHINOV, 2017)</p> <p>Trabalho prescrito, realizado e real (CLOT, 2006).</p> <p>Multiletramentos (ROJO, 2009; 2012); (ROJO; MOURA, 2012); (ROJO; BARBOSA, 2015); ROJO; MOURA, 2019).</p>	<p>autoconfrontação;</p> <p>Análise dos enunciados dos professores no retorno ao coletivo.</p>
Como se configuram as atividades propostas pelos professores com o texto multissemiótico?	Verificar a configuração das atividades propostas pelos professores para o ensino com o texto multissemiótico.	<p>Teoria dialógica do discurso: texto/enunciado concreto; cronotopo; (BAKHTIN, 2011; 2014; 2015; 2018; (VOLOCHINOV, 2017)</p> <p>Trabalho prescrito, realizado e real (CLOT, 2006).</p> <p>Material didático (AMIGUES, 2004; ROJO, 2003; ROJO; BATISTA, 2003; BATISTA, 2003).</p> <p>Documentos prescritivos (PCN, 1998, 2000; PCN+, 2002; OCEM, 2006; BNCC, 2017; 2018; DCRC-CE, 2019; 2021).</p> <p>Multiletramentos (ROJO, 2009; 2012); (ROJO; MOURA, 2012); (ROJO; BARBOSA, 2015); ROJO; MOURA, 2019).</p>	<p>Análise das atividades utilizadas/propostas pelos professores nas aulas.</p> <p>Análise das respostas ao questionário inicial;</p> <p>Análise de enunciados concretos oriundos das sessões de autoconfrontação;</p> <p>Análise dos enunciados dos professores no retorno ao coletivo.</p>
Como elaborar uma SF, a partir do	Propor uma sequência formativa, a partir do	Trabalho prescrito, realizado e real	

dispositivo da autoconfrontação, a serviço de uma formação continuada com foco no texto multissemiótico?	dispositivo metodológico da autoconfrontação, com foco no texto multissemiótico.	(CLOT, 2006). Autoconfrontação (CLOT, 2010; 2017; FAÏTA, 1997; VIEIRA; FAÏTA, 2003). Sequência formativa (RIBEIRO; BASTOS, 2019).	Análise das respostas ao questionário inicial; Análise de enunciados concretos oriundos das sessões de autoconfrontação; Análise dos enunciados dos professores no retorno ao coletivo. Análise das biografizines e dos relatos orais.
---	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do modelo de Araújo, Pimenta e Costa (2015).

A partir do quadro delimitado, detalharemos, a seguir, os procedimentos éticos que serão realizados na nossa pesquisa.

4.8 Procedimentos éticos

Após a qualificação do projeto de tese, que ocorreu em fevereiro de 2021, iniciamos o processo de solicitação da documentação necessária para a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFC. Ressalta-se que, conforme Paiva (2019), embora a questão ética na pesquisa ainda seja pouca abordada em manuais de metodologia e nas áreas científicas de forma geral, a sua discussão é crucial, principalmente quando se faz pesquisa com seres humanos. Nesse sentido, é preciso que detalhemos os procedimentos éticos a serem realizados, pois “Diante da imprevisibilidade das consequências de uma investigação, é imperativo ter a ética sempre presente ao elaborarmos um projeto de pesquisa” (PAIVA, 2019, p. 18), assim como durante todo o processo de desenvolvimento da investigação.

Dentre os trâmites para a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, retomamos o contato com os gestores das duas escolas previamente sondadas para a obtenção do documento em que assentem e apoiam a realização da pesquisa no estabelecimento. Na escola A, contactamos o coordenador pedagógico, e, na escola B, o diretor escolar. Durante as nossas interações, explicamos novamente os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa, disponibilizamos uma cópia do projeto de tese (já qualificado) e solicitamos a coleta das assinaturas dos termos de anuência, cujo modelo encontra-se no apêndice A.

Após a autorização por escrito dos gestores das escolas, assim como da obtenção de outros documentos solicitados pelo Comitê de Ética, como a Declaração de Concordância, a Declaração de Orçamento Financeiro, o Projeto de Pesquisa atualizado, dentre outros, no dia 23 de março de 2021, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFC, por meio da Plataforma Brasil. No dia 15 de abril de 2021, obtivemos o parecer favorável à pesquisa, cujo CAAE é 45294621.6.0000.5054 (Anexo A).

De posse do parecer consubstanciado favorável, mantivemos um diálogo ativo com a gestão das escolas de modo a planejar a nossa aproximação ao coletivo de professores. Reiteramos que, em decorrência da configuração das aulas remotas, todo esse contato ocorreu virtualmente, por e-mail e, sobretudo, através do aplicativo de conversas instantâneas *Whatsapp*.

Destacamos, também, que as etapas da pesquisa com os professores só foram iniciadas após a obtenção do parecer consubstanciado final do CEP, conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas realizadas com seres humanos. A nossa primeira reunião com o coletivo de trabalho da escola A ocorreu em 08 de setembro de 2021, e com o coletivo de trabalho da escola B, em 21 de setembro de 2021. Nestes dias, explicamos minuciosamente o projeto de tese para os professores de Língua Portuguesa das duas escolas com o intuito de esclarecer para eles as etapas da sequência formativa e de tirar possíveis dúvidas, principalmente em relação às filmagens das aulas, às sessões de autoconfrontação simples e cruzada, ao retorno coletivo e à sistematização dos módulos da formação docente.

Durante a realização dessas reuniões, solicitamos às professoras e aos professores que lessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) e, caso aceitassem participar da proposta da pesquisa, assinassem. Esse termo “tem por objetivo explicar, dar conhecimento aos participantes do projeto de pesquisa com o qual vão colaborar, dando a eles total liberdade para se recusar a participar, sem qualquer ameaça de represália caso se recusem” (PAIVA, 2019, p.27). Assim, no TCLE, explicamos que a participação é voluntária e livre de qualquer remuneração, e que todos os dados pessoais dos participantes serão mantidos sob o mais rigoroso sigilo. Enfatizamos ainda que, em qualquer etapa da pesquisa, o professor estaria livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a sua participação, e que essa recusa não acarretaria qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Comprometemo-nos também a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa de doutorado, e a veicular, de forma clara, como um desdobramento, seus resultados através de artigos científicos, trabalhos completos publicados em anais e/ou periódicos apresentados em encontros científicos e congressos especializados etc nas áreas de

Educação, Estudos da Linguagem, Linguística ou Linguística Aplicada, sempre protegendo a identificação dos voluntários.

Como uma das etapas de pesquisa consiste em filmar as aulas dos professores, os pais e/ou responsáveis dos alunos menores de 18 anos também deveriam assinar um TCLE elaborado especialmente para esse fim (Apêndice C), haja vista que os alunos podem aparecer nessas gravações. Aos alunos menores de idade também foi solicitado que eles assinassem um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice D), elaborado em linguagem acessível.

Durante toda a pesquisa, esclarecemos que, a qualquer momento, estaríamos dispostas a tirar dúvidas, prestar esclarecimentos, rever procedimentos, assim como cada um dos participantes poderia desistir da participação, se assim o desejasse. Além disso, reiteramos que a pesquisa pode ser acompanhada pelo Site da Plataforma Brasil. Ressaltamos, ainda, o nosso compromisso ético em disponibilizar aos participantes e à instituição de ensino o acesso ao texto integral do nosso estudo, uma vez que os sujeitos envolvidos têm o direito de ter algum retorno acerca da sua participação na pesquisa (PAIVA, 2019).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS A PARTIR DA SEQUÊNCIA FORMATIVA

Neste capítulo, deter-nos-emos a analisar o *corpus* gerado e a discutir os resultados obtidos em consonância com os nossos objetivos de pesquisa: 1) Analisar como os professores percebem o próprio trabalho com o texto multissemiótico no Ensino Médio; 2) Verificar a configuração das atividades propostas pelos professores para o ensino com o texto multissemiótico; 3) Propor uma sequência formativa, a partir do dispositivo metodológico da autoconfrontação, com foco no texto multissemiótico.

Na seção 5.1, analisaremos os dados gerados a partir de um questionário via formulário Google, aplicado na etapa da AC de aproximação ao coletivo de trabalho. Na seção 5.2, analisaremos os diálogos que consideramos mais significativos, tanto da ACS, realizada com os dois professores protagonistas, individualmente, quanto da ACC, em que os PP, em diálogo com a pesquisadora, tecem comentários sobre a atividade inicial do colega e sobre cenas da ACS. A escolha de realizar a análise dessas duas etapas ocorreu por considerarmos que esse percurso de análise facilitará o acompanhamento das trocas dialógicas entre os professores e a investigação das suas percepções sobre o trabalho com o texto multissemiótico. Na seção 5.3, analisaremos o retorno ao coletivo, etapa em que se decidiu, coletivamente, acerca das temáticas dos módulos da SF. E, na seção 5.4, analisaremos as produções finais dos participantes, compostas por sete biograficines, e por dois relatos orais, com o intuito de rememorar e de avaliar a SF.

5.1 Análises dos questionários

Nesta seção, analisamos as respostas ao questionário aplicado (conforme apêndice E) aos professores desta pesquisa durante a etapa de aproximação ao coletivo de trabalho, no intuito de: a) conhecer o perfil docente desses professores; b) levantar as percepções desses professores sobre a concepção de texto (multissemiótico); c) verificar a configuração das atividades propostas pelos professores para o ensino com o texto multissemiótico; d) conhecer de que forma eles compreendem a própria abordagem com o texto multissemiótico; e) analisar as expectativas, os receios e as sugestões desses professores quanto à nossa proposta de SF.

O perfil dos professores já foi apresentado na subseção 4.3 - o coletivo de trabalho, no capítulo de metodologia. Por isso, nesta subseção, analisaremos as respostas dos professores às perguntas da seção 3, sobre o texto/enunciado multissemiótico; e as da seção 4, sobre formação docente continuada.

As respostas apresentadas no quadro abaixo referem-se à seguinte questão: *Professor(a), a noção de texto pode ser explicada a partir de diferentes vertentes teóricas. Apresente, de forma breve, o seu entendimento de texto/texto multissemiótico.*

Quadro 12 – Respostas dos professores à pergunta sobre a concepção de texto/texto multissemiótico

PP1	Manifestação linguística de um autor sobre determinado tema ou visão de mundo dele que pode variar de acordo com fatores culturais, de gênero, idade etc. Texto multissemiótico é a junção de várias linguagens aparecendo no mesmo momento no texto.
PP2	Textos que somos capazes de interpretar observando imagens.
PC1	São textos que envolvem múltiplas modalidades de linguagem na sua composição.
PC2	Texto composto por diversas modalidades/linguagens.
PC3	Texto é toda forma de leitura, verbal ou não verbal.
PC4	Texto multissemiótico é aquele que se utiliza das variações da linguagem visual, escrita, icônica, simbólica. E texto/texto é utilizada a modalidade apenas escrita.
PC5	Penso que texto multissemiótico seja aquele que busca promover o sentido a partir do uso de mais de um meio de expressão, tais como a escrita, imagens, gráficos etc.
PC6	É um texto que utiliza outras linguagens além da verbal. É um texto que utiliza imagens, símbolos, outros tipos de signos além do verbal. Textos como tirinhas, charges, memes e postagens da internet.
PC7	Verbal e outros.
PC8	São textos capazes de desenvolver capacidades/habilidades de leitura que envolvem realidades digitais é fundamental no processo de formação de professores e estudantes.

Fonte: elaborado pela autora.

Ao compararmos as respostas dos professores, é possível observarmos que a maioria atribui ao texto a adjetivação de multissemiótico quando ele apresenta outras modalidades/linguagens, para além da verbal, oral ou escrita, como é o caso das respostas de PP1, PC1, PC2, PC4, PC5 e PC6. Já PC3 e PC7 parecem apresentar uma concepção de texto mais ampla, que englobaria a multissemiótica, como apresenta PC3: “Texto é toda forma de leitura, verbal ou não verbal.”. É interessante constatar, também, que PP2 privilegiou a linguagem imagética em sua resposta, ou seja, em uma perspectiva verbivocovisual, a dimensão visual (PAULA, 2017). Já PC8 enfatizou a relação do texto multissemiótico com o letramento digital: “São textos capazes de desenvolver capacidades/habilidades de leitura que envolvem realidades digitais é fundamental no processo de formação de professores e estudantes.”. Nas seções de análise das AC, será possível perceber que essas percepções de

texto/texto multissemiótico têm influência sobre o agir docente e, também, sobre as escolhas empreendidas pelos professores no que concerne à definição dos módulos da SF.

Ao serem questionados se costumam trabalhar com o texto multissemiótico, todos os professores responderam positivamente. Sobre os gêneros mais pautados em suas aulas, todos os professores mencionaram a charge, seguida das tirinhas e dos cartuns, com 92,9%; os filmes/vídeos, os memes e as canções, com 64,3%; e as postagens e os infográficos, com 35,7%; seguidos dos gráficos, com 14,3%; e das campanhas e dos anúncios publicitários, citados por apenas 7,1% dos professores. Diante desses dados, pode-se presumir que os professores têm privilegiado tradicionais gêneros multiletrados impressos (ROJO, 2019), e que, conforme Ribeiro (2016), gêneros como os infográficos e os gráficos, por exemplo, ainda não são amplamente abordados nas aulas de Língua Portuguesa, embora sejam recorrentes em outras disciplinas.

Sobre as maiores dificuldades de se trabalhar o texto multissemiótico em sala de aula, os professores apresentaram suas respostas e tiveram, também, que justificá-las.

Quadro 13- Respostas dos professores sobre as dificuldades de trabalho com o texto multissemiótico

Professor	Resposta	Justificativa
PP1	A maior dificuldade é a de perceber os alunos construindo os sentidos do texto	Nem sempre os alunos se atualizam com o contexto político e social do país e do mundo e apresentam dificuldades para entenderem referências citadas nos textos multissemióticos e não compreendem a ironia, o humor, a crítica etc
PP2	Interpretação das figuras.	Há figuras de difícil interpretação.
PC1	A maior dificuldade que eu tinha era trabalhar com as imagens em movimento.	Porque como as devolutivas sobre o texto eram bem depois da exibição, na maioria das vezes os alunos não recuperavam informações.
PC2	A falta de percepção, por parte dos alunos, das informações implícitas e a desconsideração do contexto e de suas implicações.	Alguns alunos têm dificuldade de interpretar textos multissemióticos.
PC3	A percepção do texto como um todo.	A questão do implícito, das entrelinhas, cada leitura mais profunda.
PC4	As vezes a falta de recurso áudio visual das escolas.	Dependendo da escola, não há estrutura ou de laboratórios. Fica difícil utilizar internet, e precisamos adaptar.

PC5	O aluno conseguir relacionar todos os elementos presentes no texto.	Muitas vezes, o aluno não consegue interpretar devidamente um texto por não perceber que todos os elementos que ali estão disponíveis foram selecionados para que um determinado objetivo comunicativo pudesse ser atingido.
PC6	A primeira é que muitas vezes o conhecimento de mundo dos alunos é importante e é comum que eles não tragam ou consigam ativar esse conhecimento. A maior dificuldade, no entanto, principalmente no período pandêmico, é a participação dos alunos.	No período remoto, os alunos evitam ativar o áudio e a câmera e até o mesmo o chat, o que dificulta bastante a interação nas aulas, mesmo quando se trata de um assunto que seja interessante e curioso para os alunos. Quando se traz um texto multissemiótico, como uma tirinha ou uma charge, quando se tratam de assuntos mais usuais e menos sérios, até é mais fácil ocorrer a participação dos alunos, porém, por conta da falta de leitura, muitos deles não conseguem pegar as referências e intertextualidades de textos multissemióticos, quando abordam assuntos mais sérios, do âmbito político, social, histórico, cultural.
PC7	Leitura	Dificuldade
PC8	Como utilizar as ferramentas fundamentais para trabalhar os textos.	Me sinto incapaz de utilizar alguma ferramenta tecnológica.

Fonte: elaborado pela autora.

Sobre essa questão, PP1 trouxe à discussão um aspecto que também se mostrou caro à professora em situação de autoconfrontação: a dificuldade de os alunos recuperarem as referências contextuais, essenciais para a construção dos sentidos do texto. PC2 também menciona a recuperação do contexto como uma dificuldade (“A falta de percepção, por parte dos alunos, das informações implícitas e a desconsideração do contexto e de suas implicações.”). PC3 (“A percepção do texto como um todo.”; “A questão do implícito, das entrelinhas, cada leitura mais profunda.”) e PC5 fazem referência a um conjunto de elementos que precisam ser relacionados para um entendimento da unidade textual (“O aluno conseguir relacionar todos os elementos presentes no texto.”). PP2 já observa que os alunos possuem dificuldade de ler imagens, juízo de valor presente também em seu discurso em situação de autoconfrontação. Destacamos, ainda, a seguinte afirmação de PC6: “A maior dificuldade, no entanto, principalmente no período pandêmico, é a participação dos alunos.”. Essa percepção sobre o contexto de ensino remoto na pandemia também foi algo presente no discurso dos PP em AC. Conforme veremos na seção de análise das AC, há uma concordância dos professores quanto à consideração de que o contexto de aulas remoto favorece o trabalho

com o texto multissemiótico, como defende, também, PC6: “Quando se traz um texto multissemiótico, como uma tirinha ou uma charge, quando se tratam de assuntos mais usuais e menos sérios, até é mais fácil ocorrer a participação dos alunos”. A dificuldade de estabelecer relações entre os textos, que, conforme a BNCC, compreende o processo da leitura, também é mencionada pelo professor: “porém, por conta da falta de leitura, muitos deles não conseguem pegar as referências e intertextualidades de textos multissemióticos, quando abordam assuntos mais sérios, do âmbito político, social, histórico, cultural.”. Tal observação também foi apresentada por PP1 em situação de AC, conforme veremos mais adiante.

Na seção 4, sobre formação docente, questionamos os professores se eles costumam participar de cursos de formação continuada. Apenas PP2 respondeu que não, com a justificativa da falta de tempo. Os professores tiveram, ainda, que justificar o porquê de eles participarem ou não de formações continuadas. As respostas e as justificativas de respostas são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 14 – Respostas dos professores sobre a participação em cursos de formação continuada

Professor	Resposta	Justificativa
PP1	Sim.	Sempre que há oportunidade participo.
PP2	Não.	Sem tempo.
PC1	Sim.	Durante o mestrado.
PC2	Sim.	Costumo participar de, no mínimo, 1 curso por semestre.
PC3	Sim.	Oferecidos pela escola, Seduc e por mim.
PC4	Sim.	Tenho participado de percursos no Porto Iracema das Artes, TJA. Além de cursos ofertados pelas credes e Sefor.
PC5	Sim.	Quando são ofertados, sempre busco participar, pois vejo como um oportunidade de melhorar meu fazer pedagógico.
PC6	Sim.	Sim. Não faz muito tempo que entrei no Estado (cerca de 2 anos), mas desde esse período, tenho participado de algumas, como o Foco na Aprendizagem, o Curso de Redação com o Prof. Diego Pereira, dentre outras.
PC7	Sim.	Necessário.
PC8	Sim.	As vezes...

Fonte: elaborado pela autora.

A partir das respostas acima, é possível perceber o interesse por parte dos professores pela formação contínua. PC5 e PC7 enfatizam a questão do aperfeiçoamento docente, a melhoria do fazer pedagógico e a necessidade de manter-se em formação. É interessante perceber, também, que os professores PC3, PC4 e PC6 mencionam as situações formativas promovidas pela rede estadual de ensino e pela própria escola, e PC1 refere-se ao seu curso de mestrado, oportunidade de formação que permite também o crescimento dentro do plano de cargos e carreiras na esfera estadual. A questão da frequência com que eles participam de processos formativos também merece ser apontada, pois os enunciados de PP1 (“Sempre que há oportunidade participo.”); de PC5 (“Quando são ofertados, sempre busco participar, pois vejo como uma oportunidade de melhorar meu fazer pedagógico.”); e de PC2 (“Costumo participar de, no mínimo, 1 curso por semestre”) demonstram que os professores valorizam as formações que lhes são propostas e que, inclusive, conforme os enunciados de PC2 e PC3, buscam por elas.

Ao serem questionados se já realizaram algum curso sobre a BNCC, mais da metade dos participantes respondeu que não. Ao classificarem os seus níveis de conhecimento sobre o documento, 80% dos professores afirmaram que é básico; 13,3%, superficial; e 6,7%, avançado. É preocupante o fato de que a maioria dos professores consultados ainda não tenham participado de nenhuma formação sobre esse documento, de caráter normativo e norteador dos currículos e das práticas de professores de todo o Brasil. As respostas e suas justificativas referentes à participação de alguma formação sobre a BNCC são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 15 – Respostas dos professores sobre a participação em formações relacionadas à BNCC

Professor	Resposta	Justificativa
PP1	Não.	Vou participar daqui uns dias.
PP2	Não.	Sem tempo.
PC1	Sim.	Vou participar daqui uns dias.
PC2	Sim.	Em 2020, fiz o curso A BNCC no Ensino Médio: Linguagens e suas Tecnologias (50 horas - Ministério da Educação - AVAMEC)
PC3	Sim.	Fiz através da coordenação e de leitura pessoal.
PC4	Não.	Ainda não tive a oportunidade, mas já pesquisei.
PC5	Não.	Estava afastado para pós-graduação nos últimos 4 anos.
PC6	Não.	Não participei ainda, mas estou inscrito em um que irá começar agora no começo de outubro.

PC7	Sim.	Mestrado.
PC8	Não.	Falta de tempo.

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que PP1, PC1 e PC6 fazem referência a um curso que iniciaria em breve. No caso, conforme os professores nos relataram através de interações via grupo do *Whatsapp*, esse curso refere-se a uma formação on-line oferecida pela Secretaria de Educação do estado Ceará. PC2, que já havia mencionado que procura realizar, pelo menos, um curso por semestre, informa já ter participado de um curso on-line, ofertado pelo Ministério da Educação. Além disso, nos enunciados de PC3 (“Fiz através da coordenação e de leitura pessoal.”) e de PC4 (“Ainda não tive a oportunidade, mas já pesquisei.”) também se notam o interesse que esses professores tiveram em buscar informações sobre o documento de forma mais autônoma. É interessante observar, ainda, que, enquanto PC7 informa que participou de formação sobre a BNCC durante o curso de mestrado, PC5 já justifica não ter participado de nenhuma formação sobre a BNCC por estar cursando doutorado. Essa divergência pode apontar para o fato de que a linha de pesquisa e o objeto de estudo investigado pelos professores pode ter tido influência sobre essas diferentes realidades. Já PP2 e PC8 atribuem não terem participado de nenhuma formação sobre a BNCC à falta de tempo. Ao questionarmos se eles consideram o conhecimento da BNCC importante, os professores responderam:

Quadro 16 – Respostas dos professores sobre a importância da BNCC

Professor	Resposta
PP1	Sim, importante, pois se ele norteará o novo ensino médio, devemos ter a base para adaptarmos e atualizarmos a nossa prática docente.
PP2	Sim, pois ele deve nortear a nossa prática como professores.
PC1	Sim, porque guia o planejamento de ações para as aulas.
PC2	Sim, pois é a BNCC que norteia o conjunto de aprendizagens que os alunos devem desenvolver durante a educação básica.
PC3	Sim, pois a partir dele e do que sabemos podemos melhorar nossa prática em sala de aula.
PC4	Sim, com certeza. Precisamos nos adequar aos novos rumos que a educação está tomando.
PC5	Sim, pois vejo como uma oportunidade para a sistematização de currículos específicos para cada série da educação básica.
PC6	Sim, considero, principalmente tendo em vista a chegada do novo ensino médio em 2021, que é todo estruturado nessa nova BNCC.
PC7	Sim.

PC8	Sim, porque dá um suporte ao conteúdo a ser desenvolvido em cada ano e série.
------------	---

Fonte: elaborada pela autora.

Nas respostas dos professores, é marcante o caráter normativo da BNCC, sobretudo, sobre a prática docente, conforme os enunciados de PP1, PP2, PC1 e PC3. É interessante observar, ainda, a referência ao Novo Ensino Médio nas respostas de PP1, PC4 e PC6, especialmente porque, à época da geração de dados da pesquisa, os professores ainda estavam se familiarizando com as mudanças advindas dessa reestruturação, que, conforme citou PC6, é fortemente atrelada à BNCC. O caráter do documento sobre a (re)organização curricular também é citado, como mostra o enunciado de PC2: “é a BNCC que norteia o conjunto de aprendizagens que os alunos devem desenvolver durante a educação básica.”; e de PC5; “vejo como uma oportunidade para a sistematização de currículos específicos para cada série da educação básica.”.

Perguntamos, ainda, quais as expectativas e os receios dos professores quanto à nossa proposta formativa. As respostas dos professores são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 17 – Expectativas e receios dos professores em relação à proposta de SF

Professor	Resposta
PP1	Boas expectativas para aperfeiçoar meu trabalho seguindo as diretrizes da BNCC. Receio de não conseguir cumprir a contento a atividade.
PP2	Expectativa de esclarecer muitas dúvidas.
PC1	Espero que contribua muito com o trabalho em sala de aula.
PC2	Desejo que essa pesquisa resulte em um relevante material para o ensino de Língua Portuguesa. Receio que haja pouco material "coletado" para desenvolver uma formação. Uma dúvida: qual a tese do seu trabalho?
PC3	Expectativa de alcançar o dia a dia do aluno. Receios de cada professor não seguir as orientações dadas pela BNCC.
PC4	Ainda não criei expectativas e não tenho receios.
PC5	Bastante empolgado.
PC6	Expectativas positivas, pois acredito que será muito importante para potencializar nossas capacidades em sala de aula.
PC7	Nenhuma
PC8	De adquirir novos conhecimentos.

Fonte: elaborado pela autora.

É possível perceber, a partir das respostas acima, a expectativa de melhoria da prática docente com a formação proposta, como afirmam PP1: “Boas expectativas para aperfeiçoar meu trabalho seguindo as diretrizes da BNCC.”; PC1: “Espero que contribua muito com o trabalho em sala de aula.”; PC2: “Desejo que essa pesquisa resulte em um relevante material para o ensino de Língua Portuguesa.”; PC3: “Expectativa de alcançar o dia a dia do aluno”; e PC6: “acredito que será muito importante para potencializar nossas capacidades em sala de aula.”. Sobre os receios, é interessante destacar a afirmação de PP1: “Receio de não conseguir cumprir a contento a atividade.”. Como a professora se voluntariou para atuar como professora protagonista, esse seu enunciado pode revelar uma certa insegurança quanto ao seu desempenho para o desenvolvimento da pesquisa. Já PC2 mostrou uma certa desconfiança acerca do nosso objeto de estudo, pois ela afirmou: “Receio que haja pouco material "coletado" para desenvolver uma formação. Uma dúvida: qual a tese do seu trabalho?”. A partir desse enunciado de PC2, buscamos, em todas as fases seguintes da pesquisa, sempre iniciar a etapa retomando os nossos objetivos de pesquisa e a nossa metodologia, de forma a sanar possíveis dúvidas dos participantes. É interessante mencionar, ainda, que, conforme mencionado pela própria professora durante a realização dos módulos da formação, PC2 é doutora em Linguística pela UFC, com um estudo na área de Análise do Discurso Crítica, o que pode justificar a curiosidade da professora em compreender mais sobre o nosso objeto de pesquisa. Além disso, durante todas as etapas da pesquisa, buscamos apresentar a nossa proposta do modo mais didático e simples possível, na tentativa de nos distanciarmos um pouco do discurso acadêmico, e de nos posicionar como membros do mesmo coletivo de trabalho dos professores. No enunciado de PC3: “Receios de cada professor não seguir as orientações dadas pela BNCC.”, parece haver uma apreensão, por parte da professora, de que os professores não estejam cumprindo as prescrições da BNCC. Essa preocupação pode estar relacionada ao medo de um possível julgamento e ao temor de uma suposta inadequação diante das orientações propostas pelo documento.

Pedimos aos professores que, também, nos apontassem sugestões para a realização de uma formação didática continuada mais colaborativa. As respostas podem ser contempladas no quadro a seguir.

Quadro 18 – Sugestões dos professores para a realização de uma FD mais colaborativa

Professor	Resposta
-----------	----------

PP1	Com um envolvimento da equipe e cada um dando sua colaboração para a formação com bases nas suas práticas pessoais. Também é importante que os professores estejam abertos para o novo.
PP2	Adaptando-se a nova realidade escolar.
PC1	Colocando os sujeitos (cursistas) no centro da ação.
PC2	Com a participação de um maior número de professores protagonistas e com a aplicação de atividades com textos multissemióticos tanto para alunos de salas diferentes quanto para professores.
PC3	Sensibilizando a importância da formação continuada na vida profissional e na forma lúdica.
PC4	Acredito que novas metodologias e didática para o ensino híbrido.
PC5	Propondo atividades concretas que levem os professores a refletirem acerca de seu fazer docente.
PC6	Com encontros síncronos, em que a voz de todos fossem mais escutadas em tempo real.
PC7	Experiências compartilhadas
PC8	De forma on-line.

Fonte: elaborado pela autora.

No quadro acima, é importante observar que os professores sugerem a valorização de suas experiências docentes, conforme afirmam PP1: “Com um envolvimento da equipe e cada um dando sua colaboração para a formação com bases nas suas práticas pessoais”, e de PP7: “Experiências compartilhadas”. Destaca-se, também, o protagonismo docente, como afirmam PC1: “Colocando os sujeitos (cursistas) no centro da ação”; e PC6; “Com encontros síncronos, em que a voz de todos fossem mais escutadas em tempo real.”. Nesse enunciado, privilegia-se, também, a configuração desses encontros, que, de acordo com o professor, sincronamente, facilitam a escuta desses professores. Sobre o formato dessa formação, PC8 sugeriu que os encontros acontecessem de forma remota. Ressalta-se, contudo, que, na nossa pesquisa, as etapas da autoconfrontação aconteceram de forma on-line, mas que os módulos da formação foram realizados de forma presencial, a partir de uma decisão do próprio coletivo. Os professores PC3 e PC5 enfatizaram, também, a reflexão sobre a importância da prática da formação docente. PP2 e PC4, provavelmente, a partir de suas experiências com o ensino remoto, sugeriram que, para ser mais colaborativa, a formação contemplasse novas metodologias para o ensino híbrido, conforme o enunciado de PC4; e uma adaptação à nova realidade escolar, conforme enunciado de PP2.

Na seção 5.2, analisaremos os enunciados dos professores protagonistas em situação de ACS e de ACC.

5.2 Análise das autoconfrontações

Nessa subseção, analisamos as falas dos docentes em situação de autoconfrontação. Ressaltamos que, a cada etapa, reiteramos que o nosso objetivo não era o de avaliar a atuação dos professores, mas o de promover a reflexão e a transformação da atividade docente. Além disso, enfatizamos que parte do material audiovisual gerado a partir dessas interações seria apresentado ao coletivo de professores no intuito de promover uma discussão acerca do nosso tópico formativo e, dessa forma, decidirmos, coletivamente, acerca das demandas genuínas do grupo e, conseqüentemente, direcionar o desenho da formação a ser promovida.

No intuito de investigar as percepções dos professores sobre o seu trabalho com o texto multissemiótico, em prol do desenvolvimento da sequência formativa, optamos por trazer os excertos mais significativos dos diálogos entre os sujeitos da AC, tantos os oriundos da ACS quanto da ACC. Mais especificamente, selecionamos os excertos que traziam, de forma mais concreta, as percepções dos professores sobre ensino, língua/linguagem, texto/enunciado (multissemiótico), efeitos de sentido, prescrições (autoprescrição, prescrição documental, material didático), multiletramentos, e coletivo de trabalho. Reiteramos que, a fim de analisar as trocas discursivas de nossos professores protagonistas sobre a sua atividade e sobre a atividade do colega, recorreremos à teoria dialógica da linguagem, principalmente às noções de dialogismo, alteridade, responsividade, apreciação valorativa, cronotopia e exotopia.

Iniciaremos a análise, a seguir, com a ACS da PP1.

5.2.1 Autoconfrontação simples com a PP1

pois é: é: um pouquinho diferente+. A gente se vê gesticulando, falando com os alunos, é diferente++. A GENTE vê uma ou outra coisa que poderia abordar para meLHOR, que poderia puxar meLHOR, mas é interessante, gostei.
(Excerto da ACS de PP1)

A ACS foi realizada com a PP1 no dia 12/10/2021, a partir da seleção de 14 cenas da aula filmada no dia 28/09/2021, com uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Reitera-se que as únicas solicitações feitas por nós aos professores foram as de que os dois professores protagonistas gravassem uma aula, ou uma sequência de aulas, em uma turma do Ensino Médio, em que houvesse a abordagem do texto multissemiótico. O material audiovisual gravado pela PP1 foi produzido em 2 aulas geminadas. Atenta-se para o fato de que, no período de aulas

remotas, houve uma mudança na duração da hora-aula dos professores. Na escola em que PP1 leciona, por exemplo, a hora/aula foi reduzida em 10 minutos, tendo a duração de 40 minutos.

O conteúdo explorado pela professora foi o uso dos porquês, a partir do qual ela abordou diferentes gêneros multissemióticos, como o vídeo, o meme e a tirinha. O material didático utilizado na aula foram slides produzidos pela própria professora, a partir de textos também selecionados por ela. Julgamos que as escolhas empreendidas pelos professores quanto ao material didático utilizado na aula podem revelar percepções dos professores sobre o trabalho com o texto multissemiótico. Em concordância com Saujat (2004) e Lopes (2017), julgamos, ainda, que a etapa de organização da atividade docente é fundamental, pois é nela que o professor desenvolve um processo dialógico mais intenso com as prescrições do seu *métier*, (re)concebendo-as.

O diálogo que se segue faz referência à cena 1, em que PP1 inicia a aula questionando os alunos acerca dos diferentes tipos de porquês. A professora exibe um slide apenas com o título “Quantos são e quais são os porquês que você conhece?”, e vai preenchendo-o a partir das respostas dos alunos. Perguntamos se ela gostaria de comentar a cena exibida, o que permitiu a seguinte interação:

PP1: Então++ **eu acho interessante começar a aula, né, sempre fazendo/buscando o que eles já sabem** e:: para depois a gente partir MESMO para a aula++.

Pesquisadora: Pronto. É:: Você, durante toda a aula, você sempre faz uma aula bem dialogada, né? Fazendo perguntas aos alunos++ Nesse slide, inclusive, o slide estava em branco e você pediu para que os alunos ajudassem a preencher, né? Como é que você justifica essa escolha?

PP1: Foi exatamente por isso. Porque **eu acho que:: ++ é importante eles irem participando, eles irem dizendo o que eles JÁ SABem para eu ir trabalhando em cima do que eles JÁ SABem**++ E ir acrescentando, né?++ (...).

Ao revisitar, através do material audiovisual exposto, a atividade realizada, a professora encontra-se em posição exotópica, possibilitada pela autoconfrontação. Em seus enunciados, PP1 repete o uso do pronome pessoal “eu”, posicionamento que parece sugerir uma tomada de consciência em que ela assume o lugar do outro para si mesma (eu-para-mim). A professora revela juízos de valor sobre a própria prática, julgando “interessante” e “importante” a escolha realizada, assim como parece valorizar uma aula interativa, pois ancora a sua prática na relação alteritária com os alunos, em que parte do conhecimento prévio deles acerca do conteúdo ministrado, como revelam os excertos: “**sempre fazendo/buscando o que eles já sabem**”/u **acho que:: ++ é importante eles irem participando, eles irem dizendo o que eles JÁ SABem**”. Ainda sobre essa interação com os alunos, a professora parece prestigiar, mais especificamente, o conhecimento apresentado pelos alunos acerca das regras de uso da língua

(de uso dos porquês), pois ela afirma que estabelece essa interação sobre o que os alunos já sabem para, em seguida, “ir acrescentando”.

PP1 afirma achar interessante iniciar a aula buscando o que os alunos já sabem, “para depois a gente partir MESmo para a aula”. Nessa parte final do enunciado, ao proferir o trecho “partir MESmo para a aula”, a professora parece pressupor que a interação realizada até então com os alunos ainda não se configuraria realmente como aula, o que pode revelar uma percepção de ensino como exposição, ou seja, de que o gênero aula só se realiza efetivamente com a explanação do conteúdo pelo professor. Observa-se, pois, que, no discurso docente, há uma tensão entre forças centrífugas, que tendem ao novo, à descentralização, como a exploração de gêneros mais próximos do alunado e o interesse por uma participação mais contundente dos alunos; e forças centrípetas, que tendem ao tradicional, ao antigo, ao tido como padrão.

Na cena 2, a professora exibe um vídeo da TV Escola sobre os usos dos porquês. No vídeo, há uma interação entre membros de uma família (pai, mãe e filha). O vídeo é legendado e, no diálogo, eles fazem uso de diferentes tipos de porquês. Ao final do vídeo, há uma proposição de atividade para que os alunos escrevam corretamente as frases que são ditadas. Em seguida, no vídeo, são expostas as respostas da atividade. Após a exibição do filme, a professora questiona os alunos sobre o objetivo do vídeo e sobre a história que é apresentada no vídeo. Ao ver a cena, PP1 faz a seguinte reflexão:

PP1: é:, **eu achei interessante o uso do vídeo para eles perceberem os porquês acontecendo nas falas reais**. Por isso que eu escolhi o vídeo.

Pesquisadora: em que medida você acredita que outras formas de linguagem colaboram para a aprendizagem?

PP1: é:: eu acredito que seja pela **proximidade**, né? traz o **humor** também, essa outra forma, o vídeo, de linguagem, traz **uma facilidade maior para que os alunos compreendam o que tá querendo ser passado para eles**.

Observa-se que, no primeiro enunciado acima, a escolha do vídeo é justificada da seguinte maneira: **eu achei interessante o uso do vídeo para eles perceberem os porquês acontecendo nas falas reais**”. Assim como nos enunciados anteriormente analisados, nesse excerto, PP1 apresenta um juízo de valor acerca da escolha realizada (eu-para-mim). O uso da expressão “falas reais” parece retomar a prescrição de que o ensino deve ser pautado em situações reais de comunicação, no uso. Ao ser questionada sobre como outras formas de linguagem podem colaborar para a aprendizagem, a professora demonstra uma atitude responsiva frente aos alunos (o-outro-para-mim), pois justifica a sua escolha a partir desse outro, destacando a “proximidade” dos alunos com o gênero discursivo vídeo, ou seja, na perspectiva dos Multiletramentos (ROJO, 2009; 2013; 2019), essa escolha seria uma forma de

contemplar também a cultura do alunado, uma vez que esse gênero digital é muito popular entre os alunos. No discurso da professora, ao trazer um gênero familiar aos alunos para a sala de aula, amplia-se a possibilidade de aprendizagem desses estudantes, conforme o excerto a seguir: “traz **uma facilidade maior para que os alunos compreendam o que tá querendo ser passado para eles.**”

Na figura 11, apresentamos um print do vídeo utilizado por PP1 em sua aula.

Figura 11 – Print do vídeo utilizado pela PP1



Fonte: print de tela do vídeo utilizado pela PP1 na aula.

Já a referência ao “humor” do vídeo também parece retomar o discurso didático que valoriza o lúdico nas práticas de ensino, tanto que a cena seguinte retoma a sequência em que a professora explora os efeitos de humor do vídeo exibido. Nela, a professora explora os efeitos de humor do enunciado/texto, em que questiona os alunos sobre o que gerou o humor, o riso. Na atividade concreta, um aluno responde que o efeito de humor do vídeo é gerado pelo fato de a menina, a filha, estar chorando porque a mãe estava pisando no pé dela, e não pelo fato de o pai implicar com ela, como a mãe achava. Ao questionarmos se a professora gostaria de comentar a cena, ela faz o seguinte comentário:

PP1: Humrum... **Em primeiro lugar que a minha internet tava ruim, né?! (risos)**
 ma::s a cena 3 + é: **que eu acho interessante tratar também o contexto do vídeo, né? não utilizar SÓ como pretexto, mas falar também sobre o contexto do vídeo.**

Em seu enunciado, a professora parece refletir sobre o real da sua atividade, ou seja, ao que não diz respeito somente ao que foi realizado, mas também ao que o professor não fez ou não conseguiu fazer (CLOT, 2010). Retoma-se que, como a aula foi realizada em contexto

remoto, a forma como a imagem e o som, por exemplo, podem ter chegado até o aluno é uma preocupação pertinente por parte da docente, ou seja, PP1 estabelece uma relação de alteridade com seu aluno e com as condições de trabalho no contexto remoto, o outro-para-mim.

Ao justificar que acha interessante explorar também o contexto do vídeo, a professora parece tomar consciência do que estava acontecendo na aula. Embora tenha afirmado, em um enunciado anterior, que procura explorar *falas reais*, o foco da aula ainda está sobre as regras de uso dos porquês, que foi o conteúdo escolhido pela professora para abordar o texto multissemiótico. Essa escolha remete-nos a uma percepção de língua enquanto um sistema de signos abstratos, e a de ensino de Língua Portuguesa como uma exposição de regras gramaticais de uso desse sistema. PP1 parece tomar consciência disso ao contemplar a cena da sua atividade e justifica: “**eu acho interessante tratar também o contexto do vídeo, né? não utilizar SÓ como pretexto**”. Esse enunciado parece responder ao discurso teórico de que não se deve utilizar o texto apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais. Ao enfatizar que explorou também o contexto do vídeo, PP1 estabelece uma relação de alteridade com a disciplina, com as prescrições e com o conteúdo que ministra, evidenciando que a sua consciência está em tensão entre uma concepção de ensino tradicional da língua e uma concepção que prescreve uma abordagem interativa da língua/linguagem. Destaca-se que essa cena da atividade de PP1 será retomada na ACC, a partir de uma escolha de ambos os protagonistas da pesquisa.

Dando prosseguimento à aula, a professora retoma que, no vídeo, aparecem as várias maneiras de se escreverem os porquês. Em seguida, ela apresenta um slide com a seguinte pergunta: “Como podemos saber as formas gramaticalmente corretas para se escrever as palavras?”, e questiona os alunos se os diferentes porquês são perceptíveis também na fala ou apenas na escrita. Sobre essa cena, PP1 diz:

PP1: [...] é: realmente+ nessa cena aí, **eu tentei fazer** com que eles percebessem que na nossa fala, né+ não vai alterar MUIta coisa, mas na esCRIta+ é preciso que eles acentuem e coloquem direitinho no seu lugar.

Nesse trecho, PP1 usa a locução verbal “**tentei fazer**” para se referir à sua tentativa de fazer com que os alunos percebessem que, na escrita, é importante que eles se atentem às regras de uso dos porquês. O uso dessa locução verbal revela uma certa incerteza por parte da professora se a sua ação se concretizou ou não no passado.

Em seguida, é apresentada uma cena em que a professora questiona os alunos sobre a importância do uso de regras para se escrever as palavras. A professora, retoma, então, um slide com a seguinte pergunta: “Como podemos saber as formas gramaticalmente corretas para se escrever as palavras?”, e enfatiza a importância da norma padrão aprendida na escola. Sobre

essa cena, temos o seguinte diálogo na autoconfrontação:

Pesquisadora: você gostaria de comentar a cena 05?

PP1: A cena 5 **eu busco realmente fazer** com que eles lembrem das aulas anteriores e fazer também com que eles reflitam também sobre os assuntos+ que a gente tá abordando.

Pesquisadora: você pergunta aos alunos acerca das regras, né? por que é importante nós usarmos regras para escrever++. Qual é o propósito dessa pergunta?

PP1: para que eles saibam que nós+ o tempo todo eu falo para eles, na escola a gente trabalha uma variedade, né? que é a variedade padrão. Então, essa variedade, ela tem++ claro que as outras também têm as suas regras, mas **é importante eles conhecerem as regras** da:: da: norma padrão para que eles+ consigam escrever direitinho+. Principalmente a escrita.

Como já havíamos salientado, PP1 estabelece uma relação de alteridade com a disciplina e com o conteúdo que ministra para justificar o foco dado às regras gramaticais. Segundo Amigues (2004), o trabalho do professor não é uma atividade individual que se limita à sala de aula e às interações que se dão nesse espaço, mas envolve os alunos, o coletivo de trabalho, o próprio *métier* e o sujeito que executa essa atividade.

Mais uma vez, ao afirmar “**eu busco realmente fazer**”, PP1 expressa uma intenção (o real da atividade), mas que ela não tem certeza se foi concretizada, revelando uma tomada de consciência sobre a sua prática (eu-para-mim). Nos enunciados expostos acima, parece haver ainda uma percepção de professor como mediador do conhecimento, uma vez que ele seria o responsável por articular passado: “**eu busco realmente fazer** com que eles lembrem das aulas anteriores”; presente: “fazer também com que eles reflitam também sobre os assuntos+ que a gente tá abordando”; e futuro: “**é importante eles conhecerem as regras** da:: da: norma padrão para que eles+ consigam escrever direitinho+”, em que se espera que tenha havido a aprendizagem por parte do aluno. Esse último excerto parece revelar, ainda, a percepção de que o aprendizado da norma padrão é importante para que o aluno escreva bem.

Na cena 8, a professora volta a diferenciar oralidade e escrita. Na explanação, ela explora a importância da entonação das palavras na oralidade. A partir dessa cena, temos o seguinte diálogo na autoconfrontação:

Pesquisadora: você gostaria de comentar a cena 8?

PP1: nessa **eu quis mostrar pra eles** que, né? quando nós vamos falar, a gente vai ter uma **entonação** diferente. E o que vai marcar na escrita é: a **pontuação**++

Pesquisadora: você tá sempre contrapondo, né? o eixo da oralidade e o da escrita. Como você justifica essa escolha?

PP1: **eu acredito** que: que:: porque tem **lá** suas diferenças a maneira que a gente fala, né? na nossa oralidade, e na nossa escrita que é um pouco mais:: humm , vamos dizer assim, um pouco mais policiada, se aproximando mais da forma padrão.

Em seu primeiro enunciado dessa transcrição, ela usa o dêitico de lugar “nessa” para se referir ao que fez no passado, o qual ela está revisitando pelas imagens gravadas. Ao proferir “**eu quis mostrar** pra **eles**”, revela-se a tomada de consciência da professora, o eu-para-mim, e o outro-para-mim (eles, os alunos). PP1 se insere, então, no coletivo de usuários da língua, “nós”, “a gente”. A professora justifica que a marcação de uma pergunta na fala é feita através de “uma **entonação** diferente.”; e afirma ainda que: “E o que vai marcar na escrita é: a **pontuação**. +”. Ao ser questionada sobre a constante contraposição entre os eixos de práticas de linguagem da oralidade e da escrita, PP1 evoca o eu-para-mim, “**eu acredito**”, e parece retomar seus enunciados anteriores em ACS, a partir do uso do dêitico “**lá**”, em que já havia apresentado uma diferença entre esses dois eixos. Esse dêitico pode, ainda, fazer referência ao discurso acadêmico que aborda a oralidade. Assim, PP1 retoma o juízo de valor de que “tem **lá** suas diferenças a maneira que a gente fala, né? na nossa oralidade, e na nossa escrita”, e acrescenta que a escrita é “um pouco mais policiada” do que a oralidade. Esse posicionamento parece se aproximar do discurso que defende a oralidade e a escrita como duas modalidades essencialmente opostas (KRESS, 2003), e não como um continuum (RIBEIRO, 2016).

Na cena 9, a professora apresenta um meme aos alunos. Ela realiza a leitura dos diálogos presentes no meme e questiona-os acerca dos efeitos de sentido no jogo de palavras advertir/divertir utilizado no meme. A partir dessa cena, estabeleceu-se o diálogo a seguir:

Pesquisadora: você gostaria de comentar a cena 9?

PP1: na cena nove: eu **tentei fazer** eles perceberem a diferença, né: do verbo advertir e do::né divertir, né?:+ Eles até perceberam. Acho que foi interessante.

Pesquisadora: e como você justificaria a escolha do meme?

PP1: Porque o meme, é: eles convivem com memes, né? aliás, todos nós convivemos muito com os memes, né? Então, **Eu acho interessante... apesar de QUÊ**, eu escolhi esse meme, mas eu lembro que antigamente apareciam mais aquelas propagandas de remédio, né? A gente via muito+ e aí++ eu acho que outros alunos, um pouco mais velhos, né? talvez perceberiam mais rápido. **Mas, mesmo assim, eu acho que eles conseguiram** é: é: ter a **referência do vídeo**, né? Da frasezinha que é famosa: “O Ministério da Saúde adverte”. Eu quis mesmo essa aproximação+.

Em seu primeiro enunciado dessa transcrição, PP1 se ancora no passado, “na cena nove”, revisitada a partir do material audiovisual contemplado em situação de autoconfrontação, e afirma: “eu **tentei fazer** eles perceberem a diferença, né: do verbo advertir e do:: né divertir, né?:+. Nessa transcrição, mais uma vez, a professora usa a locução verbal “tentei fazer” para se referir à intenção da sua ação, a de fazer com que os alunos percebessem a diferença entre o verbo advertir e o verbo divertir, mas que ela não tem certeza se foi ou não inteiramente

concretizada. Mas, ao afirmar que “Eles até perceberam”, o uso do dêitico “até” parece revelar que a professora percebeu indícios de que o seu objetivo possa ter sido conquistado. A partir dessa tomada de consciência, PP1 apresenta o juízo de valor que se repete em vários de seus enunciados: “Acho que foi interessante.”. Na figura 12, apresentamos o meme utilizado pela PP1 nessa sequência da aula:

Figura 12 – Meme 1 utilizado na aula pela PP1



Fonte: extraído do material didático utilizado na aula pela PP1.

Embora o meme, assim como o vídeo apresentado em uma sequência anterior, seja um gênero que apresenta diversos elementos semióticos a serem explorados, o objetivo de PP1 com a utilização desse meme, conforme ela mesma relata em enunciado anterior, foi o de explorar a relação entre textos, mais especificamente, o jogo de sentidos provocado pelos diferentes significados das palavras parônimas divertir e advertir. Há, porém, uma hibridização no enunciado, uma “mistura” ou um “cruzamento” entre semioses diferentes, que não pode ser ignorada, mas é um fator a ser considerado nos efeitos de sentidos nos textos de gêneros multissemióticos (GOMES, 2017).

Em seu segundo enunciado da transcrição acima, PP1 justifica a escolha do meme pelo fato de ele ser um gênero com o qual os alunos “convivem” e, em seguida, a partir do uso do dêitico “aliás”, se autocorrige dizendo que todos nós convivemos. Embora revele um juízo de valor comum em seus enunciados, “interessante”, nesse movimento enunciativo, ela revela um julgamento acerca do enunciado/texto escolhido, o qual pode não ter sido adequado para o público-alvo (o outro-para-mim), conforme apresenta nesse trecho: “**apesar de QUÊ**, eu escolhi esse meme, mas eu lembro que antigamente apareciam mais aquelas propagandas de remédio, né? A gente via muito+ e a++ eu acho que outros alunos, um pouco mais velhos, né? talvez perceberiam mais rápido”. Ao julgar que alunos mais velhos recuperariam a relação com a propaganda do Ministério da Educação, a professora traz a importância do cronotopo, da relação espaço-temporal, do contexto de produção, de recepção e de circulação desses diferentes enunciados, em estreita relação dialógica, para a compreensão dos efeitos de sentido do texto. Nesse movimento enunciativo, fica mais clara a posição exotópica propiciada pela autoconfrontação, permitindo que, ao se ver como outro de si mesmo – o-eu-para-mim –, o professor perceba os impeditivos de sua própria prática. A professora parece, então, tomar consciência de que, a partir da sua referência à propaganda, os alunos conseguiram perceber a relação entre os textos, fundamental para os efeitos de humor no meme, pois ela afirma: “**Mas, mesmo assim, eu acho que eles conseguiram** é: é: ter a **referência do vídeo**, né? Da frasezinha que é famosa: ‘O Ministério da Saúde adverte’. Eu quis mesmo essa aproximação+ da frasezinha que é famosa: ‘O Ministério da Saúde adverte’.

Ainda sobre a exploração desse meme e da sua relação com o anúncio publicitário do Ministério da Saúde que traz a frase: “O Ministério da Saúde adverte: se persistirem os sintomas, um médico deverá ser consultado”, PP1 retoma a diferença entre as palavras advertir/divertir e questiona se o emprego dos porquês no meme está correto. Sobre essa cena, desenvolveu-se o seguinte diálogo:

Pesquisadora: você gostaria de comentar essa cena, PP1?

PP1: é:: às vezes eu me policio para não falar norma culta, né:, mas fazer o quê? Às vezes sai norma culta e é norma padrão.

Pesquisadora: gostaria de fazer mais algum comentário?

PP1: então, é:: eu achei que os alunos compreenderam bem, assim, o joguinho das palavras do do verbo divertir, do verbo advertir, aí eu complementei com o uso dos porquês para eles perceberem o uso na escrita.

Pesquisadora: pronto. E por que você acredita que importa essa relação entre os textos? Porque você faz uma relação do meme, né:, com a campanha do Ministério da Saúde.

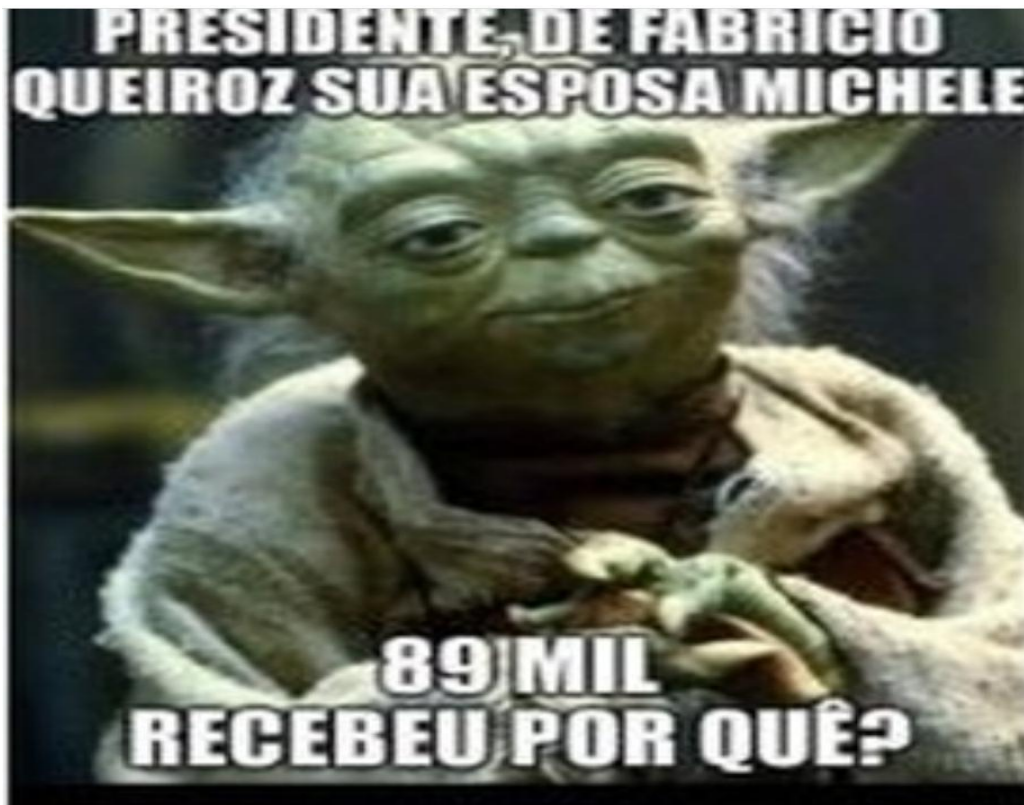
PP1: É:. Porque tem a intertextualidade que é interessante a gente fazer esses joguinhos também, como eu havia falado que **fiquei com receio** de eles não+ não+

usarem a referência das propagandas com o meme, com a brincadeirinha do meme, mas **eu acho importante** mesmo eles fazerem essa intertextualidade.

Nessa transcrição, a professora retoma um enunciado anterior: “como eu havia falado”, e expõe o seu receio de não atingir o objetivo pretendido com a sua ação, “**fiquei com receio** de eles não+ não+ usarem a referência das propagandas com o meme”, e, ao mesmo tempo, expressa o que deseja atingir com a sua prática docente: “**eu acho importante mesmo** eles fazerem essa intertextualidade.”. Esse último enunciado parece reforçar um ponto que a professora considera essencial para explorar os sentidos do texto/enunciado, a relação entre os textos, e que, por esse motivo, poderia ser explorado na formação proposta a partir da Sequência Formativa desenvolvida. Conforme Faraco (2009), mais do que estabelecer uma relação a partir de um viés estritamente linguístico, é preciso entrar na esfera do discurso, estabelecer relações dialógicas.

Na cena 11, a professora exhibe um outro meme, no qual há a imagem do mestre Yoda, do filme Star Wars. A professora, então, questiona se alguém conhece esse personagem. Ela relembra que ele não costuma utilizar a ordem direta da língua portuguesa ao falar. Em seguida, realiza a leitura da linguagem verbal escrita presente no meme: “Presidente, de Fabrício Queiroz sua esposa Michelle 89 mil recebeu por quê”. Então, ela questiona os alunos acerca do contexto em que esse enunciado foi proferido. Em seguida, ela solicita aos alunos que eles tentem colocar o texto verbal escrito na ordem direta da língua portuguesa. Na figura abaixo, apresentamos o texto/enunciado explorado na cena:

Figura 13 – Meme 2 utilizado pela PP1



Fonte: retirado do material didático utilizado pela PP1 na aula.

A partir da cena em que o texto/enunciado acima é explorado, temos o diálogo a seguir:

Pesquisadora: você gostaria de comentar essa cena?

PP1 essa também eu **tentei trazer** é:: um assunto bem em voga, né? Bem: bem: atual... e que **às vezes eu acho que os alunos, os adolescentes, eles meio que passam despercebidos em algumas coisas, e aí, por isso eu quis trazer** e porque também, né: **se aproxima do assunto da aula.**

Em posição exotópica, a professora revela o real da sua atividade: “eu **tentei trazer** é:: um assunto bem em voga, né? Bem: bem: atual”. PP1 justifica a sua intenção ao afirmar: “**às vezes eu acho que os alunos, os adolescentes, eles meio que passam despercebidos em algumas coisas, e aí, por isso eu quis trazer**”. Nesse excerto, PP1 estabelece uma relação alteritária com os alunos, o outro-para-mim, e apresenta o juízo de valor de que os alunos estão alheios aos fatos políticos da nossa atualidade. Esse juízo de valor ressoa como resposta ao discurso prescritivo vigente de que os alunos devem “Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.” (BNCC, 2018, p. 72). PP1 apresenta, então,

outra justificativa para a escolha do texto: “e porque também, né: **se aproxima do assunto da aula**”. Esse excerto comprova que os textos escolhidos para a aula, além do critério das multisssemioses, estabelecido por nós, levaram em consideração a aparição de uma variedade de grafias de uso dos porquês, tema da aula.

Ao ser questionada sobre a exploração das diversas linguagens para os efeitos de sentido no meme, a professora fez o seguinte comentário:

PP1: Sim, eu acredito que **é importante eles perceberem que a gente pode se comunicar de várias maneiras, né?** É bastante importante, né: para que ele realmente saiba as várias linguagens, que **a gente pode se comunicar bem através de várias linguagens**. E: os memes+ fazendo referências a filmes, por que, para eles perceberem também que às vezes, **quando você não conhece o contexto, às vezes um meme não vai fazer sentido para você**. Então, é: **eu quis trazer essa ideia também para eles**.

Na transcrição acima, PP1 revela um juízo de valor favorável à exploração das diferentes semioses em sala de aula, como comprova o trecho: “**é importante eles perceberem que a gente pode se comunicar de várias maneiras, né?**”. A professora demonstra, ainda, acreditar ser possível que possamos realizar nossos projetos discursivos a partir de outras linguagens, não apenas a verbal escrita: “**a gente pode se comunicar bem através de várias linguagens**”. Adianta-se que essa fala da PP1 foi retomada na ACC.

Em seu enunciado, a professora levanta, mais uma vez, a discussão sobre o conhecimento do contexto para a construção dos efeitos de sentido do texto: “**quando você não conhece o contexto, às vezes um meme não vai fazer sentido para você**”. Isso porque, conforme Marques e Freitas (2020, p. 97), “a dimensão cronotópica atua (...) diretamente sobre a responsividade do texto, pois os sujeitos, historicamente situados, atuam de forma responsiva e de maneira ativa, a fim de recuperar e estabelecer as relações dialógicas instauradas entre os textos”.

Na cena 12, a professora exhibe uma tirinha que aborda a temática da execução das tarefas domésticas pelo homem e pela mulher. Ela realiza a leitura do diálogo presente na tirinha e questiona os alunos acerca do que acontece nesse texto. Sobre essa cena, a professora realiza o seguinte comentário:

PP1: aqui também eu queria que eles refletissem, né? que a gente fala muito sobre essa ideia machista, né: de que só a mulher tem que cuidar da casa, e tal. **Eu queria muito que eles refletissem acerca disso e percebessem a ironia, né?** A ironia ali na fala da personagem.

Em seu enunciado, PP1 revela se esforçar para desenvolver o senso crítico dos alunos acerca da temática explorada na tirinha, relacionada ao papel social da mulher. Para isso, a professora afirma: “queria muito que eles refletissem acerca disso e percebessem a ironia”. Para enfatizar o seu desejo, a professora utiliza o verbo querer e o advérbio “muito”, mas não sabe ao certo se essa ação foi concretizada ou não.

Na cena da aula, um aluno compara os traços da tirinha com os traços do desenho de uma série chamada *Hora de Aventura*. Sobre esse trecho da aula, questionamos PP1 por qual motivo ela acredita que o aluno fez essa comparação. A professora realizou o seguinte comentário:

PP1: eu acredito que ele tenha lembrado de alguma coisa, né, da série, né? **Eu não conheço e por isso, também, passou despercebido.** É isso também que eu lembrei agora de falar++ **Muitas vezes a gente traz alguma coisa e eles sabem, têm mais alguma referência do que a gente.** E aí achei interessante ele lembrar, né? **Mas como eu não conheço, não consegui ver a relação.**

Ao refletir sobre a resposta do aluno ao texto trabalhado em sala, PP1, a partir da ACS, desnuda as entrelinhas do seu trabalho docente, revendo dificuldades, como revela o excerto: “Eu não conheço e por isso, também, passou despercebido.”; e possibilidades: “Muitas vezes a gente traz alguma coisa e eles sabem, têm mais alguma referência do que a gente”. A professora parece ter uma tomada de consciência sobre o real da sua atividade, ou seja, sobre aquilo que ela gostaria de ter feito, mas não fez: “E aí achei interessante ele lembrar, né? Mas como eu não conheço, não consegui ver a relação.”

A tirinha utilizada pela PP1 na aula é exposta na figura a seguir:

Figura 14 – Tirinha utilizada pela PP1 na sua atividade concreta



Fonte: retirado do material didático utilizado pela PP1 na aula.

Na cena 14, a professora solicita que os alunos produzam um meme utilizando os porquês segundo a norma padrão. Ela, então, sugere que os alunos utilizem o site *Gerar memes* e explica alguns recursos que o site oferece, como um banco de imagens. Ela também orienta que a temática do meme é livre. Em seguida, sugere que os alunos podem postar o meme no *Instagram* e, caso queiram, podem marcar o seu perfil. Além disso, demanda que eles postem a produção no *Google Classroom*.

Pesquisadora: você gostaria de comentar essa cena?

PP1: É. Eu acho interessante eles produzirem também o meme deles, aí eu indiquei esse site, que eu uso às vezes esse site para fazer alguns memes. E deixei livre para eles fazerem da maneira que eles quiserem, e que colocassem em prática o: conteúdo da aula.

Pesquisadora: você costuma trabalhar a produção de textos multissemióticos?

PP1: costumo. Assim, eu... ultimamente tenho usado mais o meme porque eu acho que++, na verdade, eu fiz uma oficina. Faz pouco tempo eu fiz uma oficina de memes e de HQ. E aí eu tenho usado um pouco mais com os alunos.

Pesquisadora: Tá ok. Você gostaria de fazer mais algum comentário acerca dessa cena? Ou da aula de uma forma geral?

PP1: então, eu acho que a aula foi um pouquinho corrida, porque, assim, no remoto, no virtual, é um pouquinho difícil você fazer com que os alunos participem. E às vezes vai perdendo um pouco do tempo, e eu não posso passar muito do tempo porque tem outro professor aguardando. Aí eu acho que foi um pouquinho mais corrido, eu poderia ter deixado um pouquinho mais para uma outra aula, mas eu acho que funcionou direitinho.

Ao ser indagada sobre a cena observada, PP1 revela um juízo de valor favorável à produção de textos multissemióticos, como podemos perceber no trecho: “Eu acho interessante eles produzirem também o meme deles.”. A professora enfatiza que deixou os alunos livres “para eles fazerem da maneira que eles quiserem”, mas que eles deveriam colocar “em prática o: conteúdo da aula”. Como o conteúdo trabalhado na aula foi o do uso dos porquês, essa produção acabou sendo, contudo, um pretexto para desenvolver o emprego das regras dos porquês por parte dos alunos. Ou seja, a professora busca que os alunos sejam também produtores, e não apenas meros consumidores dos textos, mas ainda não relaciona essa produção a uma situação real de comunicação.

Pelo discurso da protagonista, percebemos que a professora valoriza o uso de textos multissemióticos, a partir da exploração de diferentes gêneros, assim como destaca a intertextualidade e o contexto para a exploração dos efeitos de sentido dos textos. Embora destaque, em alguns enunciados, a importância das diversas linguagens para a comunicação, a presença e a escolha dos elementos multissemióticos presentes nos textos ainda são pouco explorados, enquanto há um destaque para a abordagem da linguagem verbal dos textos, sobretudo, das regras de uso da língua. Esse aspecto é muito pertinente para a proposição dos módulos da formação continuada. Observa-se, ainda, que o discurso de PP1 expõe um embate de consciências, uma arena de luta em que diferentes pontos de vista se revelam e entram em tensão.

No quadro a seguir, esquematizamos as principais percepções de PP1 flagradas em situação de ACS.

Quadro 19 – Percepções de PP1 flagradas em situação de ACS

Ensino	Multiletramentos	Enunciado/texto multissemiótico	Língua/linguagem	Dificuldades dos alunos
Ensino pautado em situações reais de comunicação.	A abordagem dos multiletramentos favorece a aprendizagem.	Exploração do contexto de produção do texto/enunciado.	Língua enquanto sistema de signos abstrato.	Recuperação de referências a fatos políticos.
Ensino enquanto interação.	Exploração de gêneros próximos do alunado.	Exploração da relação entre textos.	Exploração das regras gramaticais para o favorecimento da escrita do aluno.	Recuperação do contexto.

Valorização do lúdico nas práticas de ensino.	Exploração de uma diversidade de gêneros multissemióticos.	Abordagem da produção de textos multissemióticos	Exploração das diferentes linguagens.	Estabelecimento de relação entre os textos.
---	--	--	---------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Na seção terciária a seguir, analisaremos os diálogos gerados em situação de autoconfrontação simples com o PP2.

5.2.2 Autoconfrontação simples com o PP2

é:: é diferente++, porque antes eu tinha dificuldade de me observar. Hoje, não. Devido a essa experiência, não. Eu acho que eu me assistiria, sim, outras vezes.+ Acho que:+ eu pensava que seria BEM pior. Mas foi tranquilo (Excerto da ACS com PP2).

A ACS com o PP2 aconteceu no dia 25/10/2021, a partir da seleção de 08 cenas da aula realizada no dia 13/10/2021, com uma turma do 2º ano do Ensino Médio. Reitera-se que solicitamos ao professor que ele nos disponibilizasse a gravação de uma aula ou de uma sequência de aulas em que houvesse a abordagem do texto multissemiótico. A aula do professor teve a duração de 41 minutos e 08 segundos. Destaca-se que houve uma redução de 10 minutos no horário de aula da escola diante do contexto de aulas remotas on-line. Inicialmente, o professor já nos relatou que estava abordando a redação do Enem com a turma, e que exploraria na aula uma proposta de redação baseada no modelo Enem. No anexo B, apresentamos o material utilizado pelo professor na aula.

Na cena 1, PP2 inicia a aula apresentando um modelo de proposta da redação do Enem, cuja frase temática é “vacinação: como conscientizar a sociedade brasileira sobre sua importância”. Ele justifica que a escolha de trabalhar a proposta de redação foi tomada para que os alunos conheçam como os textos motivadores aparecem, e, também, para que os alunos percebam que os textos motivadores podem nortear o desenvolvimento da redação. O diálogo que segue faz referência a essa cena.

Pesquisadora: pronto, você gostaria de comentar a cena 1?

PP2: só **ter esquecido**...++ [sorri] eram cinco textos, né? esqueci de falar o outro lá.

Errozinho. + Sobre essa cena, eu uso a proposta como aparece **pro aluno ficar mais preparado para o que ele vai ver no dia da prova**, pra ele não ficar ++ pra ele já ter experiência com a avaliação que ele vai trabalhar no dia da prova, né?

Nesse diálogo, o professor, ao vislumbrar a sua prática em situação exotópica, o eu-para-mim, já se atenta para o trabalho realizado, em tensão com o trabalho real. Em seu enunciado, ele já destaca “**ter esquecido**” “de falar o outro lá”. O dêitico de lugar “lá” parece fazer referência ao texto 3, um texto multissemiótico, que, na cena que inicia a aula, não entra na contabilização do professor. Em seguida, ele destaca novamente o que parece julgar como um equívoco, ao mencionar a palavra “errozinho”. O uso da palavra “erro” no diminutivo parece uma tentativa do docente de amenizar a falha que ele julga ter cometido. Esse equívoco, identificado pelo próprio professor, pode revelar uma luta de consciências em relação ao seu entendimento de texto, sugerindo um duelo entre uma conceituação mais canônica de texto (texto verbal escrito) e uma conceituação mais ampla, adotada, por exemplo, na BNCC. A escolha pelo trabalho com a proposta de redação do Enem é justificada por PP1 dessa forma: “eu uso a proposta como aparece **pro aluno ficar mais preparado para o que ele vai ver no dia da prova**, pra ele não ficar++ pra ele já ter experiência com a avaliação que ele vai trabalhar no dia da prova”. O professor parece demonstrar uma preocupação em preparar o aluno para essa prova, o que já revela uma intenção (o real da atividade), em uma possível resposta a um discurso tradicional (forças centrípetas) de que o papel da escola e do professor é o de fazer o aluno ser aprovado em processos seletivos, como o Sisu - Sistema de Seleção Unificada, que, atualmente, utiliza as notas do Enem como critério de seleção.

Na cena 3, um aluno realiza a leitura do texto I. Em seguida, o professor tece alguns comentários sobre esse texto, como a sua atualidade, haja vista o início do cenário de vacinação contra a Covid-19. Em seguida, ele pergunta quem poderia ler o texto II, e uma outra aluna realiza a leitura. Ao ser questionado sobre a importância que ele atribui à participação dos alunos, o professor realiza o seguinte comentário:

PP2: **é importante** para eles tanto **treinar a leitura** como para eles também + é::+ **interagir com os assuntos** que estão sendo abordados...uma vez que vai ser necessário para o desenvolvimento do texto deles. Eles refletirem, né? Porque quando lê facilita o entendimento.

Assim como PP1, PP2 realiza uma aula em que, a todo momento, ele incita os alunos a participarem. Para justificar a sua escolha, em uma relação alteritária (o outro-para-mim) com os alunos, ele parece basear-se no que julga ser “importante” para eles, no caso, que os alunos possam “**treinar a leitura**” e “**interagir com os assuntos**”. Assim, embora valorize a interação com os alunos, o professor revela uma percepção de leitura como treinamento, e não como um evento dialógico. Além disso, parece haver uma preocupação de que os alunos

dominem o assunto para que possam desenvolver o texto, como afirma no excerto a seguir: “vai ser necessário para o desenvolvimento do texto deles”.

Na cena 4, uma aluna realiza a leitura do texto III, um texto multissemiótico (cartaz) publicado no blog do Governo Federal. O professor realiza apenas um comentário acerca da omissão de uma palavra na leitura da aluna e, em seguida, já solicita que outro aluno leia o texto seguinte, o texto IV. A partir dessa cena, estabelece-se o seguinte diálogo:

PP2: bom, geralmente os alunos apresentam dificuldade da leitura de algumas palavras, aí **eu tenho que fazer as correções**. Mas **eu avalio como necessário**. Algo necessário que se deve fazer.

Pesquisadora: e com relação ao texto 3, que é um texto multissemiótico?

PP2: **eu acho que eles têm mais dificuldade na leitura**, né?

Pesquisadora: Por que você acredita que eles têm mais dificuldade?

PP2: **devido à complexidade**, você vê que ele é o mais ++ devido à complexidade++, vocabulário+, interpretação++.

Pesquisadora: e com relação às outras linguagens, né, presentes nesse texto? Você acredita que os alunos também tenham dificuldades de fazer essa leitura?

PP2: Sim.

Pesquisadora: Sim? Por quê?

PP2: devido ao++ a eles++ ser um assunto novo, né? de explorar à reflexão, de ser um assunto que não é muito fácil de eles buscarem a reflexão na hora de desenvolver o texto.

O professor apresenta a sua reação diante de uma dificuldade dos alunos: “geralmente os alunos apresentam dificuldade da leitura de algumas palavras, aí **eu tenho que fazer as correções**.”. Nesse excerto, marca-se uma autoprescrição do professor, em consonância com a afirmação de que, “a partir das prescrições iniciais, os professores, coletivamente, se autoprescrevem tarefas, que cada professor vai retomar e redefinir em sua classe (...)” (AMIGUES, 2004, p. 43). O professor, então, afirma e reitera que julga essa ação necessária. Essa tomada de consciência, o eu-para-mim, revela um agir característico da sua atividade profissional, a preocupação de correção dos desvios dos alunos.

Ao ser indagado, mais especificamente, quanto ao texto 3, por ser um texto multissemiótico, o professor afirma: “**eu acho que eles têm mais dificuldade na leitura**, né?”. Nesse enunciado, PP1 assume o lugar do eu-para-mim e, em seguida, tenta se colocar no lugar dos alunos, em uma relação alteritária, de forma a refletir sobre como eles lidam com o texto multissemiótico. Ao questionarmos por qual motivo ele acredita que os alunos têm mais dificuldade, ele comenta: “**devido à complexidade**, você vê que ele é o mais ++ devido à complexidade++, vocabulário+, interpretação++.”. Ao insistirmos sobre as dificuldades de leitura dos textos multissemióticos, PP2 afirma: “devido ao++ a eles++ ser um assunto novo, né? de explorar a reflexão, de ser um assunto que não é muito fácil de eles buscarem a reflexão na hora de desenvolver o texto.”. Mais uma vez, o professor projeta-se em direção ao outro, os

alunos, para refletir sobre como os alunos lidam com o texto multissemiótico. Nesse último enunciado, ele volta a afirmar que os alunos têm dificuldades de leitura, de interpretação do texto multissemiótico.

Na cena seguinte, o professor destaca a importância de refletir sobre os textos motivadores que compõem a proposta de redação e de relacioná-los de forma a já prever o tema da proposta. Ele retoma que o objetivo dos textos motivadores é o de incitar a reflexão sobre a produção que será desenvolvida.

Pesquisadora: você gostaria de comentar a cena 5?

PP2: não, acho que é **uma continuação**.

Pesquisadora: você fala do propósito dos textos motivadores.

PP2: é: a importância dos textos motivadores de fazer com que o aluno reflita sobre o que ele vai, uma pré-reflexão do que pode vir na proposta...do que **vai ser necessário** para **ele desenvolver o texto dele**. Então **alertei essa importância**. Até porque, para ficar claro, que **ele não deve copiar**. Porque tem aluno que copia partes do texto, dos textos motivadores++ aí **ele perde ponto por causa disso**.

Embora afirme, a princípio, que não gostaria de comentar a cena visualizada em situação de autoconfrontação, o professor, em seu enunciado, imprime um juízo de valor acerca do material audiovisual, o de “que é uma continuação”, talvez referindo-se à sequência lógica seguida na sua aula. No enunciado seguinte, o professor acentua novamente a “importância dos textos motivadores”, como a “de fazer com que o aluno reflita” sobre “o que pode vir na proposta”. Mais uma vez, PP2, em uma relação o-outro-para-mim, faz ponderações sobre o que ele julga ser importante que o aluno saiba, sobre o que “pode vir na proposta”, sobre o que “**vai ser necessário para ele desenvolver o texto dele**”. Nesse trecho, o professor faz referência a uma relação de tempo-espço futuro, um cronotopo de avaliação a que os alunos serão submetidos. Ao afirmar que, ao copiar partes dos textos motivadores, o aluno “**perde ponto por causa disso**”, o professor reforça o seu entendimento de que o seu trabalho está voltado para preparar o aluno para essa prova, no intuito de evitar que o aluno seja penalizado.

Na cena seguinte, o professor continua a enfatizar que os alunos não podem copiar trechos dos textos motivadores na redação, mas devem refletir sobre eles e criarem a sua própria exposição. Sobre essa cena, desenvolveram-se as falas a seguir:

PP2: é, na verdade, eles já são orientados a sempre ficarem ligados aos acontecimentos que ocorrem ao longo do ano porque eles vão... geralmente eu sugiro que **eles confrontem os textos com o conhecimento que eles já têm**. Porque pra desenvolver um texto dissertativo eles precisam já ter um conhecimento prévio do assunto que vai ser debatido. Então, **eles vão confrontar os textos aos assuntos que estão sendo apresentados e com o conhecimento deles**. E a partir daí eles vão criar o próprio texto com base na proposta e fazer as próprias reflexões deles, em cima do que tá sendo pedido.

Pesquisadora: não se limitar aos textos motivadores...

PP2: isso, não se limitar aos textos motivadores. Os textos motivadores, eles vão dar, vão acender uma luz no conhecimento que o aluno já possa ter porque ele já é orientado a ver o que ocorre, **ele já é orientado a ler sobre diversos assuntos** e geralmente **eu sugiro os assuntos** que vão ocorrendo ao longo do ano e aí os textos motivadores, eles vão acender aquela luz do conhecimento que eles já possam ter, de algo que eles já tenham visto, ou de alguma matéria que eles já tenham visto no jornal ou na internet. A partir daí eles vão fazer essa reflexão. Porque eu oriento que eles fiquem assistindo jornal, revista... lendo jornal, revista...eu peço para eles ficarem por dentro dos principais acontecimentos do ano porque geralmente o Enem ele cobra um tema ... **vai escolher um dos assuntos que foi debatido ou foi polêmico durante o ano para prova**, e+ se o aluno tiver a sorte de cair algo que ele tenha visto ou lido mais, **tenha mais estado por dentro do assunto** com certeza a chance de ele desenvolver uma boa redação será bem melhor. +

Nos enunciados acima, o professor reitera diversas vezes a importância que ele atribui aos alunos dominarem o assunto. Essa valoração do professor parece justificar as ações tomadas durante a sua prática: “ **ele já é orientado a ler sobre diversos assuntos** e geralmente **eu sugiro os assuntos** que vão ocorrendo ao longo do ano”; “ Porque eu oriento que eles fiquem assistindo jornal, revista... lendo jornal, revista...eu peço para eles ficarem por dentro dos principais acontecimentos do ano porque geralmente o Enem ele cobra um tema ... **vai escolher um dos assuntos que foi debatido ou foi polêmico durante o ano para prova**; e o aluno tiver a sorte de cair algo que ele tenha visto ou lido mais, **tenha mais estado por dentro do assunto** com certeza a chance de ele desenvolver uma boa redação será bem melhor”. Assim, o trabalho do professor com o texto parece se limitar a abordar o assunto, que parece estar relacionado às ideias do texto, ao conhecimento, às informações, como uma estratégia de, como afirma o próprio professor, aumentar “a chance de ele desenvolver uma boa redação”. Esse excerto reforça a ideia de que o professor desenvolve a sua prática a partir uma relação alteritária com os alunos, considerando o que ele julga que seja mais benéfico a eles.

Na última cena da aula, o professor informa aos alunos que, na aula seguinte, ele comentará sobre as provas, e que também abordará outros textos motivadores para que eles discutam outros assuntos, e para que os alunos vejam como os textos motivadores aparecem na proposta. O professor, então, faz o seguinte comentário:

PP2: (...) eu acho que é isso. A finalização, né, deixando claro que não é só aquelas ideias ali apresentadas, destaquei a importância de ver outros textos motivadores, trazendo outros assuntos, porque, devido a essa diversidade de possibilidades de que podem vir nas redações. Levando em conta os vários anos, né? Que são sempre discutidos. Vários assuntos, vários temas são discutidos. Alguns deles se repetem+ e eu destaquei... esse da vacina foi interessante porque eu destaquei que:: já em 2017, que foi esse tema, já existiam as fake news, a questão da: disseminação das notícias falsas com relação às vacinas, mas não tinha sido algo tão forte como agora, em comparação com a Covid. Eu sei que os temas também podem se repetir ao longo dos anos. Ou repetir na sua totalidade ou parecido ou similar ou trazendo algumas comparações.

Ao proferir: “eu acho que é isso.”, sugere-se uma tomada de consciência, evidenciando um eu-para-mim, em que ele assume o lugar do outro para si mesmo e avalia a sua ação. O “isso” a que ele se refere parece ser apresentado cataforicamente: “A finalização, né”, em que há, por parte do professor, um acabamento da aula, um encerramento. Ao ver-se como um outro, o professor retoma a sua ação: “destaquei a importância de ver outros textos motivadores, trazendo outros assuntos”, e explica por que tem uma preocupação excessiva em explorar o assunto do texto: “porque, devido a essa diversidade de possibilidades de que podem vir nas redações”. De acordo com esse trecho, o professor julga que, ao abordar os assuntos dos textos, está preparando os alunos para enfrentar diferentes temáticas, suposição que se confirma na sequência do enunciado: “Vários assuntos, vários temas são discutidos. Alguns deles se repetem.”.

Percebe-se, pois, que, ao explorar os diferentes textos apresentados na proposta de redação escolhida para a abordagem do texto multissemiótico, PP1 prioriza a leitura, em voz alta, da linguagem verbal escrita de cada um dos textos, para fins de correção de pronúncia. Além disso, o professor demonstra uma preocupação exacerbada com o assunto dos textos, para fins de repertório que possam ser contemplados em diferentes temáticas propostas. Nota-se, ainda, um discurso muito voltado para a avaliação, para a produção textual que privilegia o texto verbal escrito, o gênero Redação do Enem.

Ao ser questionado se gostaria de realizar mais algum comentário sobre a aula, PP2 afirma:

PP2: não, eu acho que o comentário é que devido à aula online ela tem essas situações em que às vezes há erros, né? Nós só tivemos um ano ... dois anos se ajustando, fazendo essas aulas online, e é natural que às vezes a gente, pela própria questão da adaptação tecnológica, de ... no momento, do texto, do assunto, da participação dos alunos. Então, há uma série de fatores que muitas vezes fazem com que aconteça algum **deslize de algo que você deixou de dizer ou deveria ter dito ou esqueceu**. É o que não acontece na aula presencial. Acho que é isso. A nova interação com esse novo método de ensinar. Esse formato de ensino.

Nessa transcrição, o professor afirma que, no contexto da “aula online”, há “situações em que às vezes há erros”, “há uma série de fatores que muitas vezes fazem com que aconteça algum **deslize de algo que você deixou de dizer ou deveria ter dito ou esqueceu**”. Nesse trecho, o professor reflete sobre o real da atividade, ao qual temos acesso pela linguagem (BESSA; SILVA; MORAES, 2018). O professor menciona “a questão da adaptação tecnológica” e a “participação dos alunos” como impedimentos, e afirma: “É o que não acontece

na aula presencial”. A dificuldade de interação com os alunos, em contexto de ensino remoto on-line, também será retomada em situação de ACC, apresentada na próxima seção.

No quadro a seguir, esquematizamos as principais percepções de PP1 flagradas em situação de ACS.

Quadro 20 – Percepções de PP2 flagradas em situação de ACS

Ensino	Enunciado/texto multissemiótico	Dificuldades dos alunos
Preparação dos alunos para provas.	Textos multissemióticos são textos complexos.	Leitura.
Treinamento da leitura.		
Ensino como interação.		Interpretação.
Foco no domínio do assunto dos textos.		
Correção dos desvios dos alunos.		

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.3 Autoconfrontação cruzada com PP1 e PP2

PP2 - Eu acho que é importante a gente: se avaliar, né: se autoavaliar: e: e: e: isso aqui é bem interessante+ esse momento, né: a gente não gosta muito de se ouvir, de se ver, né:, mas é interessante a coisa do se autoavaliar.

PP1 - Eu acho também a mesma coisa, né: Você ter uma noção de como você é, tendo a sua visão+ sendo é:: a sua+ você analisando você professor enquanto expectador, né?. Acho interessante também.

(Trecho extraído da ACC entre PP1 e PP2).

Conforme já mencionado no capítulo de análise, as sessões de autoconfrontação cruzada com os dois professores protagonistas aconteceram em dois momentos. No dia 06/12/2021, às 16h, ocorreram as trocas dialógicas entre os PP e a pesquisadora acerca de 8 vídeos, compostos pelos trechos que julgamos mais significativos da atividade concreta e da ACS realizada com a PP1. Denominamos esses vídeos de sequências, a partir das quais estabelecemos as nossas trocas dialógicas.

A seguir, apresentamos os diálogos oriundos da sequência 1. Nela, aparece a cena da atividade concreta em que PP1 explora o preenchimento dos slides a partir dos tipos de porquês que os alunos conhecem. Na ACS, PP1 relatou que valoriza a interação com os alunos e o conhecimento prévio deles acerca do assunto tratado na aula. Sobre essa sequência, os professores comentaram:

[..]

PP1 - **Eu penso exatamente assim mesmo**, né? **Eu devo começar** buscando aquilo que eles sabem, né: pra depois partir do que eles sabem e complementar.

PP2 – **Eu acho que eu faria do mesmo jeito**+ pegar o conhecimento que os alunos já sabem e, a partir de então, iniciar a explicação do conteúdo.

Observamos que, no início de seu enunciado, “**Eu penso exatamente assim mesmo**”, PP1 valida o seu discurso, proferido em situação de autoconfrontação simples, acerca das escolhas realizadas em sua atividade primeira: “**Eu devo começar** buscando aquilo que eles sabem, né: pra depois partir do que eles sabem e complementar”. A partir do uso da locução verbal “devo começar”, a professora apresenta o que parece ser uma autoprescrição, com a qual estabelece um posicionamento responsivo.

PP2, por sua vez, afirma: “**Eu acho que eu faria do mesmo jeito**”, ou seja, ao colocar-se no lugar do outro, PP1, ele se projeta e apresenta um horizonte valorativo de proximidade com esse outro, com a forma com que esse outro organiza a sua ação. Ao estabelecerem uma relação de outro-para-mim com a disciplina e com o conteúdo, ambos parecem prestigiar uma aula expositiva, em que o conhecimento prévio dos alunos acerca do objeto de ensino é considerado relevante.

Os diálogos que seguem referem-se à sequência 2, composta pelo trecho da atividade concreta de PP1 em que ela trabalha o vídeo, e da ACS, em que ela fala que optou pelo uso desse enunciado multissemiótico para trazer falas reais para os alunos, e pelo fato de considerar que outras linguagens trazem uma facilidade maior de compreensão. Sobre essa sequência, PP2 iniciou o diálogo:

PP2 - Hum.. **O vídeo é muito educativo**, né:: elaborado+ tem:: é:: humor. **Achei muito bom**. Gostei!

PP1 – Eu acho que eu tentei explorar+ tentei explorar não SÓ, né? foCAR no porquê, né:, mas tentei explorar o conteúdo né:, pra num também ficar SÓ voltado pra: gramática, né, então eu tentei explorar um pouquinho do:: contexto. E porque muitas vezes **a gente trabalha na escola e a gente traz frases prontas, né/ A gente trabalha muito com a gramática tradicional**+ E **a gente** traz frases prontas. E às vezes os meninos nem entendem determinadas frases e aí é muito mais interessante colocar a frase dentro de um contexto, né: **para que eles compreendam ela: é:: acontecendo, né: a língua acontecendo ali naquele momento+ naquela situação**.

PP2 – Concordo com a [PP1]++. Com certeza.

No enunciado que inicia a interação, PP2 revela, mais uma vez, uma apreciação positiva, e até entusiasmada, acerca das escolhas realizadas pela PP1, pois ele afirma: “Hum... **O vídeo é muito educativo**, né:: elaborado+ tem:: é:: humor. **Achei muito bom**. Gostei!”. PP2 parece, também, adotar um posicionamento de alteridade, em que considera o vídeo escolhido pertinente para ser trabalhado com os alunos.

PP1, em seu enunciado, posiciona-se de forma exotópica em relação à sua atividade inicial, através do seu discurso, e retoma a intenção (real da atividade) da sua ação, a qual ela não sabe ao certo se conseguiu realizar, revelando uma tomada de consciência: “Eu acho que eu tentei explorar+ tentei explorar não SÓ, né? foCAR no porquê, né:, mas tentei explorar o conteúdo né:, pra num também ficar SÓ voltado pra: gramática, né, então eu tentei explorar um pouquinho do:: contexto”. Assim como revelou em situação de ACS, PP1 mostra uma preocupação em justificar que a sua atividade concreta não se ancorou no texto apenas como pretexto para o ensino das regras gramaticais, mas que explorou, também, o contexto dessa produção. Mais uma vez, parece haver um diálogo da professora com enunciados anteriores que criticam essa abordagem textual focada apenas no sistema da língua.

Observa-se, ainda, que, na parte final de seu enunciado, PP1 usa, repetidamente, o dêitico “a gente”: “E porque muitas vezes **a gente trabalha na escola e a gente traz frases prontas, né/ A gente trabalha muito com a gramática tradicional+ E a gente** traz frases prontas.”. PP1 parece referir-se ao grupo de professores de língua portuguesa e a ela mesma, o eu-para-o-outro. No excerto, ela critica o fato de o coletivo, em que ela se insere, trabalhar frases prontas e focar excessivamente no ensino da gramática tradicional. Essa crítica é tecida a partir de uma relação alteritária com os alunos: “E às vezes os meninos nem entendem determinadas frases e aí é muito mais interessante colocar a frase dentro de um contexto, né: **para que eles compreendam ela: é:: acontecendo, né: a língua acontecendo ali naquele momento+ naquela situação.**”. Nessa parte final do enunciado, PP1 parece, então, revelar a percepção de que o ensino deve ser pautado na língua em uso.

PP2, novamente, apresenta uma resposta de legitimação do discurso de PP1, ao afirmar, apenas: “Concordo com a [PP1]++. Com certeza.”. Destaca-se que, em todas as etapas da AC, buscamos esclarecer que os PP poderiam concordar, complementar ou, até mesmo, discordar dos seus comentários ou dos comentários dos colegas.

Na sequência 3, expõem-se as cenas da atividade inicial de PP1, em que ela contrapõe as práticas de linguagem da oralidade e da escrita, assim como o seu comentário, em

situação de autoconfrontação simples, acerca do material audiovisual contemplado. Sobre essa sequência, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

PP1: é:: é: eu acho: também interessante isso porque os meninos têm certa dificuldade, né: de pontuar os textos e aí é importante a gente falar que: que: como são: é: [hesita] **modalidades diferentes**, então eu tenho recursos diferentes, e aí é importante pontuar, mostrar pra eles quais são os **recursos diferentes**++.

Eu acho que não mudaria nada, não, tá direitinho.

PP2: eu concordo, porque ela deixa muito bem contextualizado a questão+ a comparação da oralidade, da fala, então, enfim, eu acho que tá bem claro aí pra eles.

Em seu enunciado, PP1 justifica a escolha realizada em sua atividade inicial, a partir de uma relação de alteridade com os alunos, o-outro-para-mim: “eu acho: também interessante isso porque os meninos têm certa dificuldade, né: de pontuar os textos”. Assim como na ACS, a professora reforça que considera a oralidade e a escrita como modalidades opostas: “são: é: [hesita] **modalidades diferentes**, então eu tenho recursos diferentes, e aí é importante pontuar, mostrar pra eles quais são os **recursos diferentes**.”. Ao final do seu enunciado, PP1, então, apresenta um juízo de valor sobre a própria prática: “Eu acho que não mudaria nada, não, tá direitinho.”.

Em resposta ao material audiovisual contemplado e ao enunciado de PP1, PP2 afirma: “eu concordo, porque ela deixa muito bem contextualizado+ a questão+ a comparação da oralidade, da fala, então, enfim, eu acho que tá bem claro aí pra eles.”. Parece-nos que PP2, talvez pelo sentimento de pertença ao mesmo coletivo de trabalho de PP1, evita tecer comentários que gerem tensão, optando por sempre procurar validar, elogiar e concordar com as ações e com os discursos proferidos por PP1.

Essa constatação reforça-se a partir do comentário feito por PP2 sobre a sequência seguinte, em que são contempladas cenas da atividade concreta de PP1 em que ela explora o meme com o personagem Mestre Yoda, do filme Star Wars, que apresenta uma crítica à polêmica envolvendo o então presidente Jair Bolsonaro. O professor estabelece o seguinte comentário sobre essa sequência: “A contextualização do momento atual ficou muito bem explícita, né? É: perante a explicação. Muito bom! Gostei!”. A partir desse comentário, pode-se pressupor, também, que, ao contemplar a atividade do outro, o outro-para-mim, seja possível que o professor esteja, também, revisitando a própria prática, tomando consciência sobre as possibilidades que envolvem o seu *métier*.

Ao ser questionada sobre a sua afirmação, em situação de ACS, de que “É bastante importante, né: para que ele realmente saiba as várias linguagens, que **a gente pode se comunicar bem através de várias linguagens**”, PP1 estabeleceu o seguinte comentário:

PP1 - Então, porque: é: é importante né: que ele consiga extrair sentido das várias linguagens, né: que ele consiga mesmo ter uma **comunicação efetiva** né: e principalmente:+ VER os vários sentidos que o cercam, então: das várias linguagens.

Nessa transcrição, PP1 enfatiza a compreensão dos efeitos de sentido das várias linguagens pelos alunos, não apenas da linguagem verbal escrita: “é importante né: que ele consiga extrair sentido das várias linguagens, né:”. Nesse enunciado, PP1 coloca-se em posição aliterária para refletir sobre o que é importante para os alunos (o-outro-para-mim). Seu discurso encontra respaldo nas prescrições documentais mais recentes que consideram que a exploração das multisssemioses também é papel do professor de Língua Portuguesa. Ao afirmar que “é importante” “que ele consiga mesmo ter uma **comunicação efetiva** né: e principalmente:+ VER os vários sentidos que o cercam, então: das várias linguagens.”, PP1 reconhece a pertinência de que os alunos possam estabelecer uma “comunicação efetiva” também através dessas várias linguagens, e que possam compreender os efeitos de sentido dessas linguagens.

Na sequência seguinte, exibiram-se as cenas da atividade concreta de PP1, em que ela explora uma tirinha com a temática do machismo existente frente aos trabalhos domésticos, e os comentários da professora em situação de ACS. Os diálogos desenvolvidos sobre essa sequência foram os apresentados abaixo:

PP1 - É: eu acho que é interessante chamar atenção pra exatamente o: aluno conseguiu fazer relação, né: com o texto que eu trouxe e aí conseguiu fazer relação com OUtra linguagem que ele já conhecia, então: pra gente perceber como eles têm noções, né: fazem, conseguem extrair sentidos de diversas linguagens mesmo.

Assim, só: que **+no online é ruim eu queria só mais interação deles**, né: mas eu acho que: foi bom.

PP2 – Muito bem explicado, né: bem dinâmico.

PP1- [...] Eles até às vezes+ alguma tirinha que eles fazem alguma atividade aí eles falam assim “mas, tia, mas parece que ela tá rindo” quando, né: sei lá, o texto, é: alguma coisa que ela tá brigando, por exemplo, aí eles olham pra expressão, né, e parece que ela tá rindo, então, eles tão vendo que tá destoando, né: o traço.

Retoma-se que o comentário de PP1 faz referência ao fato de o aluno ter percebido uma semelhança entre os traços da tirinha, apresentada na figura 14, e os traços do desenho *Hora de Aventura*. Nesse desenho, os traços são simples, com uma referência estética que parece voltada ao público infantil, bem coloridos; as personagens apresentam, por exemplo, cabelos de cores diversas (rosa, lilás), e as cores de plano de fundo parecem mudar de acordo com o humor das personagens, o que pode justificar também a mudança de cores dos quadrantes da tirinha, recurso que contribui para gerar efeitos de ironia na tirinha.

Em seu enunciado, PP1 relata seu ponto de vista acerca do comentário de um aluno sobre o texto: “É: eu acho que é interessante chamar atenção pra exatamente o: aluno conseguiu fazer relação, né: com o texto que eu trouxe e aí conseguiu fazer relação com OUtra linguagem

que ele já conhecia, então: **pra gente perceber como eles têm noções**, né: fazem, conseguem extrair sentidos de diversas linguagens mesmo”. Em seu enunciado, PP1 julga pertinente observar a reação do aluno ao texto exibido, em que ele estabelece relações de semelhança entre os traços dos desenhos. Ao afirmar: “**pra gente perceber**”, PP1 insere-se no coletivo de trabalho e reforça a importância da relação alteritária nesse processo de ensino e aprendizagem, de considerar também o conhecimento e as percepções dos alunos. Dessa forma, ao (re)vivenciar novamente a sua prática, a partir de um movimento exotópico, a professora aponta para a importância de o coletivo de professores considerar as noções, os conhecimentos trazidos pelos alunos acerca das multissemioses, o que pode evidenciar a deflagração de uma mudança de perspectiva.

A professora expressa que o contexto de aula remota não permitiu que fosse estabelecida uma interação mais efetiva com os alunos: “só: que **+no online é ruim eu queria só mais interação deles**”, ou seja, nesse movimento enunciativo, há a descoberta do real da atividade (FAITA, 2004). Já PP2, mais uma vez, apresenta um juízo de valor de aprovação acerca da atividade inicial de PP1: “Muito bem explicado, né: bem dinâmico.” Reiteramos que, ao tomarmos o dispositivo da autoconforntação como formativo, o posicionamento apreciativo de PP2 sobre a atividade concreta de PP2 pode revelar uma tomada de consciência sobre a própria prática, sobre novas possibilidades de exploração do texto multissemiótico. Isto é, há indícios de uma possível transformação do trabalhador da atividade docente.

Ainda sobre a leitura dos textos multissemióticos por parte dos alunos, PP1 afirma: “Eles até às vezes alguma tirinha que eles fazem alguma atividade aí eles falam assim ‘mas, tia, mas parece que ela tá rindo’ quando, né: sei lá, o texto, é: alguma coisa que ela tá brigando, por exemplo, aí eles olham pra expressão, né, e parece que ela tá rindo, então, eles tão vendo que tá destoando, né: o traço.”. Nesse enunciado, PP1 reconhece que os alunos possuem habilidades relacionadas aos *múltiplos letramentos*, ou seja, que eles são capazes de ler/compreender textos/enunciados “em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar” (ROJO, 2009; 2012).

Na última sequência dessa primeira parte da ACC, apresentamos a cena final da aula da PP1, em que ela orienta os alunos a produzirem um meme utilizando os diferentes porquês estudados na aula. Em seguida, exibimos um trecho da ACS com a professora, em que ela explica que tem trabalhado com oficinas sobre a produção de textos multissemióticos, como o meme. Selecionamos, então, o comentário da PP1 exposto a seguir:

PP1 – é: o que eu comentei eu acho que é importante mesmo, é: a produção+ para eles colocarem em prática aquilo que eles aprenderam E com++ é: é: essa linguagem, né:

essa linguagem multissemiótica que Eles+ é muito PERto do dia a dia deles, acho que é muito mais fácil pra eles fazerem a aula.

Nessa transcrição, PP1 valida o comentário realizada em situação de ACS e complementa: “é: o que eu comentei eu acho que é importante mesmo, é: a produção+ para eles colocarem em prática aquilo que eles aprenderam”. Embora valorize a produção textual dos alunos e contemple, em uma abordagem próxima do que prescreve a BNCC sobre a produção textual em sentido amplo, a motivação da produção proposta ainda não parece estar atrelada a uma situação real de comunicação, mas tem como foco o exercício das regras de uso dos porquês estudado em aula. Por outro lado, a professora valoriza o trabalho com a linguagem multissemiótica por considerar essa linguagem como próxima dos alunos: “é: essa linguagem, né: essa linguagem multissemiótica que Eles+ é muito PERto do dia a dia deles, acho que é muito mais fácil pra eles fazerem a aula.”, o que revela que ela considera a cultura do aluno, em uma perspectiva dos multiletramentos. Essas percepções reforçam que a consciência da professora pode estar em tensão entre um ensino de Língua Portuguesa mais tradicional e a tentativa de contemplar uma perspectiva de abordagem da língua/linguagem que considera a diversidade de linguagens e de culturas.

O segundo momento da ACC foi realizado no dia 14/12/2021, às 14h. Na ocasião, apresentamos, aos professores protagonistas, 7 sequências de material audiovisual, compostas por cenas da atividade concreta de PP2, e por cenas da sua ACS que consideramos mais significativas.

Na sequência 1, PP2 aparece em sua atividade inicial explicando aos alunos a importância dos textos motivadores presentes na proposta de redação, e, em seguida, em situação de ACS, ele justifica a sua escolha. Acerca dessa sequência, estabeleceu-se, em situação de ACC, o seguinte diálogo entre os PP:

PP2 - Bom+ Só: que **eu esqueci de focar nas imagens, né?: propriamente ditas+, eu fiquei muito focado no texto** e esqueci também que eram cinco textos. **Hoje eu faria a leitura da imagem com a leitura do texto** porque eu esqueci mesmo, né: Na verdade, eu não me atentei à figura+, à leitura da propaganda, né: porque ali é uma propaganda, né; é: [hesita] eu não sei+, é uma imagem que traz uma mensagem é: com o intuito de informar como se fosse uma propaganda, não uma propaganda de venda, mas algo para exaltar a importância da vacina ou algo do tipo. **Eu focaria mais na imagem+ e poderia fazer também uma comparação+ do texto escrito, né: da imagem com uma notícia**, como é que a notícia é passada, como é que a imagem+ assim... o tamanho da letra, né: pegando a questão+ o aspecto da imagem e as diferentes formas de ela atingir o público.+ E eu esqueci de falar que eram cinco textos, acabei falando que eram quatro.

PP1 – Como ele falou, né: assim+, que **eu acho que é importante mesmo a gente trabalhar os textos não verbais, né:+os+ as multissemioses+ dar a mesma importância que a gente dá aos textos escritos, né:?** Até porque no: ele aparece como um texto motivador, né: Então+ é importante também que: eles aprendam a fazer a leitura dessas outras linguagens.

Ao iniciar a sua fala, PP2 já demonstra uma tomada de consciência sobre a própria prática, propiciada a partir do movimento exotópico gerado pelo dispositivo da AC, como é possível constatar no trecho: “Bom+ Só: que **eu esqueci de focar nas imagens, né?: propriamente ditas**”. Além disso, como aconteceu na ACS, o professor sinaliza o fato de, em sua atividade inicial, ter mencionado que a proposta de redação é composta por quatro textos, e não cinco, uma vez que o texto multissemiótico pode ter ficado de fora dessa contagem dos textos. O professor parece perceber que a sua aula teve como foco a exploração do texto verbal escrito, pois ele menciona ter esquecido de focar nas imagens e afirma: “**eu fiquei muito focado no texto** e esqueci também que eram cinco textos.”. Ainda sobre a atividade realizada, o professor relata: “Na verdade, eu não me atentei à figura+, à leitura da propaganda, né: porque ali é uma propaganda, né; é: é: [hesita] eu não sei+, é uma imagem que traz uma mensagem é: com o intuito de informar como se fosse uma propaganda, não uma propaganda de venda, mas algo para exaltar a importância da vacina ou algo do tipo.”. Nesse fragmento, o professor reflete sobre a abordagem do texto 3 da proposta de redação explorada em sua atividade inicial. O texto é um cartaz de uma campanha de vacinação, e, em situação exotópica, PP2 toma consciência de não ter explorado a figura (“eu não me atentei à figura”), o gênero discursivo (“à leitura da propaganda, né”) e sua função social (“ali é uma propaganda, né: é: é: [hesita] eu não sei+, é uma imagem que traz uma mensagem é: com o intuito de informar como se fosse uma propaganda, não uma propaganda de venda, mas algo para exaltar a importância da vacina ou algo do tipo”). PP1, então, ao ver-se como o outro de si, em um movimento cronotópico entre passado e presente, parece revelar, ainda, projeções de sua prática futura, como afirma em: “**Eu focaria mais na imagem+ e poderia fazer também uma comparação+ do texto escrito, né: da imagem com uma notícia**, como é que a notícia é passada, como é que a imagem+ assi.m... o tamanho da letra, né: pegando a questão+ o aspecto da imagem e as diferentes formas de ela atingir o público.” Esses movimentos permitem ao professor vislumbrar novos caminhos para a sua atividade, novas possibilidades de ação, de (re)criação e de desenvolvimento da sua prática (SOUZA-E-SILVA, 2004; MAGALHÃES, FAÏTA, 2020). Através do discurso do professor protagonista, percebemos a transformação que se produz nele/na sua atividade, o que confirma que a AC pode ser descrita como “um processo de produção, reflexão e transformação da atividade” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 27-28).

PP1, em seu enunciado, parece validar o posicionamento de PP2, e reforça a necessidade de exploração, por parte do professor de LP, das outras linguagens, e não apenas do texto verbal escrito: “**eu acho que é importante mesmo a gente trabalhar os textos não**

verbais, né:+os+ as multissemioses+ dar a mesma importância que a gente dá aos textos escritos, né:?”. Observa-se o uso do dêitico “a gente” para se inserir no coletivo de trabalho, assim como um juízo de valor que parece responder ao discurso prescritivo vigente que destaca a importância do trabalho com as diversas semioses. A professora destaca, ainda, o fato de que os textos multissemióticos compõem a proposta de redação e devem ser compreendidos: “Até porque no: ele aparece como um texto motivador, né:? Então+ é importante também que: eles aprendam a fazer a leitura dessas outras linguagens”. Nesse fragmento, a professora, em uma relação alteritária com os alunos, compreende que o texto multissemiótico tem a mesma importância que os demais para a compreensão da proposta, e, que, portanto, deve ser trabalhado com os alunos.

Na sequência seguinte, é apresentada a cena da atividade inicial de PP2 em que ele pede para uma aluna ler o texto três, um texto multissemiótico. Enfatiza-se, porém, que, em uma perspectiva que considera todo texto como multimodal (RIBEIRO, 2016), julgamos a proposta de redação do Enem como um texto multissemiótico, pois ele apresenta uma formatação específica que direciona o aluno sobre a organização das informações (orientações sobre a escrita do texto, apresentação dos textos motivadores e da frase temática etc.). Sobre essa sequência, temos o diálogo seguinte:

PP1 – Então+ eu não sei se ele fez++, você editou, né: mas eu, por exemplo, **ao LER eu também exploraria o ponto de vista**, né: de: de: cada texto, pros alunos irem dizendo qual foi o ponto de vista de cada um dos textos que+, geralmente, são textos dissertativo-argumentativos e aí: **eu acho interessante+ também explorar, além da leitura, né: a interpretação**, o que eles entendem do texto.

PP2 – **Eu acho o texto multissemiótico mais complexo** ++devido às diferentes formas de interpretação que cada um aluno pode ter+ que cada leitor pode ter. **Eu particularmente, eu confesso eu tenho dificuldade de ler imagem**. E essa dificuldade não é só no português, não. Eu me lembro quando eu fazia essas provas de: prova de concurso, prova + eu detestava quando tinha aquelas tirinhas, aquelas imagens porque ali é+ Eu tenho essa dificuldade não só no português, mas no inglês+ matemática às vezes aparecia, né: Acho que é+ a: a: imagem ela é possível existir em todas as disciplinas, mas eu tenho dificuldade de ler, de entender, assim+.

PP1 – Eu acho assim+ às vezes a dificuldade é no geral, né:, mas, dos alunos, muitas vezes elas aparecem porque eles desconhecem, vamos dizer assim, a referência, né: porque geralmente as tirinhas, as charges partem de algo que aconteceu, né: do contexto ali real+ Aí vem em cima daquilo, né:que+ fazem ironias, e vem é: o humor e muitas vezes eles não conhecem e aí eles+ às vezes eu pergunto: “e aí,o que teve de engraçado aqui?”, e eles: “nada, tia” [risos] “não teve nada de engraçado, né?. Foi muito fraco!”, mas é porque muitas vezes eles não compreendem, né: a intertextualidade, né: o: a: o fato ali que era referência praquela imagem, né: praquela+ praquela texto.

[...]

Em seu enunciado, PP1, em um movimento exotópico, coloca-se no lugar de PP2 e menciona o que ela faria nesse lugar: “**ao LER eu também exploraria o ponto de vista**, né:

de: de: cada texto, pros alunos irem dizendo qual foi o ponto de vista de cada um dos textos que+, geralmente, são textos dissertativo-argumentativos e aí: **eu acho interessante+ também explorar, além da leitura, né: a interpretação**, o que eles entendem do texto.”. PP2, então, apresenta um juízo de valor acerca dos textos multissemióticos: “Eu acho o texto multissemiótico mais complexo ++devido às diferentes formas de interpretação que cada um aluno pode ter+ que cada leitor pode ter”. O professor parece fazer referência a multiplicidade de sentidos que o texto multissemiótico pode suscitar, e revela, ainda, a sua dificuldade em posição de aluno e de candidato em certames: “**Eu particularmente, eu confesso eu tenho dificuldade de ler imagem**. E essa dificuldade não é só no português, não. Eu me lembro quando eu fazia essas provas de: prova de concurso, prova+ eu detestava quando tinha aquelas tirinhas, aquelas imagens”. O professor reflete, ainda, que essa dificuldade com o texto multissemiótico é algo que se manifesta não apenas na disciplina de Língua Portuguesa: “Eu tenho essa dificuldade não só no português, mas no inglês+ matemática às vezes aparecia, né: Acho que é+ a: a: imagem ela é possível existir em todas as disciplinas, mas eu tenho dificuldade de ler, de entender, assim+.”, o que, conforme Ribeiro (2016), justifica que o texto multissemiótico venha tendo muito destaque em outras disciplinas, embora caiba à Língua Portuguesa desenvolver uma análise especializada das diversas linguagens.

Sobre o comentário de PP2, PP1 afirma: “às vezes a dificuldade é no geral, né:, mas, dos alunos, muitas vezes elas aparecem porque eles desconhecem, vamos dizer assim, a referência, né: porque geralmente as tirinhas, as charges partem de algo que aconteceu, né: do contexto ali real+”. A professora parece reconhecer a pertinência do contexto de circulação mais amplo para os efeitos de sentido (BRAIT, 2016), ou seja, aproxima-se de uma concepção de texto/enunciado que considera as condições de produção, o contexto imediato (pequeno tempo) e o contexto sócio-histórico mais geral (o grande tempo) (RIBEIRO; FRANÇA, 2021). Nessa direção, o texto só pode ser compreendido porque há uma situação extraverbal, compartilhada por interlocutores que partilham universos, perspectivas e valores, a partir de uma dimensão tempoespacial. A professora afirma também: “Aí vem em cima daquilo, né: que+ fazem ironias, e vem é: o humor e muitas vezes eles não conhecem [...] mas é porque muitas vezes eles não compreendem, né: a intertextualidade, né: o: a: o fato ali que era referência praquela imagem, né: praquela+ praquese texto.”. Esse discurso da professora parece dialogar com a prescrição da BNCC (2018) de que, na prática de linguagem da leitura, se deve considerar a dialogia e a relação entre os textos.

Ainda sobre a sequência anterior, os professores interagem:

PP2 – A própria BNCC, ela pede um posicionamento crítico, né: [..].

PP1 – e queria só falar que: em relação à isso+ eu tenho + é:: eu temo um pouquinho em relação à BNCC, né: de que a BNCC, ela: + eu ainda estou me apropriando, né: do: que pede, do que reza a BNCC e no que vai ser implantado no próximo ano, mas eu temo em relação à: + Eu sei que a BNCC fala muito de transversalidade, de interdisciplinaridade, mas eu temo que algumas disciplinas, né: e consequentemente alguns conhecimentos fiquem de lado, né: meio que **a gente + é: supervalorize alguns e menospreze, né: e deixe de lado outros. Eu acho que a gente precisa tomar bastante cuidado**, né: e; também eu acho que também é importante perceber é: a BNCC de uma forma, de uma maneira crítica, né: é: que às vezes **a gente pode até falar que a BNCC fala muito de trabalhar com projetos, de interdisciplinaridade, de; de: de: partir do conhecimento dos alunos**, né: e aí **a gente também precisa só se atentar um pouquinho pra que: isso não caminhe para o apagamento da figura do professor**, né: que eu também temo um pouquinho.

Na transcrição acima, os professores comentam sobre a BNCC. PP2 faz referência a uma prescrição do documento: “A própria BNCC, ela pede um posicionamento crítico, né: [...]”. Em resposta a esse enunciado, PP1, em uma relação alteritária com esse documento, revela um juízo de valor de receio: “em relação à isso+ eu tenho + é:: eu temo um pouquinho em relação à BNCC”. A professora parece levantar uma hipótese de que o seu temor seja por ainda não conhecer o documento na íntegra: “eu ainda estou me apropriando, né: do: que pede, do que reza a BNCC e no que vai ser implantado no próximo ano”. A professora, então, revela um dos aspectos que lhe causa esse receio: “eu temo que algumas disciplinas, né: e consequentemente alguns conhecimentos fiquem de lado, né: meio que **a gente + é: supervalorize alguns e menospreze, né: e deixe de lado outros. Eu acho que a gente precisa tomar bastante cuidado**”. Reitera-se que, no período de geração dos dados da pesquisa, as escolas estavam se preparando para realizar adequações ao Novo Ensino Médio, que, dentre outras mudanças, reduziu a carga-horária de diversas disciplinas para contemplar a parte diversificada dos currículos. Em outro excerto, a professora afirma: “é importante perceber é: é: a BNCC de uma forma, de uma maneira crítica, né”. Esse enunciado de PP1 revela um juízo de valor de que devemos manter um posicionamento mais crítico diante desse outro-para-mim (a BNCC). Em seguida, a professora insere-se no coletivo de trabalho e usa, repetidamente, o dêitico “a gente”: “**a gente pode até falar que a BNCC fala muito de trabalhar com projetos, de interdisciplinaridade, de; de: de: partir do conhecimento dos alunos**, né: e aí **a gente também precisa só se atentar um pouquinho pra que: isso não caminhe para o apagamento da figura do professor**”. Nesse último excerto, a professora parece retomar enunciados de colegas professores que contemplam aspectos presentes na BNCC, como o trabalho “com projetos”, a “interdisciplinaridade”, “partir do conhecimento dos alunos”. Contudo, a professora parece evocar essa coletividade para se posicionar politicamente sobre os riscos que

a profissão professor (MACHADO, 2004) enfrenta, como o seu possível “apagamento” diante das mudanças que vêm sendo impostas pelo novo documento.

Na sequência seguinte, os professores visualizaram uma cena da atividade inicial de PP2 em que ele solicita que algum aluno leia um dos textos motivadores, e um trecho da ACS em que ele comenta sobre a interação dos alunos em contexto remoto. A partir desse material audiovisual, temos as falas a seguir:

PP1 – Na verdade, eu não sei se o [PP2] sentiu, né: essa MESma sensação de que: as aulas **no remoto elas+ é muito difícil que a gente consiga fazer com que os alunos participem das aulas**, né: que eles leiam, que eles falem, né: opinem e: aí **quando a gente consegue fazer** com que um leia, né: com u::m participe, que diga alguma coisa no bate-papo, né: então é be::m+ **dá uma: uma: aliviada** [sorri] assim pra gente, né: não tá falando sozinha, não tá falando SÓ com a tela, né: **e aí tá vendo que eles tão interagindo, que eles tão compreendendo**, né: é bem legal isso!

PP2 É: e a começar pela imagem, né: eles não abrem nem a câmera aí você fica na dúvida se tão vendo mesmo ou se tão+ se tá desligado ou se tá dormindo.

PP1 - É [risos].

PP2 – Se tão se fazendo que tão assistindo+ é:: diferentemente de uma sala de aula que você tá vendo ali quem tá vendo e que não tá, apesar também que na sala tem uns+ tem alunos que dorme, que não + prestam atenção mas++ você consegue ver pelo menos se tiver um vendo+ pelo menos aquele um ali você tá tendo a certeza que tá: ouvindo o que você tá dizendo. No: no: remoto, não. E você tem um retorno, né: se tiVER dos+ de quinze, vinte tiver quinze dormindo e cinco olhando você tem um retorno daqueles cinco e no remoto, não, você não sabe. Eu acho que isso também meio que: acho que também atrapalha um pouco o: o: professor na hora de tá dando+ na hora de tá fazendo a sua sequência, né: porque como ele não tá tendo um retorno, muitas vezes ele + e você vê que ali nessa aula só dias alunas participam, são dois, um aluno e uma aluna e são os mesmos TOda aula, ou seja, uma aula que eles não participam não tem participação, né:. Tem uns outros que até às vezes em sala pode ser que fale, mas no remoto tem vergonha de falar. É uma outra forma de passar mensagem, não sei+ Eu acho que: a câmera também, com medo de aparecer numa câmera, então eu acho que é isso aí+ é: eles também são+ se tornaram+ ficaram travados nessa situação.

PP1 – É: **eu percebo a diferença, né: que agora já tô no: já voltamos ao presencial e aí como eles participam, como eles interagem muito mais, né: como eles tiram as dúvidas**, ele vêm: “professora, não entendi isso”; “professora, é para fazer assim?”, né:, **então essa interação no presencial ela é muito maior que pelo remoto**, né:

Em seu primeiro enunciado dessa transcrição, PP2 apresenta uma percepção sobre a interação no contexto de ensino remoto: “**é muito difícil que a gente consiga fazer com que os alunos participem das aulas, né: (...)**”. A professora reflete sobre o real da atividade, ou seja, sobre o que não é feito, o que se procura fazer sem alcançá-lo, o que se gostaria ou poderia fazer. A professora exprime uma dificuldade vivenciada no período de aulas remotas em decorrência da pandemia de Covid-19. Conforme Lopes (2017), a atividade impedida é também causa de sofrimento para o professor, que está ligada também à diminuição do seu poder de agir. Essa constatação pode ser confirmada na sequência da sua fala: “**quando a gente consegue fazer** com que um leia, né: com u::m participe, que diga alguma coisa no bate-papo, né: então é be::m+ **dá uma: uma: aliviada** [sorri] assim pra gente, né: não tá falando sozinha,

não tá falando SÓ com a tela, né: e **aí tá vendo que eles tão interagindo, que eles tão compreendendo**, né: é bem legal isso!”. A professora utiliza o dêitico “a gente”, referindo-se ao grupo de professores e a ela mesma, e expressa que o sentimento é de alívio quando “consegue fazer” com que os alunos interajam. Esse posicionamento da professora revela a importância que a professora atribui à responsividade por parte dos alunos, uma vez que a prática de ensino só constitui em uma relação alteritária. PP2 pareceu compartilhar da mesma percepção, conforme observa-se no excerto a seguir: “Eu acho que isso também meio que: acho que também atrapalha um pouco o: o: professor na hora de tá dando+ na hora de tá fazendo a sua sequência, né: porque como ele não tá tendo um retorno”. PP2, ao comparar o ensino presencial com o ensino remoto, realiza o seguinte comentário: “apesar também que na sala tem uns+ tem alunos que dorme, que não + prestam atenção mas++ você consegue ver pelo menos se tiver um vendo+ pelo menos aquele um ali você tá tendo a certeza que tá: ouvindo o que você tá dizendo. No: no: remoto, não.”. Embora ele apresente algumas dificuldades enfrentadas presencialmente em sala de aula, como alunos que dormem e que não prestam atenção, para ele, esses comportamentos já são uma resposta: “você tem um retorno, né: se tiVER dos+ de quinze, vinte tiver quinze dormindo e cinco olhando você tem um retorno daqueles cinco e no remoto, não, você não sabe”. O professor levanta, ainda, possibilidades que justifiquem essa dificuldade de interação: “mas no remoto tem vergonha de falar. É uma outra forma de passar mensagem, não sei+. Eu acho que: a câmera também, com medo de aparecer numa câmera, então eu acho que é isso aí+ é: eles também são+ se tornaram+ ficaram travados nessa situação”. Nesse fragmento, o professor coloca-se em posição alteritária para refletir sobre os possíveis empecilhos que os alunos enfrentam em contexto de aula remota on-line.

PP1 estabelece, então, uma comparação da interação com os alunos em contexto remoto, e, “agora”, com o retorno ao ensino presencial: “É: **eu percebo a diferença, né: que agora já tô no: já voltamos ao presencial e aí como eles participam, como eles interagem muito mais, né: como eles tiram as dúvidas**, ele vêm: ‘professora, não entendi isso’; ‘professora, é para fazer assim?’, né:, então **essa interação no presencial ela é muito maior que pelo remoto**, né:”. A partir da situação de AC, criou-se, pois, um novo cronotopo, em relação ao seu agir docente, que a permitiu refletir, por meio da linguagem, sobre a sua atividade enquanto professora durante o período de ensino remoto, e compará-la com a sua atividade no retorno ao ensino presencial.

Ainda sobre o ensino remoto, os professores realizam o seguinte diálogo:

PP2 – (...) **foi uma opção que veio somar e veio pra ficar, né: que a gente também pode pensar que existe essa possibilidade de se trabalhar também por esse outro lado**, nessa parte que antes nós não tínhamos, né: só tínhamos a; possibilidade

presencial e nunca imaginamos uma experiência dessa on-line, hoje, não, fica como uma ferramentazinha guardada pra qualquer momento também ser utilizada, como agora, por exemplo, **a gente só tá se falando, se comunicando por causa da: desse+ dessa expansão, né:**

PP1 – Eu concordo, né: com o que o [PP2] falou e que: eu acredito que: veio mesmo pra ficar, né: e aí: **é: eu acho que até facilita pra que a gente consiga trabalhar o que a BNCC, né: mais uma vez a BNCC, ela propõe, né: essa: + esse: + trabalho com as multissemiões, né: com os multiletramentos, né: então: é: o ensino remoto, esse+, o virtual é muito interessante e: eu acho que a gente deve mesmo agregar às nossas práticas. É claro que a gente sabe que existem algumas dificuldades, né: de: cunho social, né: econômico, mas, eu acredito que a gente vá conseguir dar essa: guinada no: ensino.**

P – [PP1], você ainda utiliza algumas dessas tecnologias que foram utilizadas no contexto de ensino remoto?

PP1 – Utilizo. Na escola, os meninos + o governador distribuiu tablets, né: pra: algumas turmas e aí: as turmas que eu dou aula foram contempladas, então, de vez em quando, **eu faço alguns trabalhos, aí eu peço para eles levarem o tablet, faço na escola e também continuo postando na: na: plataforma, né: no Classroom.** Quando eu peço para eles levarem o tablet ou celular, o engajamento é melhor. Ele ficam ali ligadinhos, né: ficam+ porque vão mexer ali no celular, vão mexer no tablet e aí **eles gostam, né: porque foge daquele do tradicional, do caderno, do livro, da lousa,** e: e: eu achei bem interessante, assim, pra mim, é claro que tirando todas as coisas ruins que; que aconteceram com a pandemia, mas, pra mim, ela veio mesmo pra: trazer coisas bem positivas.

PP2 – E a gente até entrava em conflito lá na escola, né: porque **eu sempre fui a favor do uso do celular em sala de aula, eu acho que eu era um dos únicos,** depois a gente passou a precisar mais dele do que nunca.

PP1 – É: isso mesmo. +Agora aí: **a gente entra num embate,** não sei se você tá vivendo isso, mas os meninos estão MUIto viciados, mais do que eram antes, no celular é o tempo todo eu, eu, pelo menos, tenho que pedir, “Vamo guardar o celular”, “eu não pedi nenhuma atividade com o celular”, então **eu tenho o tempo todo que pedir para desligar o celular, para guardar o celular.**

No início do diálogo, PP2 revela que o ensino remoto não foi uma estratégia isolada, que não será mais utilizada, mas é uma opção a mais: **“foi uma opção que veio somar e veio pra ficar, né: que a gente também pode pensar que existe essa possibilidade de se trabalhar também por esse outro lado”**. Nota-se que o professor utiliza o dêitico “a gente” para exprimir que essa é uma possibilidade para ser explorada pelo coletivo de professores. Ainda inscrito nesse coletivo, PP2 comenta que: “nessa parte que antes nós não tínhamos, né: só tínhamos a: possibilidade presencial e nunca imaginamos uma experiência dessa on-line”. O professor situa-se, então, no cronotopo atual: “hoje, não, fica como uma ferramentazinha guardada pra qualquer momento também ser utilizada”, e expressa a ideia de que o ensino remoto se constitui, atualmente, como um instrumento, “uma ferramentazinha”. O professor reflete, inclusive, sobre o potencial desse recurso para outras situações interativas, como a da pesquisa: “como agora, por exemplo, **a gente só tá se falando, se comunicando por causa da: desse+ dessa expansão, né:”**.”

PP2 revela um juízo de valor em concordância com PP1: “Eu concordo, né: com o que o [PP2] falou e que: eu acredito que: veio mesmo pra ficar, né:”. Esse posicionamento

demonstra que eles compartilham da ideia de que os dispositivos virtuais podem ser constituir como uma ferramenta a mais para o trabalho docente. Em um diálogo mais estreito com o nosso objeto de pesquisa, PP2 faz uma afirmação que julgamos muito cara a nosso trabalho: **“eu acho que até facilita pra que a gente consiga trabalhar o que a BNCC, né: mais uma vez a BNCC, ela propõe, né: essa: + esse: + trabalho com as multissemióticas, né: com os multiletramentos”**. Esse comentário parece apresentar o juízo de valor que o trabalho com o texto multissemiótico tenha sido favorecido no contexto de aulas remotas virtuais. Para respaldar o seu discurso, a professora se ancora no discurso de autoridade da BNCC. Em seguida, ela se inscreve, novamente, no coletivo de professores e afirma: “né: então: é: o ensino remoto, esse+, o virtual é muito interessante e: eu acho que a gente deve mesmo agregar às nossas práticas. É claro que a gente sabe que existem algumas dificuldades, né: de: cunho social, né: econômico, mas, eu acredito que a gente vá conseguir dar essa: guinada no: ensino.” O uso reiterado do dêitico “a gente” expressa um sentimento de pertença, de coletividade, que, inclusive, compartilhou inúmeros desafios e dificuldades e, até mesmo, enfrentou discursos de desprestígio e de desvalorização do seu trabalho, principalmente, nesse período de ensino remoto.

Ao ser questionada se manteve o uso de alguma das tecnologias utilizadas nas aulas virtuais, PP2 afirma: “Utilizo. (...) de vez em quando, **eu faço alguns trabalhos, aí eu peço para eles levarem o tablet, faço na escola e também continuo postando na: na: plataforma, né: no Classroom.**” O uso do verbo “utilizar” no presente do indicativo dá a ideia de que a professora incorporou algumas das práticas do ensino remoto ao seu *métier*. A professora comenta, inclusive que: “Quando eu peço para eles levarem o tablet ou celular, o engajamento é melhor”. Ainda nesse enunciado, a professora, em posição exotópica, parece justificar esse posicionamento dos alunos da seguinte maneira: **“eles gostam, né: porque foge daquele do tradicional, do caderno, do livro, da lousa”**.

Em seguida, PP2 parece revelar uma tensão existente entre ele e o seu coletivo de trabalho: “E a gente até entrava em conflito lá na escola, né:”. Observa-se que nesse enunciado o professor parece dirigir-se à pesquisadora em busca de uma validação da sua afirmação, uma vez que já compomos o coletivo de professores da escola B. O conflito a que o professor se refere é sobre o uso ou não do celular em sala: “porque **eu sempre fui a favor do uso do celular em sala de aula, eu acho que eu era um dos únicos**, depois **a gente passou a precisar mais dele do que nunca.**”. Sobre esse enunciado de PP2, PP1 afirma: “É: isso mesmo. +Agora aí: **a gente entra num embate**, não sei se você tá vivendo isso”, referindo-se ao dilema sobre o uso do celular em sala de aula após o retorno ao ensino presencial. Conforme Bastos (2019, p.106),

o discurso docente “se converte alegoricamente em uma arena de luta entre consciências, perpassada por múltiplos pontos de vista sobre o mundo, marcados pela relação dialógica de diversas vozes, atualizando ferramentas – a internet – e mantendo o status de outras (...)”.

A partir da análise das reflexões empreendidas pelos docentes em situação de AC, julgamos ser possível flagrar algumas mudanças de olhares desses PP acerca de si e de sua atividade laboral com o texto multissemiótico. No quadro a seguir, resgatamos algumas percepções dos professores, contrapondo-as a alguns indícios de transformação identificados a partir de seus discursos.

Quadro 21 – Mudanças de olhares flagradas em situação de AC

	Possíveis mudanças de olhares flagradas
PP1	<ul style="list-style-type: none"> • Maior exploração do conhecimento dos alunos acerca das multissemioses. • Consideração do contexto de recepção dos alunos na escolha dos textos.
PP2	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do contexto de produção dos textos. • Leitura das imagens. • Exploração dos elementos não verbais do texto. • Articulação da linguagem verbal e não verbal do texto. • Exploração do gênero discursivo e da sua função social.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do exposto até aqui, pode-se considerar que a etapa da AC por si já representa um percurso profícuo para a formação docente, uma vez que propicia um confronto, em situação exotópica, com a própria atividade e com a atividade de seus pares.

Na subseção a seguir, analisaremos os diálogos oriundos da etapa do retorno ao coletivo, na qual discutiremos acerca de um recorte do material audiovisual produzido em situação de ACS e ACC. E, na subseção subsequente, analisaremos a formação continuada, a partir da produção final dos professores, que teve como objetivo avaliar e rememorar a trajetória formativa dos participantes - professores protagonistas e professores colaboradores.

5.3 Retorno ao coletivo

No dia 15/02/2022, às 9h20, iniciamos a etapa do retorno ao coletivo. Conforme o exposto na seção 4.1.1.1 - As etapas da autoconfrontação, esse encontro foi realizado remotamente através do *Google Meet*. Contudo, reitera-se que, em ambas as escolas, com exceção do PC4, os professores optaram por acompanhar a reunião virtual no ambiente físico de suas escolas. Essa configuração, contudo, dificultou o registro das interações. Isso porque, em cada estabelecimento de ensino, os professores reuniram-se em torno de apenas um *notebook* para participar da interação.

A partir desse desenho, pareceu elegerem-se um porta-voz em cada uma das escolas: na escola A, o PC1; e, na escola B, o PC5. Esses professores foram os responsáveis por entrar na sala virtual; ligar e desligar o microfone quando solicitado; e digitar mensagens no chat. Devido à essa posição de liderança diante do grupo, que pode ser justificada mediante os papéis desempenhados por ambos os professores em suas escolas, esses profissionais foram os que mais interagiram. Retoma-se que o PC1 é coordenador pedagógico na escola A, mas que, por ter formação na área de Língua Portuguesa e ampla experiência como professor da disciplina, manifestou-se para também participar da pesquisa como membro do coletivo de trabalho. Já o PC5 é professor coordenador de área (PCA) de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na escola B.

Iniciamos o retorno ao coletivo com uma apresentação de slides (disponíveis no apêndice H), no intuito de rememorar os objetivos da pesquisa. Julgamos pertinente resgatar, também, o percurso das etapas de autoconfrontação simples e cruzada, realizadas com a PP1 e com o PP2. Essa retomada foi importante, pois, como já mencionamos, alguns professores que iniciaram o ano letivo de 2022 nas escolas ainda não estavam lotados ou não puderam participar do primeiro encontro, em que apresentamos a nossa pesquisa e escolhemos os professores protagonistas.

Julgamos necessário esclarecer, ainda, que o objetivo dessa etapa da pesquisa era o de refletir sobre os pontos que mereciam ser trabalhados para o aprimoramento do tópico formativo (BASTOS; RIBEIRO, 2019), ou seja, a partir da discussão do coletivo, diante do material produzido nas AC, decidir sobre as temáticas passíveis de serem exploradas na formação continuada.

Para a realização desta etapa, elegemos, juntamente com os professores protagonistas, as cenas que julgamos mais significativas para serem levadas ao coletivo. A partir do material audiovisual produzido nas etapas da ACS e da ACC, cada PP, assim como a pesquisadora, selecionou até duas cenas. Foram, então, gerados 3 vídeos para a apreciação do grupo.

Após a exibição de cada um dos vídeos, convidamos os professores a discutirem sobre as cenas em destaque. No primeiro material audiovisual apresentado, há um compilado da atividade concreta de PP1, em que ela explora um vídeo sobre o uso dos porquês, e da cena da ACC em que os professores dialogam sobre essa escolha. A seguir, apresentamos alguns excertos oriundos dessa interação que consideramos mais significativos, com base nos nossos objetivos de pesquisa.

PC5: A professora escolheu um vídeo, né: ?++; É:: Seria bom, é: é: dar uma **revisada no conceito de texto multissemiótico**, porque às vezes **as pessoas podem não+ tem muita gente aqui que talvez não compreenda**, ou que não tava no encontro anterior.

Pesquisadora: [...] Eu mencionei no nosso primeiro encontro que a minha filiação é à teoria dialógica do discurso, e que nós trabalhamos com uma noção de texto mais ampla. Mas nós podemos, se for o caso de vocês escolherem trabalhar essa noção em algum dos módulos, ter um momento para detalhar o que nós entendemos por texto, texto multissemiótico.

PC1: Eu desliguei a câmera aqui porque a internet está ruim. Mas, assim, **eu concordo+[inaudível] com o PC5, né: Então+ a noção que seria trabalhada por você na formação seria a mesma de enunciado, é isso? Seria interessante.**

Pesquisadora: isso. Uma noção de texto próxima à noção de enunciado concreto para a teoria dialógica do discurso.

PC1 no chat: Aqui na sala tem eco. Uma outra sugestão seria a abordagem do texto multissemiótico em questões.

Ao iniciar a sua fala, PC5 destaca o texto multissemiótico escolhido por PP1: “A professora escolheu um vídeo, né: ?++”. Essa assertiva parece revelar uma curiosidade acerca da escolha da professora ou, até mesmo, um estranhamento. A partir de sua primeira observação, o professor sugere, então, contemplar na formação a discussão sobre a concepção de texto multissemiótico adotada: “É:: Seria bom, é: é: dar uma **revisada no conceito de texto multissemiótico**”. Essa preocupação do professor com o enquadramento conceitual adotado é muito pertinente, pois, conforme já discutimos no capítulo teórico, há diversas flutuações conceituais existentes para a noção de texto, oriundas das diferentes percepções do conhecimento intelectual e científico, o qual também é múltiplo e social (BATISTA, 2016). Em seguida, PC5 justifica a sua proposição: “porque às vezes **as pessoas podem não+ tem muita gente aqui que talvez não compreenda**, ou que não tava no encontro anterior.”. Nota-se que, nesse excerto, o professor posiciona-se em nome do coletivo (“**as pessoas podem não**”/ “**muita gente aqui que talvez não compreenda**”), revelando possíveis dificuldades dos participantes. O uso do dêitico “aqui” parece reforçar que a discussão teórica proposta pode contemplar uma demanda específica do grupo para o qual a formação está sendo oferecida. Além disso, o professor também aponta uma outra situação que ele julga que possa gerar uma dificuldade de compreensão da discussão, como se observa no trecho: “ou que não tava no encontro anterior”. Nesse excerto, o professor faz menção aos que não participaram da etapa de apresentação da

pesquisa, momento em que menciono a minha filiação teórica, conforme destacado no diálogo que dá continuidade à interação. Destaca-se que esse professor não esteve no primeiro encontro por estar afastado para estudos de doutorado em Linguística, o que pode sinalizar uma dificuldade enfrentada por ele quanto ao entendimento da proposta da pesquisa, e que também pode ser compartilhada por algum outro membro do coletivo.

Na sequência, PC1 manifesta-se em relação à proposição de PC5. Antes, porém, ele justifica o motivo de estar com a câmera desligada: “Eu desliguei a câmera aqui porque a internet está ruim.”. Esse posicionamento pode indicar uma preocupação em sinalizar que o fato de a câmera estar desligada é uma consequência das limitações tecnológicas, e não da falta de interesse pela discussão proposta. Reitera-se que todos os professores da escola A, com exceção de PC4, acompanharam a reunião através do perfil de PC1. Dessa forma, o seu avatar não simboliza, na reunião, apenas a sua pessoa, mas a do coletivo da escola, o que reforça a importância do esclarecimento por parte do professor. Mais especificamente sobre a sugestão de PC5, o professor afirma: “Mas, assim, eu concordo+[inaudível] com o PC5, né:.”. Inicialmente, o professor valida a proposta de PC5 e, a partir da nossa afirmação de que adotaremos uma noção de texto mais ampla, a partir da nossa filiação à ADD, o professor questiona: “Então+ **a noção que seria trabalhada por você na formação seria a mesma de enunciado, é isso? Seria interessante.**”. Ao indagar se a noção a ser trabalhada na formação seria a de enunciado, o professor faz referência ao enunciado concreto para a ADD. Ressalta-se que já havíamos mencionado essa filiação teórica no encontro de apresentação e que, além disso, o PC1 também é membro do nosso grupo de pesquisa. Dessa forma, parece-nos que, assim como PC5, PC1 realiza o seu questionamento pensando no coletivo, no intuito de facilitar a mediação para que as melhores escolhas para o grupo sejam tomadas. Ao final da sua afirmativa, o professor revela uma apreciação sobre esse direcionamento: “**Seria interessante**”. Já é possível perceber, a partir desses excertos, uma preocupação dos professores em contemplar demandas que realmente sejam significativas para o grupo, por meio de uma participação efetiva, e não apenas da aceitação de uma ementa que não considere as necessidades do grupo. Em seguida, mas agora através do chat disponível no aplicativo, o professor enfatiza, mais uma vez, um problema que dificulta a participação do grupo: “Aqui na sala tem eco.”, motivo pelo qual ele parece optar agora por interagir através do chat. PC1 então propõe: “Uma outra sugestão seria a abordagem do texto multissemiótico em questões.” Essa proposta já havia sido apresentada pelo professor em nossas conversas informais pelo *Whatsapp*, ocasião em que discutíamos acerca da realização dos encontros, e, como veremos, será retomada em outros momentos da interação estabelecida no RC. A partir das interações

sobre o vídeo 1, foram anotadas nos slides (ver apêndice H) as seguintes sugestões de temáticas: noção de texto/enunciado (multissemiótico); abordagem do texto multissemiótico em questões.

Apresentamos, em seguida, o vídeo 2, no qual há uma cena da aula de PP2 em que ele explora o gênero cartaz, a partir de um dos textos motivacionais presentes na proposta de redação explorada pelo professor na aula, e composto, também, pela cena da ACC em que os professores e a pesquisadora conversam sobre a atividade concreta do PP2. A partir desse material audiovisual, estabeleceu-se a seguinte interação:

PC8: **prestando atenção nos diálogos, os professores trouxeram uma discussão bem interessante**, né:, acerca, por exemplo, da leitura de imagens, né: de uma **dificuldade que nós, professores, inclusive, podemos ter, né: na leitura de imagens**, do contato com esses textos multissemióticos.

PP1: E da **importância da intertextualidade** também, né:, **nessa relação entre os textos para que os alunos tenham acesso aos efeitos de sentido.**++

PC4: Essa sugestão que o [PC1] colocou também no: no chat, né: é interessante. **Como abordar o texto multissemiótico em questões? De avaliação, ou ou pros alunos irem treinando essa percepção, essa visão, dos elementos, que não é só o texto escrito+ o: o: texto multissemiótico ele tem outros elementos que envolvem e: como a gente abstrai isso tudo dentro de uma questão para que o aluno possa++ desenvolver?**

PC1 no chat: Leitura, produção de textos multissemióticos, gráficos, infográficos.

Ao indagarmos os professores sobre a sequência observada, PC8 destaca uma cena do diálogo estabelecido entre os PP: **“prestando atenção nos diálogos, os professores trouxeram uma discussão bem interessante, né:, acerca, por exemplo, da leitura de imagens, né:”**. É importante retomar que, na cena da ACC a qual a professora se refere, a PP1 e o PP2 discutem sobre as dificuldades que os alunos apresentam quanto à leitura do texto multissemiótico, e o PP2 admite que também enfrenta dificuldades na leitura de imagens. Em uma resposta a esses enunciados, a professora comenta: **“uma dificuldade que nós, professores, inclusive, podemos ter, né: na leitura de imagens**, do contato com esses textos multissemióticos.” Nesse excerto, a professora valida o posicionamento de PP2, e, ao utilizar o dêitico “nós”, seguido do vocábulo “professores”, insere-se nesse coletivo, demonstrando que a dificuldade revelada por PP2 na leitura de imagens também pode ser comum a outros professores. Ressalta-se que, ao apontar a possibilidade de que essa dificuldade seja do coletivo, e não apenas do PP2 ou dela mesma, a professora sugere uma demanda legítima do grupo, que pode ser explorada nos módulos da formação.

Na sequência, a PP1 também destaca um ponto da sua interação com o PP2: **“E da importância da intertextualidade** também, né:, **nessa relação entre os textos para que os alunos tenham acesso aos efeitos de sentido.”** Nos enunciados produzidos em situação de ACS e de ACC, o papel da intertextualidade já havia sido muito enfatizado pela professora. Nesse excerto, ela retoma, além do trecho mencionado por PC8, a discussão sobre a importância

da intertextualidade para os efeitos de sentido do texto trabalhado na aula, acentuando o seu posicionamento. O PC4, então, parece atentar-se para a proposta expressa por PC1 no chat, apreciando-a positivamente: “Essa sugestão que o [PC1] colocou também no: no chat, né: é interessante”. Em seguida, o PC4 levanta questionamentos que podem apontar caminhos para o desenvolvimento dessa temática: **“Como abordar o texto multissemiótico em questões? De avaliação, ou ou pros alunos irem treinando essa percepção, essa visão, dos elementos que não é só o texto escrito+ o: o: texto multissemiótico ele tem outros elementos que envolvem”**. Nesse enunciado, ao refletir sobre a sugestão de PC1, o PC4 parece chegar a duas possibilidades de abordagem do texto multissemiótico em questões. Na primeira, ele considera a avaliação, talvez em resposta ao discurso de que o papel da escola é o de avaliar o aluno ou de prepará-lo para avaliações externas. Salienta-se que os exames de avaliação em larga escala, de fato, já contemplam de forma expressiva os textos multissemióticos em suas edições, o que, nessa perspectiva, pode ter contribuído para a sugestão de exploração desses textos em avaliações. Na segunda possibilidade, que é, na verdade, um desdobramento da primeira, o professor revela uma apreciação de que a percepção que os alunos têm quanto à constituição do texto (multissemiótico) também importa: **“pros alunos irem treinando essa percepção, essa visão, que não é só o texto escrito+ o: o: texto multissemiótico ele tem outros elementos que envolvem”**. Julgamos esse posicionamento de PC4 muito válido, uma vez que, a partir da concepção de que, em textos verbo-visuais, por exemplo, só a materialidade verbal importa para a composição textual, corre-se o risco de se amputar o plano da expressão e a compreensão dos efeitos de sentido (BRAIT, 1997; 2013; 2012; 2015). É interessante observar que o PC4 utiliza o verbo “treinar”, talvez em referência a um trabalho que deve ser contínuo, rotineiro em sala de aula. Além disso, seu enunciado parece revelar que, para ele, a mudança de perspectiva dos alunos só é possível a partir da relação estabelecida entre aluno-professor-texto. Nessa perspectiva, considera-se que a concepção textual adotada pelo professor influencia diretamente a percepção que os alunos têm sobre o estatuto do texto. Por fim, ele questiona: **“e: como a gente abstrai isso tudo dentro de uma questão para que o aluno possa++ desenvolver?”**. Ao utilizar o dêitico “a gente”, o professor insere-se no coletivo e lança uma indagação aos pares. Observa-se que a interação gerada pelos professores no RC, a partir do material audiovisual exibido, permite que venham à tona também muitas dúvidas, hesitações, incertezas e inseguranças, as quais também oferecem material profícuo para a discussão em um espaço de formação continuada.

A partir das interações sobre o vídeo 2, foram anotadas nos slides (ver apêndice H) as seguintes sugestões de temáticas: abordagem do texto multissemiótico em questões,

abordagem dos elementos semióticos, leitura/produção de textos multissemióticos: gráficos, infográficos etc.

No vídeo 3, exibimos uma compilação da atividade concreta de PP1 em que ela exhibe uma tirinha (figura 14), além de um trecho da ACS da PP1 e de um trecho da ACC em que os professores dialogam sobre as cenas anteriores. Estabeleceu-se, então, o diálogo a seguir.

Pesquisadora: alguém gostaria de comentar esse vídeo?

PC1: Não, eu tava comentando com a PP1 aqui, eu perguntei se ela havia explorado também a oralidade, né? Porque+, como tem um tom sarcástico, né: Acredito que os alunos não conseguem notar essa+ esse sarcasmo dela, né: assim, na hora em que ela fala, né: da ajuda dele, né: Da ajuda entre aspas. E: eu acho que daria para trabalhar explorar mais o sarcasmo dela, assim, que ela, né: da ajuda dele. Daria para explorar um pouco mais a oralidade na aula, dependendo do foco da aula também, é claro!

PC8: Sobre os textos multissemióticos, a gente costuma explorar, em uma tirinha, por exemplo, o tipo de fonte, mas é importante também, né? Explorar as cores, os traços, a entonação. Muito interessante!

PC1 no chat: linguagem não verbal.

Ao questionarmos os professores se eles gostariam de realizar algum comentário acerca do material audiovisual exibido, PC1 expõe: “Não, eu tava comentando com a PP1 aqui, eu perguntei se ela havia explorado também a oralidade, né?”. Ao afirmar: “Não, eu tava comentando com a PP1 aqui”, o professor confirma a nossa suposição de que, diante do formato de realização do RC nas escolas, não tivemos acesso a alguns enunciados produzidos a partir da discussão dos professores, uma vez que só pudemos registrar os diálogos compartilhados por meio do microfone e/ou do chat. Nesse sentido, PC1 nos atualiza sobre a discussão realizada. Em seguida, ele justifica o questionamento sobre o trabalho realizado de PP1: “Porque+, como tem um tom sarcástico, né: Acredito que os alunos não conseguem notar essa+ esse sarcasmo dela, né: assim, na hora em que ela fala, né: da ajuda dele, né: Da ajuda entre aspas. E: eu acho que daria para trabalhar explorar mais o sarcasmo dela, assim, que ela, né: da ajuda dele, né:”. Nesse trecho, PC1 explica por que acredita que o sinal de aspas feito pela professora durante sua atividade concreta ao pronunciar a palavra *ajuda* pode não ter sido suficiente para os alunos compreenderem a ironia na fala da personagem. Por isso, o professor propõe: “Daria para explorar um pouco mais a oralidade na aula, dependendo do foco da aula também, é claro!”. Sobre essa sugestão, P8 afirma: “Sobre os textos multissemióticos, a gente costuma explorar, em uma tirinha, por exemplo, o tipo de fonte, mas é importante também, né? Explorar as cores, os traços, a entonação. Muito interessante!”. Nota-se que a professora faz uma afirmação sobre a prática que costuma ser realizada pelos professores ao abordar o texto multissemiótico: “Sobre os textos multissemióticos, a gente costuma explorar, em uma tirinha, por exemplo, o tipo de fonte”. Em seguida, ela parece tomar consciência de outras

possibilidades para esse trabalho: “mas é importante também, né? Explorar as cores, os traços, a entonação. Muito interessante!”. PC1, então, interage no chat: “linguagem não verbal.”. Ao escrever essa expressão no chat, o professor parece sugerir que todas as opções apresentadas pelos colegas envolvem a linguagem não verbal. A partir das interações sobre o vídeo 3, anotamos (ver apêndice H) a seguinte sugestão de temática: exploração dos elementos multissemióticos nos textos (cores, traços etc).

Ao final do encontro, solicitamos que os professores colaborassem com o desenvolvimento de uma nuvem de palavras. Para isso, pedimos que eles propusessem até 3 temáticas que gostariam que fossem exploradas na formação. O *link* do site para o preenchimento das sugestões foi disponibilizado no chat da sala do Google Meet ainda durante a reunião. Após o encontro, compartilhamos o link também no grupo do *Whatsapp* e na sala virtual do *Google Classroom*, de forma a contemplar os que não estiveram presentes no encontro. A nuvem de palavras gerada é apresentada a seguir.

Figura 15 – Nuvem de palavras produzida pelos professores



Fonte: nuvem de palavras produzida colaborativamente pelo coletivo de professores.

É perceptível que a nuvem de palavras produzida pelos professores retoma muitas das temáticas discutidas pelo grupo durante o RC. Evidencia-se, porém, no material produzido, uma saliência para as seguintes temáticas: concepção de texto/enunciado (multissemiótico);

produção de atividades ou itens; exploração dos eixos de linguagem (leitura, oralidade e produção).

Conforme já mencionado no capítulo metodológico, tentamos, ao máximo, contemplar, nos módulos da formação, as demandas sinalizadas pelo coletivo. O desenho da formação continuada foi compartilhado com os professores via *Whatsapp* e, também, por meio da sala do *Google Classroom*, de forma que eles também puderam sugerir alterações na configuração feita. A maioria das sugestões remeteram às datas e aos horários de realização da formação.

A seguir, apresentamos uma análise do desenvolvimento dessa etapa da SF a partir das produções finais dos professores, por meio das quais foi possível acessar as percepções dos professores acerca do caminho formativo trilhado.

5.4 Análise da formação continuada a partir das produções finais

Nesta seção, deter-nos-emos a discutir a etapa da SF em que os módulos foram realizados. Para isso, analisaremos as produções finais dos professores. Retoma-se que o percurso formativo foi definido a partir da colaboração do coletivo de trabalho (CT), por meio das etapas da AC, uma vez que as trocas dialógicas geradas possibilitaram o escrutínio de demandas do grupo, as quais buscamos contemplar no desenho da SF proposta.

Conforme já exposto no quadro 5, na seção 4.5 – etapas da pesquisa, a partir das etapas da ACS, da ACC e do RC, chegamos à proposição de três módulos para a nossa SF: módulo 1 – noção de texto/enunciado (multissemiótico); módulo 2 – o texto/enunciado multissemiótico em sala de aula: documentos oficiais (BNCC e DCRC-CE); e módulo 3 – elaboração de material didático om o texto multissemiótico³⁵.

Ao final da realização dos módulos da SF, houve uma produção final por parte dos professores com o objetivo de avaliar e de rememorar a trajetória formativa (BASTOS; RIBEIRO, 2019). Para isso, propomos o desenvolvimento de dois gêneros catalisadores³⁶, o relato (oral ou escrito) ou a biograficizine, considerando que essas narrativas autobiográficas atuam como dispositivo autoformador (JOSSO, 2010). Partimos do pressuposto de que esses gêneros possibilitam a (auto)reflexão, a partir de um posicionamento exotópico.

³⁵ O material utilizado nos módulos da formação está disponível nos apêndices I, J e K.

³⁶ De acordo com Signorini (2006), os gêneros catalisadores são “gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação” (SIGNORINI, 2006, p.8).

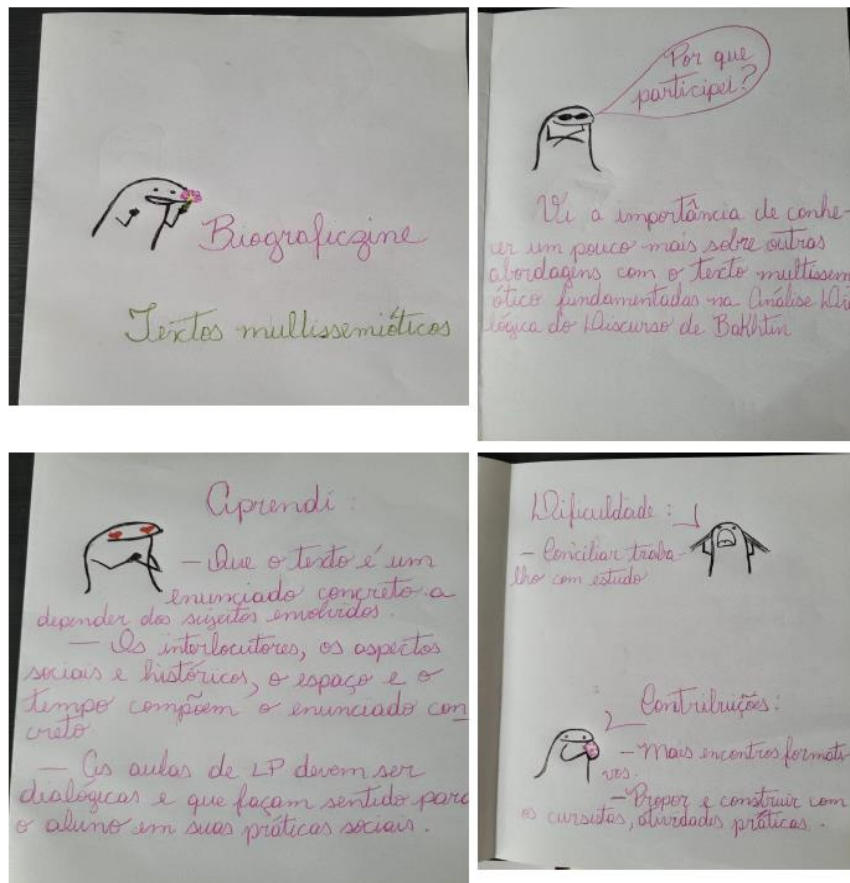
De acordo com Ribeiro (2008, p. 42), a narrativa “se revela como um meio capaz de provocar o enfrentamento das representações individuais e coletivas emersas na enunciação, o que, inevitavelmente, resultará, em menor ou maior grau, na (re)estruturação da identidade do locutor”. Além disso, acreditamos que essa etapa da SF pode nos fornecer subsídios para (re)pensar estratégias de desenvolvimento de um processo formativo que, de fato, contemple as necessidades do CT.

Na seção terciária a seguir, analisaremos as biograficizines produzidas por sete professores do nosso CT. Em seguida, analisaremos os dois relatos orais produzidos.

5.4.1 Análise das biograficizines

Dentre os professores participantes da SF, sete optaram pela produção da biograficizine, PP1, PC1, PC3, PC5, PC6, PC7 e PC8. Ressalta-se que tomamos esse gênero como um dispositivo enunciativo e formativo que possibilita aos seus produtores a reflexão sobre o processo formativo através de um recorte, da mistura de diferentes linguagens. A seguir, apresentamos a produção de PP1.

Figura 16 – Biograficizine da PP1



Fonte: elaborado pela PP1.

A PP1 produziu a sua biograficizine em formato de um folheto, a partir da divisão de uma folha de papel ofício em quatro partes. É interessante observar que a professora buscou explorar vários recursos multissemióticos na sua produção (diferentes cores, desenhos, mudança na disposição do texto verbal escrito ao longo das páginas), assim como articulou muito bem a linguagem verbal e a não verbal. Na primeira página, a professora fez uma capa em que apresentou um título, “Biograficizine”, e um subtítulo, “textos multissemióticos”. Nela, aparece, ainda, um desenho no estilo Bentô³⁷, o qual está presente em todas as páginas da sua produção. Na capa, o personagem revela uma expressão gentil e segura uma flor, o que já pode evidenciar uma perspectiva positiva acerca da experiência formativa vivenciada.

Na segunda página, o personagem, que aparece de óculos escuros em uma postura mais descolada, é acompanhado de uma fala em balão: “Por que participei?”. Abaixo da pergunta, a professora traz a seguinte resposta: “Vi a importância de conhecer um pouco mais sobre outras abordagens com o texto multissemiótico fundamentadas na Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin”. É salutar retomar o interesse da professora pela ADD, pois, conforme mencionamos na seção 4.3.1, ela, inclusive, optou por essa área de estudos ao ingressar no mestrado profissional em Letras. A curiosidade por essa filiação teórica parece, então, ter sido um elemento atrativo para a participação na SF.

Na terceira página, a professora utiliza o título “Aprendi” e enumera:

- Que o texto é um enunciado concreto a depender dos sujeitos envolvidos.
- Os interlocutores, os aspectos sociais e históricos, o espaço e o tempo compõem o enunciado concreto;
- As aulas de LP devem ser dialógicas e que façam sentido para o aluno em suas práticas sociais.

Ressalta-se que a professora destacou noções da teoria dialógica discutidas no módulo 1 da SF. Esse recorte feito pela PP1 sinaliza uma valorização do conteúdo teórico

³⁷O Bentô é um *flork of cows*, desenho gráfico que é uma espécie de boneco de palito e que tem viralizado na internet. O estilo do desenho foi criado há cerca de 10 anos por um programador, que, para expressar sua frustração com o trabalho, desenhou um boneco de meia no Ms Paint. Ele produziu, então, uma tirinha de quatro quadrinhos. O personagem passou a seguir uma linha de humor mais irônico e viralizou na internet como meme. O nome atribuído ao personagem no Brasil (Bentô) tem origem japonesa e faz referência ao formato das caixas em que as marmitas costumam ser empacotadas para serem transportadas no Japão. No Brasil, atualmente, além dos memes, o Bentô também é sucesso no universo da confeitaria, com os populares Bentô cakes, inspirados nos bolos de caixa em que esse personagem aparece de forma humorística.

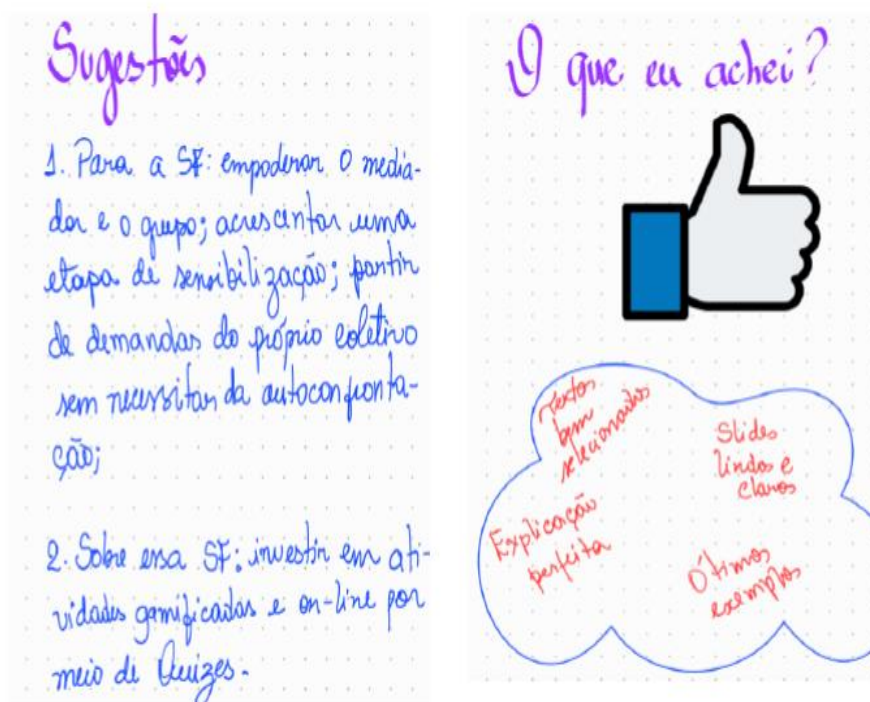
abordado, o que pode ter despertado, inclusive, o seu interesse em desenvolver no mestrado estudos articulados às noções bakhtinianas e do Círculo.

Na quarta página, a professora aborda duas temáticas, *dificuldade* e *contribuições*. Para isso, ela divide a página em duas partes. Na primeira, há um desenho que mostra uma expressão de desespero, acompanhado da justificativa: “Conciliar trabalho com estudo”. Como veremos, essa dificuldade foi sinalizada também por outros professores. Ao apresentar as contribuições, a professora propõe: “Mais encontros formativos” e “Propor e construir com os cursistas, atividades práticas”. Observa-se, pois, a indicação de novas demandas formativas para o coletivo de trabalho.

PC1 seguiu um percurso parecido com o adotado pela PP1, mas fez a sua produção por meio do tablet. Observe a figura a seguir.

Figura 17 – Biografizine do PC1





Fonte: elaborado pelo PC1.

O professor organizou a sua biograficizine em seis partes. A primeira é a capa, intitulada *Curso Texto multissemiótico 2022*. Na segunda parte, *motivações*, o professor utilizou a colagem de uma frase atribuída a Wagner Alonso e retirada da página Pensador: “Aprender sempre e evoluir eternamente”. Abaixo da colagem, ele apresenta uma enumeração de motivações: 1. Aperfeiçoar meus conhecimentos a respeito do texto multissemiótico; 2. Revisar minha prática docente; 3. Aprofundar nos conceitos/noções da Análise Dialógica do Discurso. Abaixo dessa lista, o professor inseriu a imagem de uma estante de livros, que aparece ao lado da frase: “Aprender continuamente”. Já é possível perceber que a motivação do professor para participar da formação foi a de rever a sua prática e a de buscar novos conhecimentos, o que indica uma abertura para o desenvolvimento. Sobre a motivação de número 3, vale retomar que o professor também integra o nosso grupo de estudos e é estudioso da teoria dialógica.

Na página seguinte, intitulada *Desafios*, o professor utiliza a imagem de um homem empurrando uma pedra sobre um morro. Essa escolha pode revelar o sentimento do professor diante das dificuldades que ele enumera logo em seguida: 1. Muitas demandas de trabalho; 2. Pouco engajamento; 3. Dificuldade em conciliar o tempo de estudo com outras demandas.

Assim como PP1, o PC1 também enfatiza a problemática de aliar a rotina de trabalho com os estudos da formação, o que pode justificar o pouco engajamento apontado.

Em seguida, o professor apresenta os *aprendizados*. Para isso, ele utiliza a imagem de uma criança negra para representá-lo, a qual aparece sorrindo, e há uma lâmpada acima da sua cabeça, em meio a pontos de interrogação e de exclamação. A escolha pela representação da criança parece-nos revelar curiosidade e interesse pela aprendizagem. Já a imagem da lâmpada pode sinalizar as contribuições da formação para a sua prática, mesmo em meio a dificuldades, expressas pelos pontos de interrogação e de exclamação. Abaixo da imagem, o professor produziu uma espécie de mapa conceitual em que há a palavra *curso* no centro, e, a partir dela, saem as seguintes ramificações: multissemiótico; enunciado concreto; multiletramentos; gêneros do discurso e elaboração de itens. O professor destaca, assim, os elementos que considerou mais significativos para a sua formação.

Na página seguinte, ao abordar a temática *sugestões*, o professor aponta:

1. Para a SF: empoderar o mediador e o grupo; acrescentar uma etapa de sensibilização; partir de demandas do próprio coletivo sem necessitar da autoconfrontação.
2. Sobre essa SF: investir em atividades gamificadas e on-line por meio de quizzes.

Em seu primeiro apontamento, o professor apresenta uma sugestão para a realização do desenho da SF em geral. É interessante o professor destacar a necessidade de empoderamento do mediador e do grupo, o que parece sugerir a percepção de que a formação ainda possa ter ocorrido de forma hierarquizada. Em seguida, o professor apresenta uma sugestão para desenvolver o empoderamento do coletivo, que seria a inserção de uma etapa de sensibilização. Julgamos que, a partir dessa proposição, o PC1 sinaliza que os professores possam não ter compreendido a importância do engajamento em uma formação de proposta colaborativa. Em seguida, ele sugere que a SF possa contemplar demandas do coletivo sem que, para isso, adote-se o dispositivo da autoconfrontação. É preciso retomar que, como coordenador pedagógico da escola A, PC1 esteve à frente de toda a organização dos encontros da formação na escola. Diversas vezes o professor questionou se apenas os questionários inicialmente aplicados já não seriam suficientes para reconhecer as demandas formativas do grupo. Acreditamos, assim, que os estudos envolvendo o Quadro Teórico-Metodológico da AC, sobretudo os relacionados à formação de professores, ainda sejam pouco difundidos entre os professores em serviço, o que pode ainda causar um estranhamento e dificultar a sua recepção por parte de muitos profissionais, uma vez que esses professores muitas vezes não têm acesso às riquíssimas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na área de Linguística Aplicada acerca

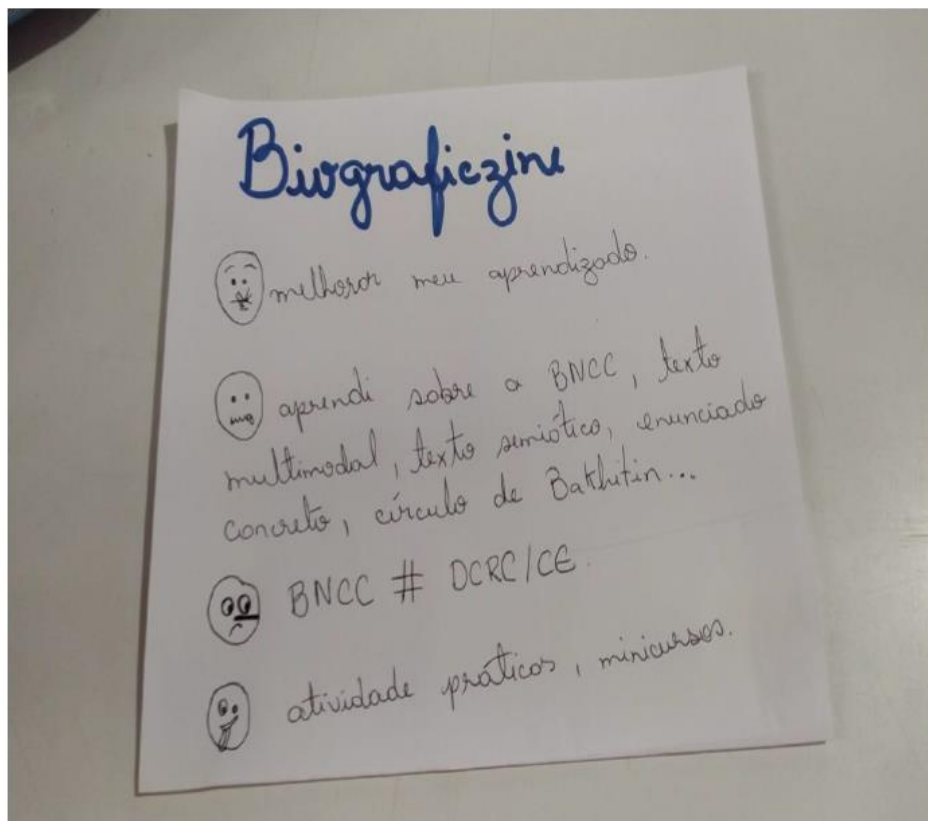
da formação docente por meio desse dispositivo. Dessa forma, reforçamos o nosso compromisso de compartilhar os dados gerados pela pesquisa nas escolas participantes.

Em seu segundo apontamento, o professor traz sugestões específicas quanto à nossa proposta de SF, que envolve o ensino com o texto multissemiótico. Ele propõe a abordagem de atividades gamificadas e on-line por meio de quizzes, o que parece sugerir uma maior exploração dos textos multissemióticos digitais.

Na página que finaliza a sua biograficizine, o professor apresenta a pergunta: “O que achei?”, seguida da colagem do emoticon que representa o sinal de positivo. Em seguida, ele apresenta uma nuvem de palavras que contém as expressões: textos bem selecionados; explicação perfeita; slides lindos e claros; ótimos exemplos. De modo geral, o professor também revela uma validação positiva acerca da formação desenvolvida.

A PC3 produziu a sua biograficizine em uma página. Ela utilizou emoticons que representam as perguntas norteadoras sugeridas para o desenvolvimento da biograficizine. Sobre a sua motivação, a professora apresentou: “melhorar meu aprendizado”. Sobre os aprendizados: “aprendi sobre a BNCC, texto multimodal, texto semiótico, enunciado concreto, Círculo de Bakhtin...”. No emoticon que parece revelar uma expressão de dificuldades, ela indicou a relação entre a BNCC e o DCRC-CE, o que demonstra ainda haver entraves no que tange a apropriação desses dois documentos norteadores. Como sugestões, ela citou: “atividades práticas, minicursos”. Nota-se que, assim como os outros participantes da escola A que produziram a biograficizine, a professora também buscou articular linguagem verbal e não verbal na sua produção, desenvolvendo uma tessitura desses elementos para a construção do seu projeto enunciativo. Além disso, assim como a PP1, a PC3 também sugeriu a realização de atividades práticas, o que já aponta para novos caminhos formativos, deflagrados a partir dessa produção final. Na figura abaixo, podemos visualizar a biograficizine produzida pela PC3.

Figura 18 – Biograficizine do PC3

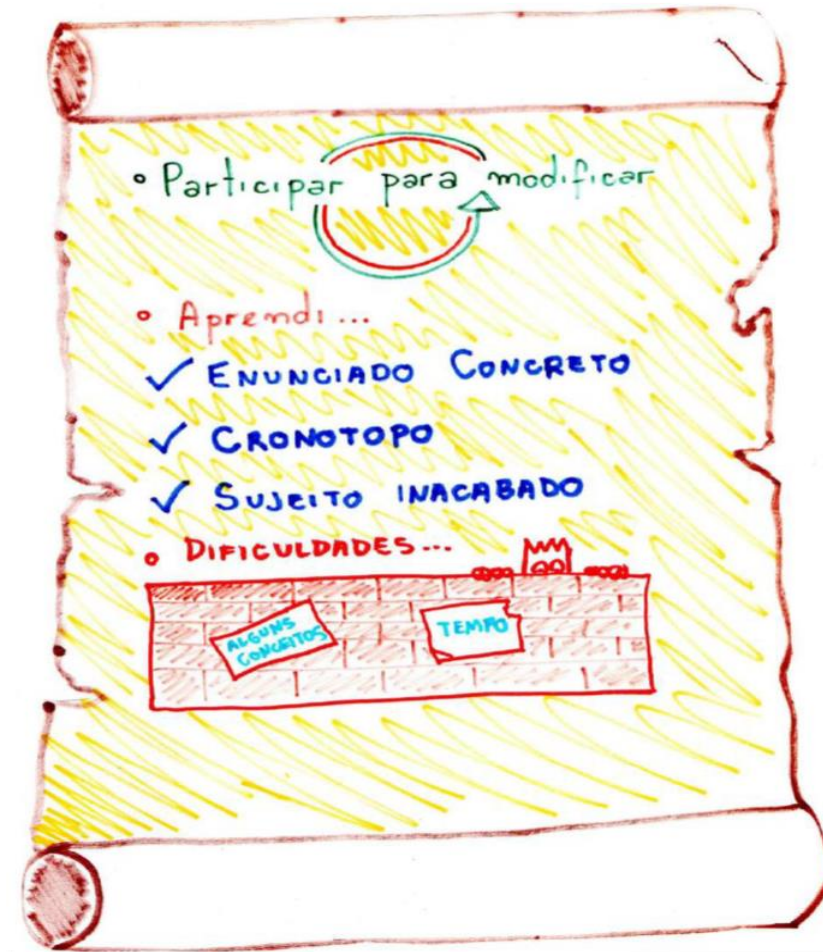


Fonte: elaborado pela PC3.

Antes de iniciarmos as análises dos professores da escola B, é preciso destacar que as condições de produção desses professores foram diferentes dos da escola A. Na escola B, por termos tido mais tempo disponível, os professores puderam realizar a produção presencialmente, após a realização do módulo 3.

O professor PC5 fez a biograficizine em uma página, em estrutura semelhante à de um pergaminho. Observe a seguir.

Figura 19 – Biograficizine do PC5



Fonte: elaborado pelo PC5.

É interessante que, na introdução, o professor focou em um esquema que destaca o processo de transformação pelo qual os professores participantes estão sujeitos. A escolha por essa representação revela uma consciência por parte do docente de que o propósito da formação é o desenvolvimento da prática. Em seguida, ele destacou algumas noções da Teoria Dialógica aprendidas: enunciado concreto; cronotopo; sujeito inacabado. Destaca-se que o professor foi bem participativo durante a realização dos módulos da formação, sempre realizando muitos questionamentos e tirando dúvidas, e que também nos deu suporte no que tange à organização dos horários, do espaço e dos materiais necessários. Na conclusão, ele fez um desenho para expressar suas dificuldades na formação. Nele, há um muro, no qual aparecem dois cartazes. Em um deles, está escrito "alguns conceitos" e, no outro, "tempo". Julgamos que o professor faça referência ao curto tempo de formação para a exploração de noções tão complexas como as que envolvem o enunciado concreto a partir da análise dialógica do discurso. Há, ainda, o

desenho de um garoto que parece tentar subir o muro, em um movimento de, talvez, superar essas dificuldades.

A seguir, apresentamos a produção de PC6:

Figura 20 – Biograficizine de PC6



Fonte: elaborado pelo PC6.

PC6 optou por organizar a sua biograficizine em quatro partes. Na capa, ele apresenta um título, “Oficina do enunciado concreto”, em que ele diversifica as tipografias e a disposição das letras. Na segunda página, ele apresenta o título: “participei, pois...”. Em seguida, ele produz três desenhos e traz uma explicação para cada um deles. No primeiro, ele desenha um emoticon sorrindo com uma lâmpada sobre a cabeça, que costuma indicar o surgimento de ideias. Ao lado, ele escreveu: “acreditava que a formação poderia melhorar minha prática em sala”. Em seguida, ele apresenta as letras iniciais da escola e a seguinte justificativa: “o colégio solicita a participação dos professores da área de linguagens e códigos”. O terceiro desenho é uma nuvem com um ponto de interrogação em seu interior, após o qual ele afirma: “quero adquirir novos conhecimentos”. Dessa forma, o professor destaca que o interesse pela formação continuada partiu dele, o que demonstra abertura para transformar a sua prática, mas também da escola, que incentiva a participação dos professores em cursos. Esse interesse da escola B pela formação foi perceptível durante a realização de todas as etapas da SF, pois eles foram sempre bem disponíveis e flexíveis quanto aos ajustes necessários na configuração da SF ao longo do percurso de desenvolvimento.

Na terceira página, *aprendizados que tive*, o professor apresenta três tópicos: enunciado concreto x enunciado abstrato; cronotopo; e texto multissemiótico x texto multimodal. Enfatiza-se que as discussões mais fervorosas surgiram justamente a partir desses pontos destacados pelo PC6. A última página é dividida em duas partes. Na parte superior, o professor apresenta as dificuldades encontradas: “conciliar o tempo da formação com as atividades de planejamento” e “entender alguns conceitos mais teóricos e abstratos”. Na parte inferior da página, ele apresenta as *contribuições para o futuro*: “mais encontros formativos”, “menor duração dos encontros”, “mais atividades práticas, mais elaboração de material”. Já podemos notar, até aqui, algumas constantes nas produções dos professores, como o destaque para as noções da teoria dialógica do discurso e a sugestão de realização de atividades mais práticas em formações futuras. Ressalta-se que, durante o retorno ao coletivo, os professores não mencionaram a inserção de atividades práticas no desenho dos módulos, mas que essa etapa final da SF permite avaliar a trajetória formativa no intuito de também rever necessidades do coletivo que não foram sanadas. A seguir, apresentamos a biograficizine de PC7.

Figura 21 – Biograficizine de PC7



Fonte: elaborado por PC7.

PC7 desenvolveu a sua biograficizine em duas páginas. Na primeira, ela apresenta um título, *Biograficizine sobre a minha participação...*; e um subtítulo, *Ensino com o texto multissemiótico*. Na segunda página, a professora desenvolve uma espécie de mapa mental, no qual se recuperam alguns pontos discutidos na FC, como a relação entre a BNCC e o DCRC-CE; além do destaque para as noções de dialogismo e de responsividade em relação a Bakhtin; além da tríade sujeito, tempo e espaço para a constituição do enunciado concreto. É interessante observar que a professora também utiliza diferentes cores, tipografias e disposições das palavras no papel, assim como destaca o conhecimento acerca da constituição do enunciado concreto.

A professora PC8 desenvolveu a sua biograficizine em seis partes. Observe a seguir:

Figura 22 – Biograficizine de PC8





Fonte: elaborado por PC8.

Na primeira, ela apresenta uma capa, na qual traz o título Biograficzine, sendo que ela utiliza material de cor rosa para a primeira parte da palavra, *biografic*, e cor verde para a segunda parte da palavra, *zine*. A partir dessa organização por cores, a professora parece destacar a discussão realizada na FC sobre a origem do nome do gênero. Destaca-se que a biograficzine era um gênero desconhecido pela maioria dos professores até a proposição da SF, sendo que muitos já questionaram sobre o gênero desde o momento da apresentação da pesquisa. Na segunda página, a professora apresenta a colagem de uma imagem em que duas mãos aparecem cruzadas e estendidas, como se estivessem recebendo algo de alguém. Acreditamos que essa imagem possa simbolizar a receptividade e a abertura da professora para novas ideias que pudessem ser possibilitadas pelo processo de FC. Na terceira parte, a professora apresenta a seguinte afirmativa: “achei importante, e por isso participei”. Abaixo da linguagem verbal, a professora apresenta a colagem de uma árvore verde plantada em um terreno verde, o que pode sinalizar uma percepção positiva, frutífera acerca da SF proposta. Essa ideia também pode ser sustentada pela colagem da imagem de um sol, que representa, por exemplo, luz, renovação. Na quarta página, ela apresenta: “Aprendi a valorizar os textos multissemióticos”. Abaixo desse enunciado, a professora desenhou a imagem de um percurso, em que aparecem muitas escadas, que podem representar as dificuldades enfrentadas durante a formação. Na penúltima página, ela apresenta uma colagem com várias cores; abaixo, a palavra *Foco!*. Na última parte, a professora apresenta o desenho de um gatinho, a partir do qual se

forma a palavra gratidão, o que demonstra uma perspectiva afetuosa da professora diante do processo formativo.

Destaca-se a criatividade dos professores, os quais realizaram as suas produções de forma muito autoral, significativa e contextualmente situada. É nítida a tentativa dos docentes de explorar o potencial das diversas multissemioses (cores, tipografias, disposição dos elementos, imagens, desenhos) e de contemplar todas as questões disparadoras de reflexão.

Além disso, enfatiza-se a constante em relação à produtividade da teoria dialógica nas biografizines analisadas, uma vez que os professores destacaram as contribuições das noções bakhtinianas, sobretudo a de enunciado concreto e de cronotopia, para a análise e discussão dos textos multissemióticos.

Na seção terciária a seguir, analisaremos dois relatos orais, produzidos pela PC3 e pelo PC4.

5.4.2 Análise dos relatos orais

Nesta seção, analisaremos os relatos orais produzidos pela PC3 e pelo PC4. Reitera-se que esses professores realizaram a gravação por meio do recurso de áudio do *Whatsapp*. Esse material nos foi enviado alguns dias após o término da realização dos módulos da formação e está disponível nos anexos K e L, respectivamente.

Tomando como base as perguntas inicialmente sugeridas para nortear a produção, ambos os professores organizaram as suas falas a partir de quatro temáticas: motivações, aprendizados, dificuldades e contribuições.

No quadro a seguir, vejamos o relato oral de PC3.

Quadro 22 – relato oral de PC3

Relato oral de PC3
Boa noite! Quanto à participação na: na: formação, inicialmente o [PC1] nos apresentou+ um pouco do seu trabalho++, fez o convite, e então resolvemos participar, né:? Com a finalidade tanto de contribuir quanto também de aprender. É: com relação aos aprendizados que: que obtive, foi muito bom relembrar conceitos de: né:? + de texto, de multimodalidade e perceber como a gente pode aplicar isso em sala de aula. Então,+ foi bem produtivo. É: quanto às dificuldades, principalmente para conciliar os horários e: mesmo as tarefas docentes, né: com a formação, principalmente isso. E: quanto às contribuições que eu posso sugerir é: eu falaria da necessidade de: trabalhar de uma forma mais diversificada nos exemplos, nas questões. Eu vi que está assim bem tendenciosa política-ideologicamente, né: Então, como+ a:: + os TEXtos que nos rodeiam, que nos circulam, né: na sociedade são bastante diversos, seria necessários também apresentar exemplos, né: de textos multissemióticos das mais variadas vertentes tentando dar conta aí dessa nossa diversidade linguística, tá bom? Pois um grande abraço. Desejo boa sorte aí no seu trabalho e fique com Deus!

Fonte: elaborado pela autora.

No fragmento abaixo, a PC3 inicia a sua fala destacando o que motivou a sua participação na SF e os aprendizados que obteve.

(...)

Quanto à participação na: na: formação, inicialmente o [PC1] **nos apresentou**+ um pouco do seu trabalho++, fez o convite, e então **resolvemos participar**, né:? Com a finalidade tanto de contribuir quanto também de aprender. É: com relação aos aprendizados que: que **obtive**, foi muito bom lembrar conceitos de: né:? + de texto, de multimodalidade e perceber como **a gente** pode aplicar isso em sala de aula. Então,+ foi bem produtivo.

(...)

Ao abordar a temática da motivação, é interessante observar que a professora utiliza os verbos na primeira pessoa do plural, o que evidencia a sua inscrição como membro do coletivo. Nesse movimento, revela-se que a decisão do coletivo da escola A pela participação na nossa pesquisa já possa ter ocorrido após o convite inicialmente realizado por PC1, que atua como coordenador escolar: “inicialmente o [PC1] **nos apresentou**+ um pouco do seu trabalho++, fez o convite, e então **resolvemos participar**, né:?” Retoma-se que o PC1 nos ajudou durante todas as etapas da pesquisa e, a partir da fala da PC3, pode-se perceber que a articulação desenvolvida pelo professor junto aos professores da escola A foi um fator importante para a adesão do grupo. A professora, então, destaca outro ponto que a motivou a participar: “Com a finalidade tanto de contribuir quanto também de aprender”. Assim, além do interesse pelo processo de aprendizagem, evidencia-se uma abertura dos professores para colaborar com o desenvolvimento da pesquisa. É importante esclarecer que, em todas as etapas da SF, buscamos nos incluir como membros do coletivo, de forma a buscar uma proximidade com o grupo e a compartilhar as nossas experiências a partir de uma visão de quem conhece a realidade escolar como pares, por também vivenciá-la no dia a dia.

Em seguida, a professora apresenta suas apreciações sobre a temática dos aprendizados: “É: com relação aos aprendizados que: que **obtive**, foi muito bom lembrar conceitos de: né:? + de texto, de multimodalidade e perceber como **a gente** pode aplicar isso em sala de aula. Então,+ foi bem produtivo.” É interessante observar que, ao afirmar que a formação possibilitou lembrar conceitos, como os de texto e de modalidade, a professora utiliza um verbo na primeira pessoa do singular (obtive), o que demonstra uma perspectiva individual. Retoma-se que PC3 é doutora em Linguística pela UFC, com estudos na área da Análise do Discurso Crítica. Logo após, ela já se inscreve novamente como membro do coletivo (a gente), e parece refletir sobre como a formação permitiu perceber a aplicabilidade dos

conceitos/das noções discutidas: “e como **a gente** pode aplicar isso em sala de aula. Então,+ foi bem produtivo.”.

No que tange às dificuldades e às contribuições, a professora destacou:

É: quanto às dificuldades, principalmente para conciliar os horários e: mesmo as tarefas docentes, né: com a formação, principalmente isso. E: quanto às contribuições que eu posso sugerir é: eu falaria da necessidade de: trabalhar de uma forma mais diversificada nos exemplos, nas questões. Eu vi que está assim bem tendenciosa política-ideologicamente, né: Então, como+ a:: + os TEXtos que nos rodeiam, que nos circulam, né: na sociedade são bastante diversos, seria necessários também apresentar exemplos, né: de textos multissemióticos das mais variadas vertentes tentando dar conta aí dessa nossa diversidade linguística, tá bom?

Nota-se que, assim como outros professores já haviam demonstrado, PC3 destacou a dificuldade de “conciliar os horários e: mesmo as tarefas docentes” com a formação. É importante trazer à discussão que, durante a realização dos módulos da SF na escola, a professora mostrou-se, por diversas vezes, receosa de que a formação ocupasse todo o tempo do planejamento, pois ela já havia se programado para realizar algumas “tarefas” nesse horário. Na verdade, em ambas as escolas, foi comum presenciarmos professores corrigindo as atividades dos alunos durante os encontros. De fato, a carga-horária de planejamento é o único tempo disponível do professor para a correção de atividades, para a elaboração de provas, para o estudo do material didático e para o planejamento de aulas, além do cumprimento de outras atividades burocráticas solicitadas pela escola. Essa constatação nos fez refletir sobre o espaço que está sendo reservado aos professores em serviço para a formação continuada. Julgamos que, embora o processo formativo seja reconhecido pelos professores como necessário, é preciso uma ampla discussão acerca da configuração dessa prática a partir da realidade escolar. Para isso, valorizar a opinião desses profissionais, pautando-se no protagonismo docente, é essencial para se buscar novos caminhos.

Sobre as contribuições sugeridas pela professora, destaca-se o seguinte trecho: “eu falaria da necessidade de: trabalhar de uma forma mais diversificada nos exemplos, nas questões. Eu vi que está assim **bem tendenciosa política-ideologicamente**, né:”. Nesse fragmento, a professora refere-se aos textos escolhidos para a formação, os quais, em sua maioria, abordaram uma temática política e, a partir da escolha empreendida, evidenciou-se uma visão de mundo. A professora, por sua vez, não coaduna com o posicionamento valorativo expresso nos textos, e mostrou-se, em alguns momentos da formação, defensora do atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, principal alvo das críticas realizadas em alguns dos textos selecionados. Destaca-se, também, a justificativa tecida pela participante: “os TEXtos que nos rodeiam, que nos circulam, né: na sociedade são bastante diversos, seria

necessário também apresentar exemplos, né: de textos multissemióticos das mais variadas vertentes tentando dar conta aí dessa nossa diversidade linguística”. O argumento apresentado pela PC3 é pertinente, pois a própria BNCC (2018) preconiza a análise de diferentes visões de mundo, conflitos de interesse e ideologias presentes nos discursos de forma a ampliar as possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da realidade. Contudo, julgamos que foi oportunizado aos professores a seleção de textos e de atividades com abordagens diferentes das que foram escolhidas por nós. Para a realização do módulo 2, por exemplo, solicitamos que cada professor selecionasse textos e/ou atividades que abordassem o texto multissemiótico, mas apenas os professores PC5 e PC6, ambos da escola B, cumpriram a tarefa. Além disso, em todos os módulos buscamos dar abertura para que os professores se posicionassem acerca dos textos discutidos, de forma a estabelecer, de fato, uma formação dialógica.

No quadro a seguir, apresentamos o relato oral produzido pelo PC4.

Quadro 23 - Relato oral do PC4

Relato oral de PC4
<p>Boa noite! Meu nome é [PC4]. Sou professor da escola [A]+ e fui convidado a participar desse projeto de pesquisa de doutorado++ da Samya, através do [PC1], coordenador da escola.++ Inicialmente, é: é: me interessou muito o tema de textos multissemióticos, é:: também é uma curiosidade sobre++ essa questão+ de como seria feita a abordagem dessa formação++. E:: eu percebi que: nessa formação, na abordagem dos módulos que eu participei, porque eu não participei desde o início, já cheguei+ já no finalzinho das formações, mas abriu um pouco mais a minha visão e o meu entendimento sobre o texto multissemiótico, as modalidades, porque às vezes a gente cobra o professor, se detém muito na questão da estrutura é: textual, e aí quando a gente consegue perceber que: + às vezes um vídeo ou uma imagem não SÓ no contexto que conseguimos abordar através da linguagem não verbal ali no texto, mas também as questões até de cores, que foi um ponto abordado que às vezes a gente deixa de perceber, mas que muitas vezes até a indicação da cor ela tem uma mensagem ali, onde às vezes o próprio aluno ele percebe com maior detalhe essas camadas do texto multissemiótico++. É: a dificuldade mesmo devido à nossa correria, é: ou devido os processos, né: porque quem está em sala de aula++ e também+ outras formações que a gente participa acaba que::+ foi MUITO boa a formação, mas a minha dificuldade era estar envolvido 100%+ pra:: participar, né: das atividades propostas, né: .Então eu acho que essa foi a minha maior dificuldade, estar 100% disponível pra realizar essas atividades devido às correrias do dia a dia. + dum professor de: (riso) língua portuguesa, redação e agora, nesse Novo Ensino Médio, essas + as eletivas, então, são processos novos+ que demanda da nossa parte aprofundar mais o conhecimento e acabamos deixando passar+ esse aprofundamento dos estudos+ e das formações propostas que também temos em vários setores da própria SEFOR, SEDUC, é: mestrado e especializações e essa correria a gente acaba não dando tanta atenção como deveria, né, então eu acho que essa foi a minha maior dificuldade.++ E:: as formações eu acredito elas são muito boas, mas que:: talvez os horários ou + ou + sei lá, ser em outros momentos, porque como a gente percebe durante o planejamento que foi as propostas nós fizemos durante os nossos planejamentos da escola às vezes eu percebia que: ficava muito corrido, então ser em um contraturno, sei lá, as próximas formações ser num sábado ou durante a noite, não sei, mas+ que no horário onde a gente tem outras atividades, como eu tive que ir pra sala de aula, às vezes não podia ficar até o final da formação ou o tempo que era muito corrido e a gente tinha que acelerar um pouco mais, não aprofundava tanto os debates. Então, assim, essa seria as minhas sugestões para as próximas</p>

formações. Agradeço muito por essa oportunidade de:: aprender um pouco mais, aprofundar mais o conhecimento e até ter novas percepções e visões sobre algo que às vezes vai passando despercebido por nós e desculpa+ não ter dando TANTa atenção e prioridade como deveria, mas obrigado.

Fonte: elaborado pela autora.

Ao iniciar a sua fala, assim como a PC3, PC4 destaca que o convite inicial para participar da pesquisa partiu de PC1, coordenador pedagógico da escola. Reforça-se, pois, a importância da gestão escolar no processo de formação continuada. Em seguida, o professor detalha também alguns pontos que o motivaram a participar da formação: “++ Inicialmente, é: é: me interessou muito o tema de textos multissemióticos, é:: também é uma curiosidade sobre++ essa questão+ de como seria feita a abordagem dessa formação++”. Nesse fragmento, além de demonstrar interesse pela temática, PC4 também expõe uma certa “curiosidade” pela abordagem da formação. Julgamos que os moldes colaborativos e o desenho formativo a partir do dispositivo da autoconfrontação tenha gerado, de fato, um possível estranhamento inicial por parte de alguns professores. Destaca-se que PC4 ainda não estava lotado na escola quando fizemos a reunião de aproximação ao coletivo. No excerto a seguir, ele menciona que, mesmo não participando de todas as etapas da formação, já consegue vislumbrar transformações na sua percepção: “E:: eu percebi que: nessa formação, na abordagem dos módulos que eu participei, porque eu não participei desde o início, já cheguei+ já no finalzinho das formações, mas **abriu um pouco mais a minha visão e o meu entendimento sobre o texto multissemiótico, as modalidades**”.

Em seguida, ele menciona como o professor de língua portuguesa é cobrado para explorar a linguagem verbal em detrimento da linguagem não verbal, que também é importante para os efeitos de sentido do texto: “porque às vezes a gente cobra o professor, se detém muito na questão da estrutura é: textual, e aí quando a gente consegue perceber que: + às vezes um vídeo ou uma imagem não SÓ no contexto que conseguimos abordar através da linguagem não verbal ali no texto, mas também as questões até de cores, que foi um ponto abordado que às vezes a gente deixa de perceber, mas que muitas vezes até a indicação da cor ela tem uma mensagem ali, onde às vezes o próprio aluno ele percebe com maior detalhe essas camadas do texto multissemiótico++”. Nessa parte final, o professor parece retomar o trecho de um vídeo da atividade concreta de PP1 discutido no RC em que o aluno comenta sobre os traços da tirinha explorada e compara-os com os de um desenho. Observa-se que, além de ressignificar a importância do trabalho com a linguagem não verbal, o professor também parece reconhecer o valor do conhecimento dos alunos na abordagem das multissemioses.

Sobre as dificuldades enfrentadas na formação, destacamos o seguinte trecho: “Então eu acho que essa foi a minha maior dificuldade, estar 100% disponível pra realizar essas atividades”. Nota-se que a dificuldade de conciliar a participação na formação com outras atividades de trabalho é uma constante nas produções dos professores. Revela-se, então, o real do trabalho, marcado por uma sobrecarga de atividades para o professor.

Em seguida, ele expõe a questão de que, com o advento do Novo Ensino Médio, houve uma ampliação quanto às disciplinas ministradas pelo professor de Língua Portuguesa, para o qual já era uma problemática lidar com a compartimentalização desse componente curricular: “devido às correrias do dia a dia. + dum professor de: (riso) língua portuguesa, redação e agora, nesse Novo Ensino Médio, essas + as eletivas, então, são processos novos+ que demanda da nossa parte aprofundar mais o conhecimento”. Frisa-se que, no período de realização da SF, os professores estavam em fase de implementação e de adaptação da nova realidade escolar a partir das mudanças impostas por esse novo modelo de aprendizagem que trouxe mudanças significativas para os currículos escolares. No que tange à Língua Portuguesa, contemplaram-se disciplinas eletivas como Redação para o Enem, Português para o Spaece etc. Na continuação de sua fala, PC4 realiza uma ponderação preocupante: “e acabamos deixando passar+ esse aprofundamento dos estudos+ e das formações propostas que também temos em vários setores da própria SEFOR, SEDUC, é: mestrado e especializações e essa correria a gente acaba não dando tanta atenção como deveria, né, então eu acho que essa foi a minha maior dificuldade”. A partir desse fragmento, parece-nos que, para PC4, na SF formativa proposta, deparamo-nos com a mesma dificuldade que os professores costumam enfrentar quando cursam outras formações oferecidas pelas secretarias de educação e até mesmo nos cursos de pós-graduação, que seria a de aprofundar os estudos e não apenas “cumprir” as exigências mínimas de participação.

O professor, então, apresenta as suas sugestões: .”++ E:: as formações eu acredito elas são muito boas, mas que:: talvez os horários ou + ou + sei lá, ser em outros momentos, porque como a gente percebe durante o planejamento que foi as propostas nós fizemos durante os nossos planejamentos da escola às vezes eu percebia que: ficava muito corrido, então ser em um contraturno, sei lá, as próximas formações ser num sábado ou durante a noite, não sei, mas+ que no horário onde a gente tem outras atividades, como eu tive que ir pra sala de aula, às vezes não podia ficar até o final da formação ou o tempo que era muito corrido e a gente tinha que acelerar um pouco mais, não aprofundava tanto os debates.” Nota-se que o professor também menciona a dificuldade de incluir um momento de formação durante o horário de planejamento, em que o professor já tem outras atividades a realizar, o que aponta para um cenário de

condições precárias à formação. Por isso, ele sugere alternativas de horários que poderiam ser seguidos nas próximas formações. Por fim, é interessante observar que o professor reitera ter percebido, a partir da formação, uma mudança de perspectiva: “Agradeço muito por essa oportunidade de:: aprender um pouco mais, aprofundar mais o conhecimento e até ter novas percepções e visões sobre algo que às vezes vai passando despercebido por nós”; e desculpa-se, como se não tivesse conseguido cumprir a contento a sua participação: “e desculpa+ não ter dando TANTA atenção e prioridade como deveria, mas obrigado.”.

Demonstra-se, a partir das produções finais analisadas, que os gêneros catalisadores abordados possibilitaram uma retomada da trajetória formativa dos professores, assim como uma avaliação desse processo, contribuindo, inclusive, com novas demandas formativas para o grupo, como a realização de atividades práticas (oficinas, minicursos). Essa constatação pode revelar um movimento de retroalimentação que permite a (re)definição de novos módulos formativos. Além disso, foi possível perceber indícios de transformação dos sujeitos e do trabalho com o texto multissemiótico durante todas as etapas da SF.

Diante das discussões travadas nessa análise, propomos algumas reflexões mais gerais sobre as respostas obtidas por meio desta pesquisa, apresentadas no próximo capítulo, considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos algumas considerações finais acerca dos resultados obtidos a partir dos dados analisados. Para isso, retomamos, de forma geral, algumas discussões já estabelecidas; assim como resgatamos as nossas questões de pesquisa e apontamos possíveis desdobramentos que podem inspirar o desenvolvimento de novos estudos.

O nosso objeto de pesquisa surgiu a partir do interesse pela temática da formação de professores para o ensino com o texto multissemiótico. Mais especificamente, interessou-nos desenvolver uma formação continuada pautada nas noções bakhtinianas, tanto em relação ao entendimento de texto (multissemiótico) semelhante ao de enunciado concreto como em uma perspectiva de proporcionar um processo formativo, de fato, dialógico. Diante dessas inquietações, esta tese teve como objetivo geral: analisar as percepções de um coletivo de professores de língua portuguesa do Ensino Médio da rede pública sobre o ensino com o texto multissemiótico, com vistas à proposição de uma sequência formativa, a partir do dispositivo da autoconfrontação. Os objetivos específicos foram: 1) Analisar como os professores percebem o próprio trabalho com o texto multissemiótico no Ensino Médio; 2) Verificar a configuração das atividades propostas pelos professores para o ensino com o texto multissemiótico; e 3) Propor uma sequência formativa, a partir do dispositivo metodológico da autoconfrontação, com foco no texto multissemiótico.

Para atingirmos estes objetivos, empregamos o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. Esse dispositivo foi tomado como um instrumento motriz para o desenvolvimento de uma Sequência Formativa (SF) (RIBEIRO; BASTOS, 2019), que contemplasse as demandas genuínas do coletivo de professores sobre o trabalho com o texto multissemiótico. Para isso, realizamos um estudo com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de duas escolas da rede estadual de ensino do estado do Ceará, mais especificamente, dois professores protagonistas (PP), e oito professores colaboradores (PC).

Tomamos, como *corpus* de análise, os enunciados concretos oriundos da SF desenvolvida. Mais especificamente, analisamos os enunciados que consideramos mais produtivos das autoconfrontações simples (ACS), das autoconfrontações cruzadas (ACC), e do retorno (RC), além das produções finais, que foram realizadas por meio de biograficizines e de relatos orais.

Os módulos da SF foram escolhidos pelos professores e realizados a partir da configuração disposta também pelo coletivo de trabalho. Como forma de recordar e de

avaliar a trajetória formativa, analisamos a produção de sete biografizines e de dois relatos orais produzidos pelos participantes da pesquisa na etapa final da SF.

Quanto ao objetivo geral, este foi transformado na seguinte questão de pesquisa: *Como as percepções de professores de língua portuguesa sobre o ensino com o texto multissemiótico podem contribuir para o desenvolvimento de uma proposta de sequência formativa, a partir do dispositivo da autoconfrontação?* Para responder essa pergunta, a desmembramos em três perguntas específicas, as quais serão retomadas a seguir, a partir de um breve resgate das análises e dos resultados discutidos no capítulo anterior, de modo a mobilizar algumas considerações finais (mas não definitivas) acerca da sequência formativa desenvolvida sobre o trabalho com o texto multissemiótico no ensino médio.

A partir da questão geral de pesquisa, a primeira pergunta específica foi: *Quais as percepções do coletivo de professores de Língua Portuguesa sobre o seu trabalho com o texto multissemiótico?* A análise empreendida demonstrou posicionamentos axiológicos que (re)velam percepções de dificuldades dos alunos na leitura de textos/enunciados multissemióticos, como a de recuperar referências contextuais e a de estabelecer dialogia e relação entre os textos, sobretudo quando abordam temáticas mais sérias, como as de cunho político. Além disso, no discurso docente, notamos uma tensão entre forças centrífugas, que tendem ao novo, à descentralização, como a exploração de uma noção mais ampla de texto e de gêneros mais próximos do alunado; e forças centrípetas, que tendem ao tradicional, ao tido como padrão, como o privilégio do sistema linguístico em detrimento da exploração de outras semioses essenciais para os efeitos de sentido dos textos multissemióticos.

Ressalta-se, ainda, que, na etapa da autoconfrontação, já foi possível deflagrar alguns indícios de mudanças de percepções por parte dos professores protagonistas. Além disso, ao analisarmos as produções finais, também percebemos algumas sinalizações sobre novas perspectivas quanto ao trabalho com o texto multissemiótico por parte dos docentes, assim como valorações positivas acerca da proficuidade da teoria dialógica para a abordagem do texto (multissemiótico), principalmente em relação às noções de enunciado concreto e de cronotopo. Esses achados confirmam o caráter interventivo e (trans)formativo do método indireto da autoconfrontação, uma vez que os profissionais passaram a desenvolver um olhar clínico sobre a própria atividade em direção não apenas à interpretação e à compreensão, mas também à transformação de suas (futuras) práticas laborais e como profissionais.

Tomemos o nosso segundo questionamento: *Como se configuram as atividades com o texto multissemiótico propostas pelos professores?* Verificamos que, de modo geral, ainda há o privilégio de tradicionais gêneros multiletrados impressos (ROJO, 2019), como a

charge e a tirinha. Destaca-se, porém, que o contexto de aulas remotas adotado no cronotopo pandêmico, embora tenha prejudicado a interação com os alunos, parece ter ampliado as possibilidades de agir docente para além do livro didático, favorecendo, inclusive, a exploração das multissemioses. No discurso docente, é possível perceber, ainda, que algumas práticas iniciadas nesse cronotopo, como a adoção de salas de aula virtuais para o compartilhamento de materiais e o envio e o recebimento de tarefas, foi mantida por alguns professores mesmo após o retorno presencial das aulas.

O nosso terceiro questionamento foi o seguinte: *Como propor uma SF, a partir do dispositivo da autoconfrontação, a serviço de uma formação continuada com foco no texto multissemiótico?* A adoção da autoconfrontação como dispositivo metodológico-formativo foi capaz de deflagrar demandas específicas do coletivo de trabalho, a partir do tópico formativo delimitado, além de disparar processos avaliativos relevantes para o desenvolvimento do trabalho do grupo social, a partir da possibilidade de tornar-se o analista do seu próprio fazer. Ao analisarem indícios de como os professores protagonistas entendem, se apropriam, reagem ao trabalho com a linguagem e, aqui, particularmente, com o texto/enunciado multissemiótico, o coletivo pôde deparar-se com os entraves, com os desafios do trabalho, mas também refletir sobre caminhos formativos que poderiam ser traçados na Sequência Formativa proposta. Nesse processo, constatamos que as percepções docentes sobre o trabalho com o texto multissemiótico têm influência sobre o agir docente e, também, sobre as escolhas empreendidas pelos professores no que concerne à definição dos módulos da SF.

Entendemos, pois, que a autoconfrontação apresenta-se como meio de promoção do processo de formação docente, com vistas a transformar o olhar singular do sujeito face às peculiaridades de sua atuação (olhar particularizado), como também o olhar genérico, quando ele se inscreve na condição de membro, acerca de questões caras ao coletivo de trabalho (olhar universal). Sob o escopo do dialogismo e do materialismo histórico-dialético, diante dos movimentos exotópicos, há uma reconstrução e ressignificação da realidade escolar, através do *continuum* garantido pela crítica-autocrítica, que produz reflexões e refrações para além da cena topicalizada.

A autoconfrontação, reiteramos, deve ser entendida como dispositivo com várias possibilidades interpretativas, uma vez que, não obstante exista a potencialidade do processo avaliativo vivenciado pelo professor protagonista, há, também, a mediação, por parte do pesquisador, dos enfrentamentos, dos conflitos, instaurados pelo movimento dialógico, em busca de dirimir a opacidade do real, visando clarificar o que se busca na experiência. Isso posto, a autoconfrontação coloca o professor como protagonista de toda a vivência, como porta-voz dos

seus pares, ela permite a vazão de vozes, muitas vezes, emudecidas nas pesquisas acadêmicas e nos processos formativos, o que favorece movimentos de transformação da atividade docente, como da realidade escolar.

Quanto ao desenho da SF proposto, parece-nos que as produções finais, por meio da adoção de gêneros catalisadores, permitem ainda a deflagração de novas necessidades formativas do grupo. Nessa direção, haveria um movimento de retroalimentação dos módulos da SF, uma vez que novos desdobramentos surgem nesse processo formativo. O desenvolvimento de novos módulos poderia, inclusive, ser assumido por membros do próprio coletivo, de forma a valorizar a qualificação e a experiência desses profissionais e a dar prosseguimento à formação continuada em serviço, mesmo após o período de realização da pesquisa nas escolas. Julgamos também que a SF é cabível de ser desenvolvida desde sua etapa inicial pelos professores, a partir do envolvimento e da apropriação desses profissionais acerca do percurso metodológico.

Assim, a SF, a partir do dispositivo da autoconfrontação, promove espaços de diálogo e estimula a discussão sobre demandas autênticas do coletivo de trabalho. Além disso, atestamos que esse desenho formativo incita a valorização das experiências dos professores e estimula o processo de reflexão e de (re)criação da prática docente, assim como agrega na demonstração de horizontes da, na e para a desobvialização do estudo e didatização de exemplares de textos multissemióticos. Desobvializar requer verter um olhar em profundidade para algum problema de trabalho, conferindo-lhe novos sentidos, dadas as ressonâncias que ele (pro)move em nós.

A Linguística Aplicada oferece um conjunto de princípios de trabalho que nos ensina que o agir é sempre um reagir e que, portanto, ao estudarmos o que estudamos, estamos nos sincronizando, localmente, com atravessamentos discursivos, socioculturais e históricos diversos.

Acreditamos que a autoconfrontação deve ser compreendida como um dispositivo metodológico-formativo capaz de disparar processos avaliativos relevantes para o desenvolvimento do trabalho de um determinado grupo social. Particularmente, quanto à atividade da docência, tal recurso se revela como potência para o professor, a partir de ações metacognitivas deflagradas no curso da experiência vivida, e lhe permite refletir sobre as suas escolhas metodológicas, sobre suas inquietações, sobre o seu agir no contexto do trabalho escolar. Essa prática formativa oportuniza a mudança de *locus* por meio do reconhecimento de si, visto que, quando o sujeito se depara com sua imagem em atuação, ele se objetifica, tornando-se o analista do seu próprio fazer.

Entendemos que a autoconfrontação, portanto, apresenta-se como meio de promoção do processo de formação docente, com vistas a transformar o olhar singular do sujeito face às peculiaridades de sua atuação (olhar particularizado), como também o olhar genérico, quando ele se inscreve na condição de membro, acerca de questões caras ao coletivo de trabalho (olhar universal). Sob o escopo do dialogismo e do materialismo histórico-dialético, diante dos movimentos exotópicos, há uma reconstrução e ressignificação da realidade escolar, através do *continuum* garantido pela crítica-autocrítica, que produz reflexões e refrações para além da cena topicalizada.

O desenvolvimento das sessões de autoconfrontação pelos professores protagonistas nos revelou indícios de como os participantes entendem, apropriam-se, reagem ao trabalho com a linguagem e, aqui, particularmente, com o texto/enunciado multissemiótico. É, pois, um meio pelo qual os sujeitos participantes podem criticar, autocriticar-se e, por conseguinte, deparar-se com os entraves, com os desafios, muitas vezes, advindos da estrutura sociopolítica imposta que dificulta sobremaneira a satisfação dos objetivos educacionais.

A autoconfrontação, reiteramos, deve ser entendida como dispositivo com várias possibilidades interpretativas, uma vez que, não obstante exista a potencialidade do processo avaliativo vivenciado pelo professor protagonista, há, também, a mediação, por parte do pesquisador, dos enfrentamentos, dos conflitos, instaurados pelo movimento dialógico, em busca de dirimir a opacidade do real, visando clarificar o que se busca na experiência. Isso posto, a autoconfrontação coloca o professor como protagonista de toda a vivência, como porta-voz dos seus pares, ela permite a vazão de vozes, muitas vezes, emudecidas, tudo isso favorece movimentos de transformação da atividade docente, como da realidade escolar.

Nessa medida, acreditamos que a discussão se volta para pelo menos duas pautas caras para a agenda da pesquisa e do fazer pesquisa em Linguística Aplicada: i) ao assumirem-se como colaboradores de uma pesquisa de doutoramento, os professores engajam-se conosco em uma atividade mediatizada e mediatizante (Clot, 2010), o que promove reflexões sobre profissionalidade e cidadania linguística, suleando o coletivo de trabalho em uma compreensão sempre mais empática do eu, do nós e da vida em sociedade. Já ii) o que os colegas didatizam, como esclarecem suas escolhas e justificativas de didatização, e, também, como eles traçam seus caminhos formativos, articulam-se, responsivamente, a uma tomada política de decisão no e para o coletivo de trabalho.

A assunção de uma concepção de sujeito bakhtiniana permite-nos uma focalização do eu (seja como colaboradora da pesquisa, autora da pesquisa, ou leitores) semelhante à de um

fractal, como membro de uma coletividade/grupo e como sujeito singular/sujeito de fala com seus acentos avaliativos em re(l)ações do eu-para-mim e o do outro-para-mim.

Essa rede de relações traz implicações e agenciamentos para o coletivo, contribuindo, sempre, para que entendamos melhor a nós mesmos, aos outros e como nos (com)portamos em situações de trabalho.

Fazer Linguística Aplicada resulta de um exercício político de se importar com uma questão/temática, investigando-a a partir de sucessivos (re)posicionamentos de modo a se agir e reagir, sempre, localmente.

Acreditamos que a combinação de certos pressupostos advindos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) a outros da Clínica da Atividade auxilia-nos a tensionar pautas do, no e para o trabalho com o texto, justamente porque, axiologicamente, promove tanto o lugar do irrepetível (seja ele aqui referenciado como um comportamento didático, uma prática de ensino, um gênero profissional, um gesto de atualização de prescrições) quanto a validade dele como elo da cadeia daquilo que recorre no *métier* docente e na história profissional de um(a) trabalhador(a) frente ao seu coletivo.

Acreditamos que a nossa pesquisa possa trazer importantes contribuições para os estudos da Linguística Aplicada, especialmente no que tange à discussão sobre a formação de professores, uma vez que demonstra ser factível (re)pensar a dinâmica das formações docentes a partir de um movimento cíclico que parte da vazão de vozes dos professores.

É urgente que persigamos um agir acadêmico cada vez mais crítico e responsivo às demandas sociais do grupo professor de língua(s), e que revisitemos certos aspectos da cultura acadêmica a que temos integrado, de modo a promovermos um deslocamento de um falar em que mais prescrevemos o que se deve(ria) fazer na sala de aula da educação básica para uma postura de trabalho com uma escuta ainda mais sensível e responsiva às demandas do professor em exercício e de seus alunos na educação básica nas culturas escolares em que atuamos. E que contribuamos mais efetivamente para a superação de um conjunto de aspectos que perfazem a dicotomia teoria e prática, tão vozeada pelas comunidades acadêmica e escolar, de modo a fortalecer a discussão sobre a prática formativa, a qual deve ser (re)construída a partir da centralidade do professor no seu processo formativo.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, R. G.; STIEG, V. “O Que Quer” A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) No Brasil: o Componente Curricular Língua Portuguesa Em Questão. **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAIf | ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584. Vitória, ES | v. 1 | n. 3 | p. 119-141 | jan./jul. 2016.
- ALVES, A. M. **Multiletramentos e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise de unidades didáticas de linguagem e suas tecnologias.** 2022. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2022) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106105>. Acesso em: 01 de maio de 2022.
- ALVES, M. da P. C. **O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos.** 2012. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/19172/13254>. Acesso em 11 nov 2019.
- AMIGUES, R. Para uma abordagem ergonômica da atividade de ensino. **Skholê**, número especial 1, 5-16, 2003.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In.*: MACHADO, A.R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004. pp. 35-54.
- AMIGUES, R. Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l’activité. **Les Sciences de l’éducation Pour l’Ère nouvelle.** Le travail partagé des enseignants. v. 42, n. 2, p. 11-26, 2009.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In.*:BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave.** Beth Brait (org.). 2.ed.- São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-113.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, J. C. R.; PIMENTA, A. A.; COSTA, S. 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, D. L. de; SOUSA, I. G. Da S. Transposição didática do conceito de análise linguística em documentos parametrizadores do ensino médio. *In.*: FIGUEIREDO, F.J.Q. de; SIMÕES, D. (org.). **Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. pp.47-78.
- ARAÚJO, A. A. C. **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. 743f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2018.
- AZEVEDO, I. C. M. de; DAMACENO, T. M. dos S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, Sergipe, n.

7, 2017, p. 83-92. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557>. Acesso em 18 mai 2020.

BAKHTIN, M.M. O discurso no romance. *In.: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo, SP: Editora UNESP/Hucitec, 2002 [1988], p. 71-210.

BAKHTIN, M.M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M.M. (1950). **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Paulo: Pedro e João Editores, 2012.

BAKHTIN, M.M. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. *In: BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Hucitec, 2014, p.211-362.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M.M. **Teorias do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. Trad. Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

BASTOS, R. L. G.; RIBEIRO, P. B. A autoconfrontação como dispositivo metodológico para a formação continuada do professor. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 2, p. 165 – 178, maio/ago. 2019.

BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In.: ROJO, R; BATISTA, A.A.G. (org.) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. pp.25-68.

BATISTA, R.de O. O texto e seus conceitos: considerações iniciais. *In.: BATISTA, R. de O. (Org.). O texto e seus conceitos*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. pp.09-12.

BEMONG, N; BORGHART, P. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. *In.: Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução de Oziris Borges Filho, et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 16-32.

BESSA, L. P; SILVA, T.M. da; MORAES, R.M.A de. O ensino como trabalho: um novo olhar para a atividade do professor. **LINGUAGEM EM FOCO**, Fortaleza, v. 10, N. 1, p. 93-104, 2018.

BESSA, L. P. **Análise da atividade docente pelo método da instrução ao sócia:** trabalhando a comunicação oral em língua inglesa no ensino médio. 2019. 190f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: 2019. Disponível em:

file:///C:/Users/andrea.ana/Downloads/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O_LUCIANAPEIXOTO-BESSA%20(7).pdf. Acesso em: 12 nov 2020;

BEZERRA, P. Posfácio. *In*: BAKHTIN, M.M. **Teorias do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Trad. Paulo Bezerra. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e a construção do sentido**. 2.ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-99.

BRAIT, B. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise**. Gragoatá, Niterói-RJ, n. 20, p. 47-62, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014. p. 09-31.

BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. *In*: BATISTA, Ronaldo de Oliveira, (Org.). **O texto e seus conceitos**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. pp.13-30.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**, 3º e 4º Ciclos do Ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASILEIRO, A. M.M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem. 2011.

BUNZEN, C. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. 2005.169f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C.V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. *In*: (org.) KERSCH, D.F.; CANI, J. B.; COSCARELLI, C.V. **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.15-48.

CAPISTRANO JUNIOR, R.; LINS, M.P.P.; CASOTTI, J.B.C. Leitura, multimodalidade e ensino de língua portuguesa. **Percursos linguísticos** (UFES), v.7, p. 285-302, 2017.

CAVALCANTE, M.M; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**. Piauí, v. 12, n. 2, 2010. p. 56-71.

CEARÁ. Ministério da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC - EF**. Ceará, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/fvgsQ>. Acesso em 04 jan 2021.

CEARÁ. Ministério da Educação. **Orientações Pedagógicas 2020**. Disponível em: <https://bityli.com/YzQy4>. Acesso em 12 jan 2021.

CEARÁ. Ministério da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC-EM - Versão lançamento virtual (provisória)**. Disponível em:

<https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, 2004.

CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução de Kátia Sotorum e Suyanna Barker. **Le journal des psychologues**, n.185, [p. 1-9]. 2001. Disponível em:

<http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>. Acesso em 12 mai 2019.

CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006a. Entrevista concedida a Dulce Helena Penna Soares, Maria Chalfin Coutinho, Henrique Caetano Nardi e Leny Sato. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25969/27700>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006b.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fafrefactum, 2010.

CLOT, Y. 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: 12 nov. 2020.

COLLINGTON, T. O cronotopo e o estudo da adaptação literária: o caso de Robinson Crusoe. In.: **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. Tradução de Oziris Borges Filho, et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 220-239.

COSCARELLI, C.V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In.: KERSCH, D.F; COSCARELLI, C.V.; CANI, J.B. (Org.) **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.7-14.

CUSTÓDIO FILHO, V.; HISSA, D.L.A. Os limites do (conceito de) texto: destaque para o não verbal. **Travessias Interativas**, v.16, 2018, p.182-197.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trab. linguist. Apl.** [online]. 2010, vol.49, n.2, pp.481-491. ISSN 2175-764X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200010>.

DA SILVA JÚNIOR, S. N. *Linguística Aplicada, Ensino De Línguas E Prática Reflexiva: Contribuições Para A Formação Do Professor-pesquisador. Caletrosópio - ISSN 2318-4574 - Volume 7 / N. Especial 1 / 2019 / Linguística Aplicada.*

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In.: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ERICKSON, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching.* In Wittrock, M.C. (Ed.). **Handbook of research on teaching.** New York: Macmillan Publishing Co. p. 119-161. Traducción al español: Erickson, F. (1989) *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza.* In Wittrock, M.C. (Comp.). *La investigación en la enseñanza, II.* Barcelona, Paidós. p. 195-301.

FABRÍCIO, B.F. *Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso.* *In.: MOITA LOPES, L.P. (org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 65-84.

FAÏTA, D.; MAGGI, B.. **Un débat en analyse du travail** – Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement. Toulouse, France: Octarès Editions, 2007.

FARACO, C.A. **Linguagem & Diálogo** – As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. Autor e autoria. *In.: Bakhtin: conceitos-chave.* Beth Brait (org.). São Paulo: Contexto, 2017. P. 37-60.

FARIAS, A.L.G. **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) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. *In.: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2010. p. 161-193.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FRAGA, W. M. **Letramento Multissemiótico no Facebook: um novo desafio.** 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016.

FREITAS, S.S. Desvelando crenças de professores da rede pública sobre o ensino e aprendizagem no cronotopo da pandemia da Covid-19. *In.: SANTANA, O. M.M.L de. et al. (org.). Educação em tempos de pandemia – Docências: Novas Formas de Ensinar e Aprender. Coleção Educação do Ceará em Tempos de Pandemia, v. 3.* Fortaleza: SEDUC: EdUece, 2021. p.312-322.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GERARDT, A.F.L. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. *In.*: GERARDT, A.F.L.M; AMORIM, M.A. (org.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pp. 77-114.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio**. 2017. 257f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2017.

HOLQUIST, M. A fuga do cronotopo. *In.*: **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. Tradução de Oziris Borges Filho, et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 34-51.

JOSSO, M. **Experiências de vida e Formação**. Tradução de José Cláudio e Júlio Ferreira. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2010.

KEUNEN, B. A imaginação cronotópica na literatura e no cinema: Bakhtin, Bergson e Deleuze em formas de tempo. *In.*: **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. Tradução de Oziris Borges Filho, et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p.52-77.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. *In.*: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. pp. 13-35.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In.*: _____ (org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/19986/15597>. Acesso em 28 dez 2020.

KLEIMAN, A.B; VIANNA, C.A.D; DE GRANDE, P.B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico** 17(4): 724-742, 2019. Doi: 10.4013/cld.2019.174.04.

KLEIMAN, A. DE GRANDE, P.B. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan/jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.12957/matraga.2015.17045>.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B; KALANTIZ, M. (org.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Nova York: Routledge, 2006, p.182-183.

KRESS, G. Multimodality: **A social semiotic approach to contemporary communication**. London/New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, [1996] 2006.

LADIN, J. “Não era a morte”: a carreira poética do cronotopo. *In.*: **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. Tradução de Oziris Borges Filho, et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p.165-194.

LEMKE, J.L. Letramento multimidiático: transformando significados e mídias. **Traduções**. *Trab. linguist. apl.* 49 (2). Dez 2010 DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>.

LIBERALI, F. C. As linguagens das relexões. *In.*: MAGALHÃES, M.C.C (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2004. pp. 63-88.

LIMA, P. S., Andrade, F. R., & Vasconcelos, S. A escrita como prática social e (auto)reflexão no processo de formação de professores: uma experiência com a produção de biograficines. **Revista Desenredo**, 18(1). 2022. pp. 218-236. <https://doi.org/10.5335/rdes.v18i1.11501>.

LIMA, A. M. P. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa**, 2013. 293f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFC, Fortaleza, 2013.

LOPES, W. B. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização: análise da atividade docente de estagiários de FLE**. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: 2017. Disponível em: http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Wescley%20Batista%20Lopes.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

LOURENÇO, D.C.G; ARAÚJO, D.L. A proposta de Análise linguística/Semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento. **Eutomia**, Recife, 23(1): 88-107, Jul. 2019. DOI:<https://doi.org/10.19134/eutomia-v1i23p88-107>.

MACHADO, I. A. Texto como enunciação. A abordagem de Mikael Bakhtin. **Língua e Literatura**, n. 22, p. 89-105, 1996.

MACHADO, I. A. Narrativa combinatória dos gêneros prosaicos: a textualização dialógica. **Itinerários**, Araraquara, nº 12, 1998, p. 33-46.

MACHADO, I.A. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (org.). **Círculo de Bakhtin: teoria in(classificável)**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. (Série: Bakhtin: Inclassificável, v. 1).

MACHADO, I. Forma espacial da personagem como acontecimento estético cronotopicamente configurado. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 79-105, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457331736>.

MACHADO, A. R. Apresentação. *In.*: MACHADO, A. R. (Org.). **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. Vii-xx.

MAGALHÃES, L.M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. *In.*: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. pp.239-260.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. *In.*: MAGALHÃES, M.C.C (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras 2004. pp. 45-62.

MAGALHÃES, E.M. **Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de língua inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial**. 2019. 357f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2019.

MAGALHÃES, H. **O que é fanzine**. Ed. Brasiliense: São Paulo, 1993

MAGALHÃES, E.M.; F. D. A reconstrução do trabalho docente pela participação ativa e constante do professor no processo de (co)análise da própria atividade. **Laboreal** [Online], Volume 16 Nº2 | 2020, posto online no dia 01 dezembro 2020, consultado o 14 dezembro 2020. URL : <http://journals.openedition.org/laboreal/17243> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/laboreal.17243>.

MARQUES, G.M.B. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores**. 2017. 321f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE. 2017.

MARTINS, F. F. G. **A multimodalidade no livro didático e o letramento multimodal de alunos de inglês do ensino médio da escola pública**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2018.

MATOS, F.S. de S. **Narrativas de vida em stop motion** – uma experiência de ensino de língua portuguesa em práticas de multiletramento no ensino fundamental. Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

MESSIAS, C.; PEREZ, D. A autoconfrontação e seus usos no campo da linguística aplicada ao estudo do trabalho do professor. **Revista Educação e Linguagem**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 92-112, jan./jul. 2013.

MOITA LOPES, L.P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In.*: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp.13-44.

MOITA LOPES, L.P. (1994). Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *In.*: **DELTA**, Vol 10, nº2, p. 329-338.

MORSON, G. S; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. São Paulo: EDUSP, 2008.

MORSON, G.S.O cronotopo da humanidade: Bakhtin e Dostoievski. *In.*: **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. Tradução de Oziris Borges Filho, et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p.118-140.

OLIVEIRA, M. B. F. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. **Eutonomia**: Revista on line de literatura e linguística, Recife, v. 2, p.1-18, dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1791/1362>. Acesso em 21 jul 2020.

PAES, F. C. de O. FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 129 - 149. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso 12 dez. 2021.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULA, L. de. Verbivocovisualidade – uma abordagem bakhtiniana tridimensional da linguagem. **Projeto de Pesquisa em andamento**. UNESP, 2017a (Mimeo).

PAULA, L. de. O enunciado verbivocovisual de animação – a valorização do “amor verdadeiro” Disney – uma análise de Frozen. *In.*: FERNANDES JR., A.; STAFUZZA, G. B. (org.). Discursividades Contemporâneas: política, corpo e diálogo. **Série Estudos da Linguagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2017b, p. 287-314.

PAULA, L. DE; SERNI, N.M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musicalr. **Raído**, Dourados, MS, v. 11, n. 25, jan./jun. 2017 - ISSN 1984-4018 DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v11i25.6507>.

PAULA, L. DE, & LUCIANO, J. A. R. A tridimensionalidade verbivocovisual da linguagem bakhtiniana. **Linha D'Água**, 33(3), 105-134. 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i3p105-134>.

PEDROSA, M.C.N.S. **As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de português**: caminhos e descaminhos na formação de produtores de texto. 2006. 230f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2006.

PEREZ, D.; MESSIAS, C. O dispositivo metodológico e interventivo autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, [s.l.], v. 24, n. 3, p.81-100, set./dez. 2013.

PERINE, C. M. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. **Domínios de Lingu@gem**. v. 6, n.1, 2012, p. 364 – 392.

PRETI, D. (org.). **Análises de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999.

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

RIBEIRO, P. B. **O discurso docente (re)velado no gênero memorial**. 2008. 293 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, P.B; FRANÇA, M. O enunciado concreto como objeto de ensino da aula de Língua Portuguesa. **Práticas dialógicas na aula de Língua Portuguesa** / Organizadoras: Pollyanne Bicalho Ribeiro e Ive Marian de Carvalho; Prefácio de Adail Sobral.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021. 319 p.; il.; tabs.; quadros; fotografias. E-Book: 7 Mb; PDF.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos; questões para o letramento na atualidade. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.38, n.64, p.21-34, jan.;jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714/2554>. Acesso em 11 nov 2020.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). *In.*: ROJO, R; BATISTA, A.A.G. (org.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. pp. 69-100.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R; MOURA, E. Letramentos. *In.*: **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p. 11-27.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R; BATISTA, A.A.G. Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. *In.*: ROJO, R; BATISTA, A.A.G. (org.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. pp.07-24.

SANDRÉ, M. **Analyser les discours oraux**. Approche pluridisciplinaire. Série « discours et communication » dirigée par Dominique Maingueneau. Paris: Armand Colin, 2013.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era hiperfídia. **Bakhtiniana Revista de estudos do discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, ago./dez. 2014.
<https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200013>.

SANTA ANA, A.R.S. **A articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e a prática docente na análise da atividade linguageira de um professor de inglês de Ensino Fundamental na escola pública**. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Mestrado Acadêmico, Fortaleza, 2021. Disponível em:
<http://www.uece.br/posla/download/disertacoes-po-turma-2020/>. Acesso em 29 abr. 2022.

SANTIAGO, L.N.; LIMA-NETO, V. A BNCC e a abordagem dos multiletramentos no ensino de língua portuguesa. *In.*: LIMA, A.M.P; FIGUEIREDO-GOMES, J.B; SOUZA, J.M.R. de (org.) **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 254-262.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. *In.*: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004. p. 5-34.

SAUSSEZ, F. La zone de développement la plus proche: une contribution de Vygotski à l'approche par l'activité? BARBIER, J-M.; DURAND, M. (éd.). **Encyclopédie d'analyse des activités**. Paris: Presses Universitaires de France, 2017.

SIGNORINI, I. Prefácio. **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor/ Inês Signorini 9org.**; Ana Elisa de Arruda Penteado...[et al.]. – São Paulo; Parábola Editorial, 2006. P. 7-16.

SILVA, M. Z. V. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática. Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

SILVA, P. E. M. da.; MORI-DE-ANGELIS, C. C. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. *In.*: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. pp.185-210.

SILVA, S. B.B.S. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis?. *In.*: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. pp.95-114.

SILVA, S.L; ROCHA, J.S.L.H. Livro didático de língua portuguesa: um gênero de discurso multimodal. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 19, n. 3, 2019 – ISSN 2358-5870.
DOI:<http://dx.doi.org/10.35572/rle.v19i3.1402>.

SIQUEIRA, V. L. M. **Dos letramentos aos multiletramentos**: uma análise da Base Nacional Comum Curricular de língua Portuguesa do ensino fundamental II. 2020. 128f. Dissertação

(Mestrado) -Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. Área de Concentração: Linguagem e Tecnologia. Linha de Pesquisa: Multiletramentos, Discurso e Processos de Produção de Sentido, Curitiba, 2020.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 31, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contextos, 2003.

SOUSA, N.O. de. **A pedagogia dos Multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um estudo da arquitetônica bakhtiniana do componente Língua Portuguesa**. 156 f. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Mestrado Acadêmico, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/download/disertacoes-po-turma-2020/>. Acesso em 27 abr. 2022.

SOUZA, D.M. E o livro não ‘anda’, professor? In.: CORACINI, M. J. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura** – Língua Materna e Língua Estrangeira, pp. 113-117. Campinas, Pontes, 1995.

SOUZA, E. K. de. **Ensino de Língua Portuguesa na base comum curricular (BNCC): criando inteligibilidades para práticas de análise linguística**. Florianópolis: UFSC, 2019.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In.: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 83-104.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, Pocatello, v. 1, n. 1, pp. 10-19, 2002.

STREET, B. V. Introduction: the new literacy studies. In.: STREET, B. V. (Ed.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SZUNDY, P.T.C.; NICOLAIDES, C.S. A “ensinagem” de línguas no Brasil sob a perspectiva das Linguística Aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In.: GERARDT, A.F.LM; AMORIM, M.A. (org.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pp.15-46.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard educational review**, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

VIEIRA, M.S. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. **Anais do SIELP**. Volume 2. Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf. Acesso em 20 jun 2019.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-67, 2003.

VOLOCHÍNOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

YVON, F.; SAUSSEZ, F. **Analyser l'activité enseignante**: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec: Presses de l'Université Laval, 2010.

ANEXOS
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Textos/enunciados multissemióticos no Ensino Médio: uma proposta de formação continuada a partir do dispositivo da autoconfrontação

Pesquisador: Samya Semião Freitas

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45294621.6.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.651.900

Apresentação do Projeto:

Nesta pesquisa, objetiva-se analisar as percepções de um coletivo de professores do ensino médio da rede pública sobre o ensino com o texto multissemiótico, com vistas à proposição de uma sequência formativa, a partir do dispositivo da autoconfrontação. Para isso, adota-se uma noção de texto próxima ao entendimento de enunciado concreto para Bakhtin e o Círculo. Recorre-se, então, a noções da Teoria Dialógica do Discurso. Adota-se ainda a perspectiva dos Multiletramentos; e a do trabalho prescrito, realizado e real, assim como as prescrições acerca do trabalho com o texto, conforme os documentos oficiais. Em relação ao método de geração de dados, adota-se o dispositivo (trans)formativo da autoconfrontação como um instrumento motriz para o desenvolvimento de um processo de formação continuada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as percepções de um coletivo de professores do ensino médio da rede pública sobre o ensino com o texto multissemiótico, com vistas à proposição de uma sequência formativa, a partir do dispositivo da autoconfrontação.

Objetivo Secundário:

- 1) Analisar como os professores percebem o próprio trabalho com o texto multissemiótico no ensino médio;
- 2) Verificar a configuração das atividades propostas pelo professor para o ensino

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 4.651.900

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_pesquisador.pdf	05/04/2021 15:30:45	Samya Semião Freitas	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/04/2021 15:27:09	Samya Semião Freitas	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	04/04/2021 19:58:32	Samya Semião Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	28/03/2021 15:43:15	Samya Semião Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis.pdf	28/03/2021 15:39:06	Samya Semião Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.pdf	28/03/2021 15:30:41	Samya Semião Freitas	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_FIN ANCEIRO.pdf	28/03/2021 15:14:15	Samya Semião Freitas	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/03/2021 14:52:51	Samya Semião Freitas	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_ao_comite.pdf	26/03/2021 17:50:10	Samya Semião Freitas	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA. pdf	26/03/2021 17:47:43	Samya Semião Freitas	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	23/03/2021 17:11:55	Samya Semião Freitas	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESCOLA2.pdf	23/03/2021 15:11:43	Samya Semião Freitas	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESCOLA1.pdf	23/03/2021 15:11:13	Samya Semião Freitas	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.651.900

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_pesquisador.pdf	05/04/2021 15:30:45	Samya Semião Freitas	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/04/2021 15:27:09	Samya Semião Freitas	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	04/04/2021 19:58:32	Samya Semião Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	28/03/2021 15:43:15	Samya Semião Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis.pdf	28/03/2021 15:39:06	Samya Semião Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.pdf	28/03/2021 15:30:41	Samya Semião Freitas	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_FIN ANCEIRO.pdf	28/03/2021 15:14:15	Samya Semião Freitas	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/03/2021 14:52:51	Samya Semião Freitas	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_ao_comite.pdf	26/03/2021 17:50:10	Samya Semião Freitas	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA. pdf	26/03/2021 17:47:43	Samya Semião Freitas	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	23/03/2021 17:11:55	Samya Semião Freitas	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESCOLA2.pdf	23/03/2021 15:11:43	Samya Semião Freitas	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESCOLA1.pdf	23/03/2021 15:11:13	Samya Semião Freitas	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.651.900

FORTALEZA, 15 de Abril de 2021

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

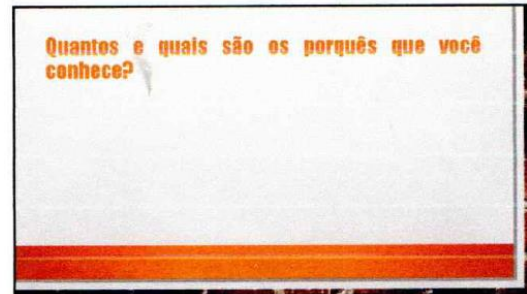
Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

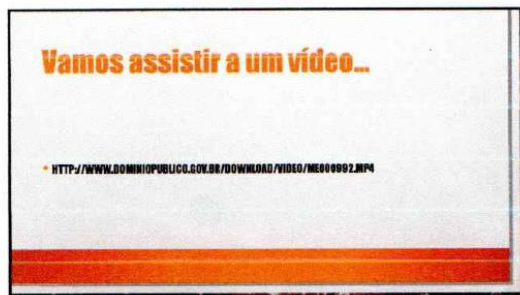
ANEXO B – MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NA AULA DISPONIBILIZADA PELA PP1



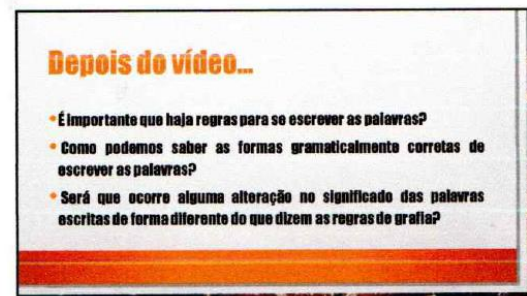
1



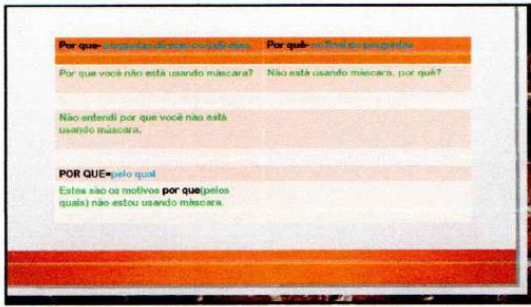
2



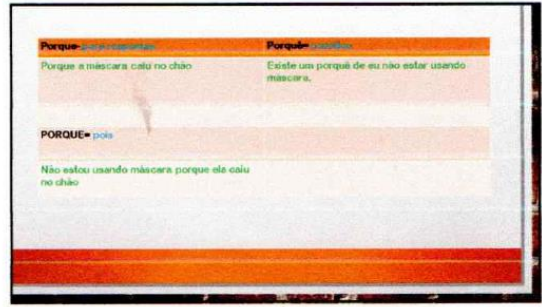
3



4



5



6



7



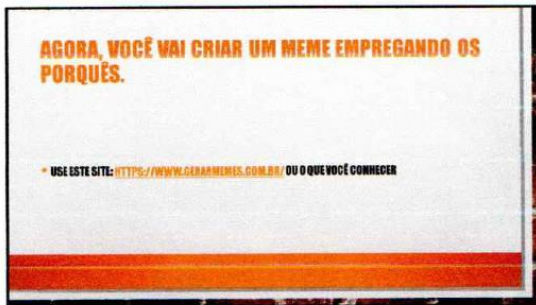
8



9



10



11

ANEXO C – MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NA AULA DISPONIBILIZADA PELO PP2

Tema 21



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Vacinas são armas eficazes para prevenir doenças

A vacinação é uma das medidas mais importantes de prevenção contra doenças. É muito melhor e mais fácil prevenir uma enfermidade do que tratá-la, e é isso que as vacinas fazem.

A vacinação não apenas protege aqueles que recebem a vacina, mas também ajuda a comunidade como um todo. Quanto mais pessoas de uma comunidade ficarem protegidas, menor é a chance de qualquer uma delas – vacinada ou não – seja contaminada.

No Brasil, existe o Programa Nacional de Imunizações (PNI), do Ministério da Saúde. Em 40 anos de existência, o PNI se destacou por ser um dos melhores programas de imunização do mundo e vem atuando na ampliação da prevenção, no combate ao controle e erradicação de doenças, além de disponibilizar diversas vacinas à população. São oferecidos, gratuitamente, 42 tipos de imunobiológicos utilizados na prevenção e/ou tratamento de doenças, incluindo 25 vacinas.

Disponível em: <http://www.brasil.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2017 (fragmento).

TEXTO II

Menos e 30% da população alvo da campanha de vacinação contra a gripe foi imunizada no Sul de Minas. Segundo dados do Ministério da Saúde, dos 562.713 moradores com direito à vacina gratuita, apenas 152.41 foram imunizados. O público menos atingido é o de crianças com idade entre seis meses e 5 anos.

AYRES, D. Vacinação contra a gripe está abaixo da meta no Sul de Minas. Disponível em: <http://g1.globo.com>. Acesso em: 15 maio 2017 (adaptado).

TEXTO III

MITO: VACINA NÃO É CAUSA DE SURTO DE MICROCEFALIA

O Ministério da Saúde esclarece que todas as vacinas ofertadas pelo Programa Nacional de Imunização (PNI) são seguras e não há nenhuma evidência de que possam causar microcefalia.

As vacinas são fundamentais para proteger o bebê contra doenças graves. Nenhuma das vacinas administradas durante a gestação contém vírus ou outros agentes vivos.

Compartilhe sempre informações de fontes seguras.

#saúde #saúdebr blog.saude.gov.br SUS+ /minsaude

Disponível em: <http://www.blog.saude.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2017.

TEXTO IV

Um falso boato dizendo que a vacina contra a febre amarela leva à morte está circulando na internet. O texto, publicado em site que possui a aparência de um portal de notícias, reproduz de forma idêntica as informações de outra falsa publicação que circulou anos atrás dizendo que a vacina contra a gripe H1N1 era um "veneno mortal".

A falsa notícia diz que a presença de mercúrio na vacina causa intoxicação. À época em que era propagado o boato sobre a vacina contra o vírus H1N1, a Fiocruz (Fundação Oswaldo Cruz) esclareceu que o mercúrio está presente em vacinas como a da gripe e da febre amarela, mas em baixíssima concentração (25 microgramas por dose de 0,5ml, ou 0,01% da dose), o que não causa nenhum tipo de intoxicação.

Boato diz que vacina contra a febre amarela é mortal; saiba por que é falso. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 15 maio 2017 (fragmento).

TEXTO V

Circula pelas redes sociais um boato de que o surto de microcefalia no país, a deficiência no desenvolvimento do cérebro de bebês, não é causado pela infecção de mulheres pelo zika vírus durante a gravidez. Internautas têm espalhado a informação - falsa - de que os casos são resultado de vacinas de rubéola vencidas, aplicadas em gestantes. A mensagem mentirosa é um risco para a saúde pública.

RODRIGUES, A. H.; BUSCATO, M. 4 motivos para não acreditar no boato que liga vacinas vencidas ao zika vírus. Disponível em: <http://epoca.globo.com>. Acesso em: 15 maio 2017 (fragmento).

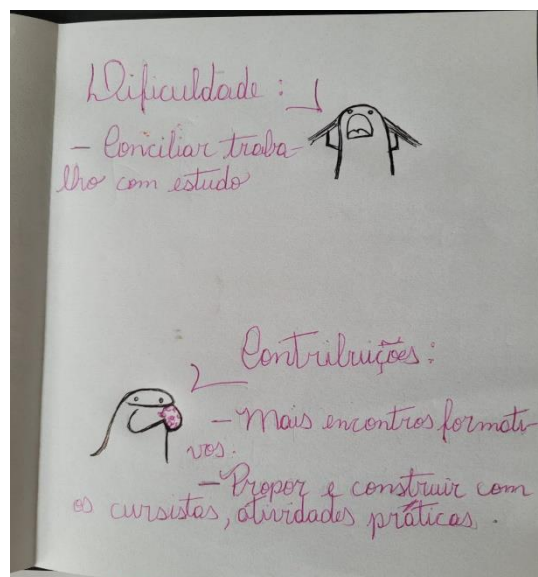
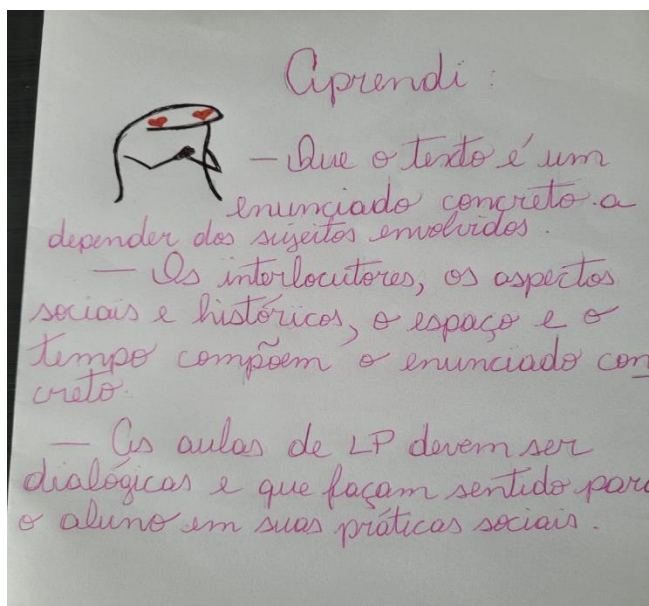
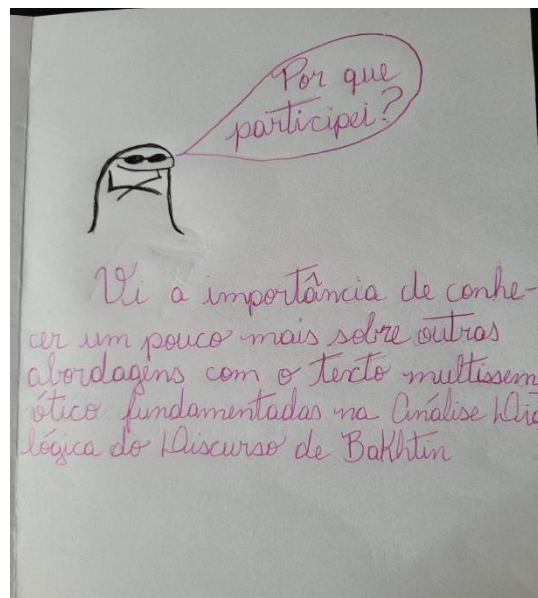
PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Vacinação: como conscientizar a sociedade brasileira sobre sua importância?", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

ANEXO D – NUVEM DE PALAVRAS PRODUZIDA PELOS PROFESSORES DURANTE O RETORNO AO COLETIVO



ANEXO E – BIOGRÁFICZINE - PP1



ANEXO F – BIOGRAFICZINE - PC1


Curso
 Texto
 Multissemiótico
2022

Motivações

Aprender sempre
e evoluir
eternamente


PERSEADOR Wagner Alonso

1. Aperfeiçoar meus conhecimentos a respeito do texto multissemiótico;
2. revisar minha prática docente;
3. aprofundar nos conceitos/ noções da Análise Dialógica do Discurso;




↪ Aprender continuamente.

Desafios



1. Muitas demandas de trabalho
2. pouco engajamento;
3. dificuldade em conciliar o tempo de estudo com outras demandas

Aprendizados



Multissemiótico

Enunciado
Concreto

Curso

Multiletramentos

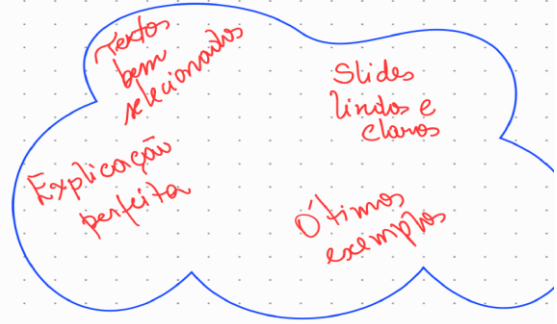
Gênero do
Discurso

Elaboração de
itens

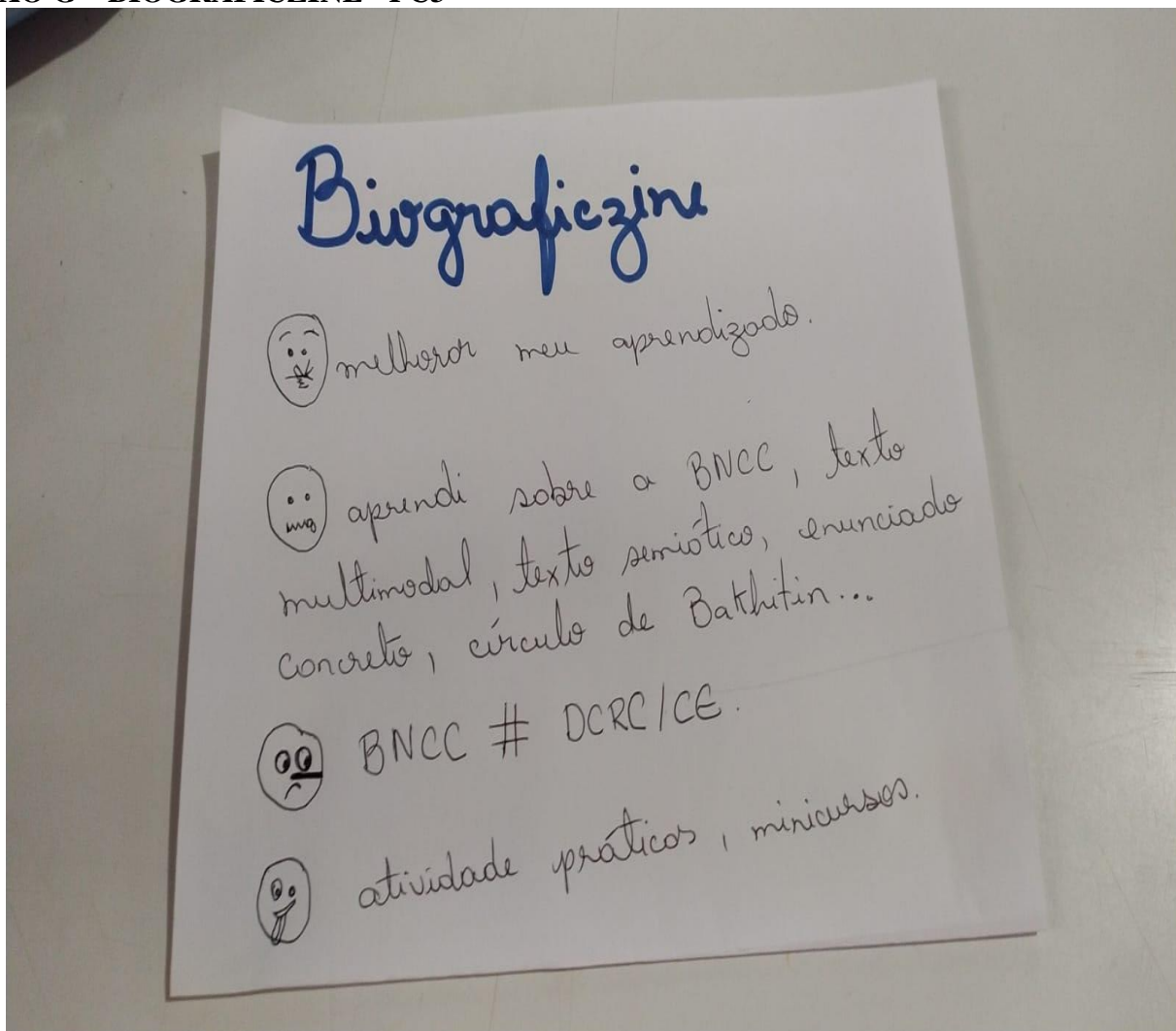
Sugestões

1. Para a SF: empoderar o mediador e o grupo; acrescentar uma etapa de sensibilização; partir de demandas do próprio coletivo sem necessitar da autoconfrontação;
2. Sobre essa SF: investir em atividades gamificadas e on-line por meio de Quizes.

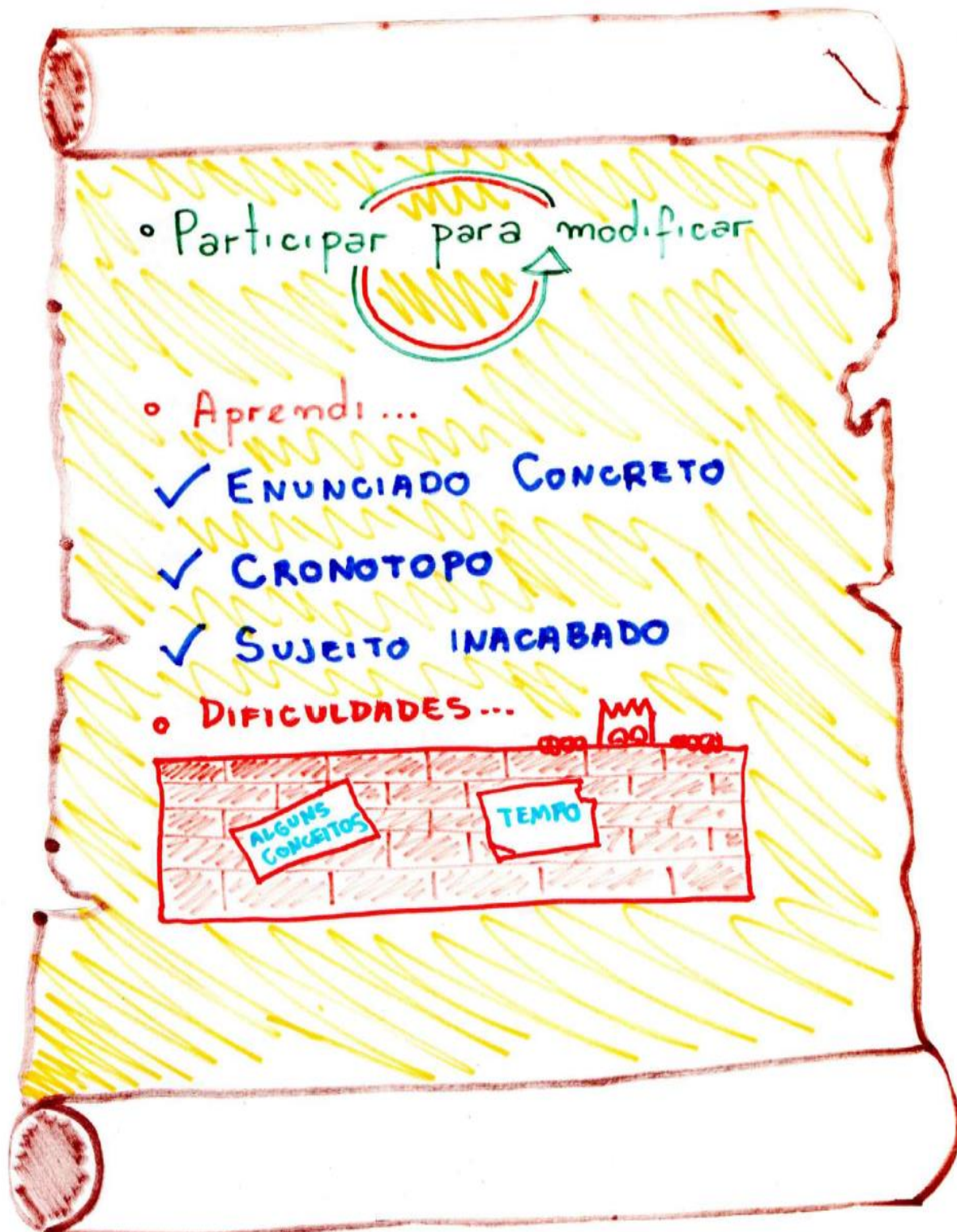
O que eu achei?



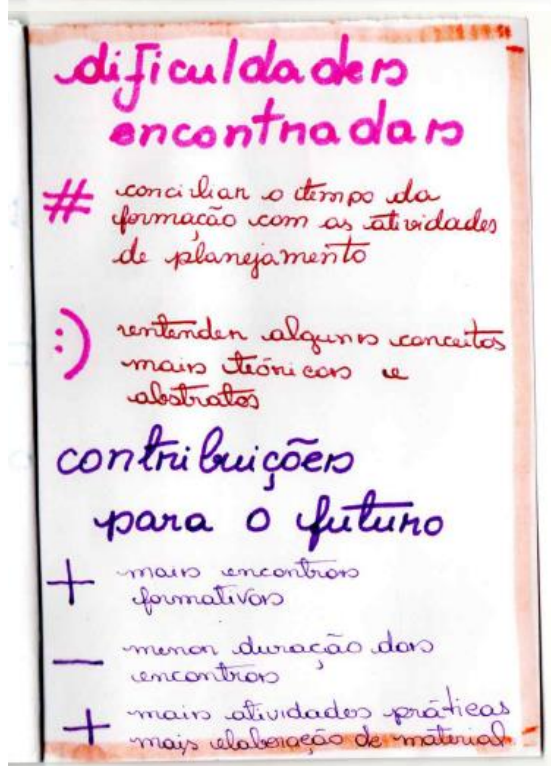
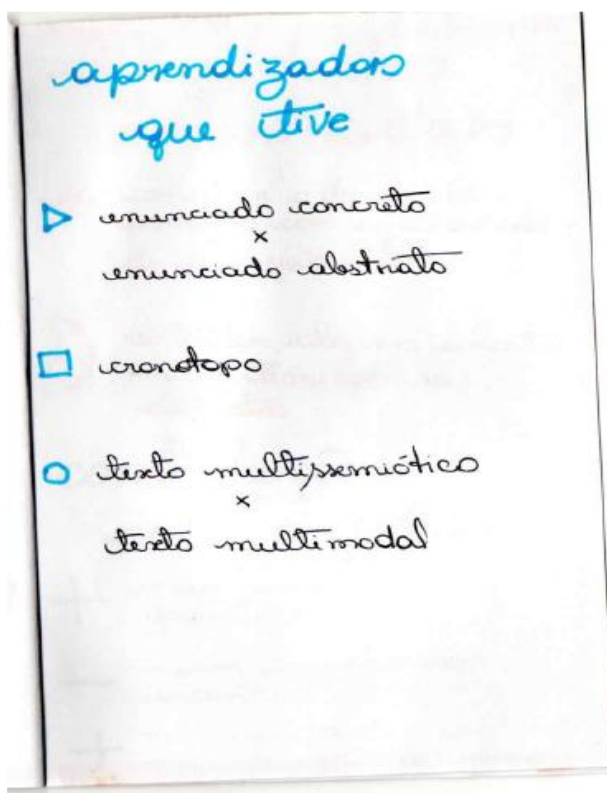
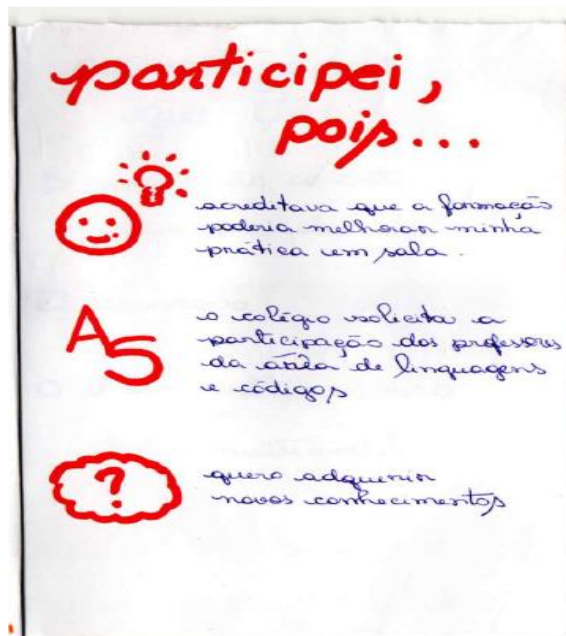
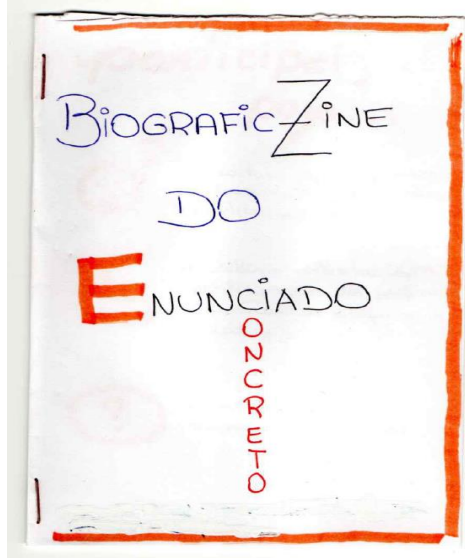
ANEXO G – BIOGRAFICZINE - PC3



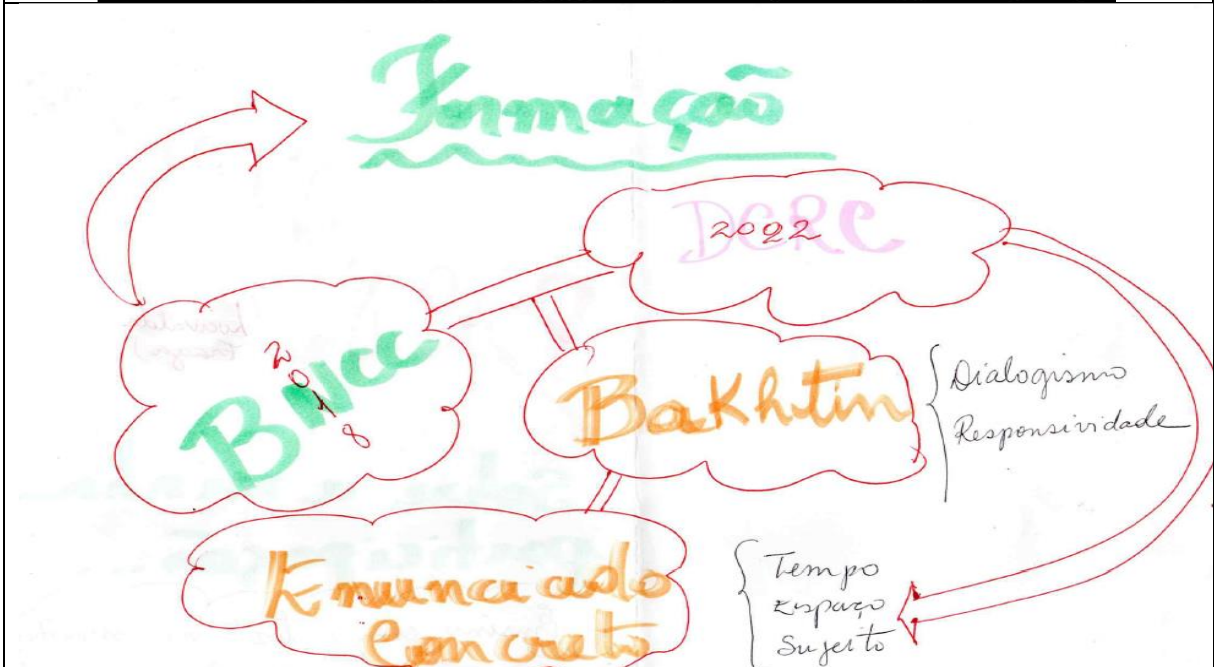
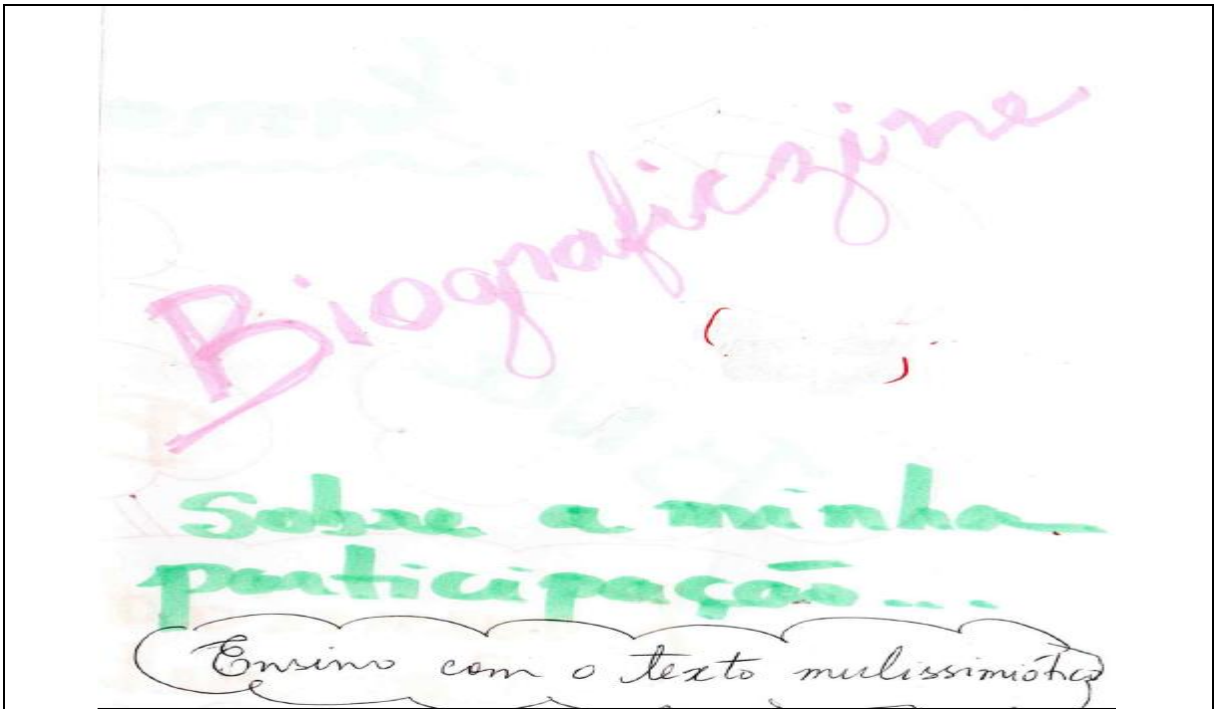
ANEXO H – BIOGRÁFICZINE – PC5



ANEXO I - BIOGRAFICZINE - PC6



ANEXO J – BIOGRAFICZINE – PC7



ANEXO K – BIOGRAFICZINE – PC8





ANEXO L - RELATO ORAL – PC2

Boa noite! Quanto à participação na: na: formação, inicialmente o [PC1] nos apresentou+ um pouco do seu trabalho++, fez o convite, e então resolvemos participar, né:?. Com a finalidade tanto de contribuir quanto também de aprender. É: com relação aos aprendizados que: que obtive, foi muito bom relembrar conceitos de: né:?. + de texto, de multimodalidade e perceber como a gente pode aplicar isso em sala de aula. Então,+ foi bem produtivo. É: quanto às dificuldades, principalmente para conciliar os horários e: mesmo as tarefas docentes, né: com a formação, principalmente isso. E: quanto às contribuições que eu posso sugerir é: eu falaria da necessidade de: trabalhar de uma forma mais diversificada nos exemplos, nas questões. Eu vi que está assim bem tendenciosa política-ideologicamente, né: Então, como+ a:: + os TEXtos que nos rodeiam, que nos circulam, né: na sociedade são bastante diversos, seria necessários também apresentar exemplos, né: de textos multissemióticos das mais variadas vertentes tentando dar conta aí dessa nossa diversidade linguística, tá bom? Pois um grande abraço. Desejo boa sorte aí no seu trabalho e fique com Deus!

ANEXO M - RELATO ORAL – PC4

Boa noite! Meu nome é [PC4]. Sou professor da escola [A]+ e fui convidado a participar desse projeto de pesquisa de doutorado++ da Samya, através do [PC1], coordenador da escola.++ Inicialmente, é: é: me interessou muito o tema de textos multissemióticos, é:: também é uma curiosidade sobre++ essa questão+ de como seria feita a abordagem dessa formação++. E:: eu percebi que: nessa formação, na abordagem dos módulos que eu participei, porque eu não participei desde o início, já cheguei+ já no finalzinho das formações, mas abriu um pouco mais a minha visão e o meu entendimento sobre o texto multissemiótico, as modalidades, porque às vezes a gente cobra o professor, se detém muito na questão da estrutura é: textual, e aí quando a gente consegue perceber que: + às vezes um vídeo ou uma imagem não SÓ no contexto que conseguimos abordar através da linguagem não verbal ali no texto, mas também as questões até de cores, que foi um ponto abordado que às vezes a gente deixa de perceber, mas que muitas vezes até a indicação da cor ela tem uma mensagem ali, onde às vezes o próprio aluno ele percebe com maior detalhe essas camadas do texto multissemiótico++. É: a dificuldade mesmo devido à nossa correria, é: ou devido os processos, né: porque quem está em sala de aula++ e também+ outras formações que a gente participa acaba que::+ foi MUITO boa a formação, mas a minha dificuldade era estar envolvido 100%+ pra:: participar, né: das atividades propostas, né: .Então eu acho que essa foi a minha maior dificuldade, estar 100% disponível pra realizar essas atividades devido às correrias do dia a dia. + dum professor de: (riso) língua portuguesa, redação e agora, nesse Novo Ensino Médio, essas + as eletivas, então, são processos novos+ que demanda da nossa parte aprofundar mais o conhecimento e acabamos deixando passar+ esse aprofundamento dos estudos+ e das formações propostas que também temos em vários setores da própria SEFOR, SEDUC, é: mestrado e especializações e essa correria a gente acaba não dando tanta atenção como deveria, né, então eu acho que essa foi a minha maior dificuldade.++ E:: as formações eu acredito elas são muito boas, mas que:: talvez os horários ou + ou + sei lá, ser em outros momentos, porque como a gente percebe durante o planejamento que foi as propostas nós fizemos durante os nossos planejamentos da escola às vezes eu percebia que: ficava muito corrido, então ser em um contraturno, sei lá, as próximas formações ser num sábado ou durante a noite, não sei, mas+ que no horário onde a gente tem outras atividades, como eu tive que ir pra sala de aula, às vezes não podia ficar até o final da formação ou o tempo que era muito corrido e a gente tinha que acelerar um pouco mais, não aprofundava tanto os debates. Então, assim, essa seria as minhas sugestões para as próximas formações. Agradeço muito por essa oportunidade de:: aprender um pouco mais, aprofundar mais o conhecimento e

até ter novas percepções e visões sobre algo que às vezes vai passando despercebido por nós e desculpa+ não ter dando TANTa atenção e prioridade como deveria, mas obrigado.

APÊNDICES
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA – MODELO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE
PESQUISA**

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que **NOME DA INSTITUIÇÃO** contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa intitulada **"TEXTOS/ENUNCIADOS MULTISSEMIÓTICOS NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DO DISPOSITIVO DA AUTOCONFRONTAÇÃO"** a ser realizada pelo pesquisadora Samya Semião Freitas.

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *Textos/enunciados multissemióticos no Ensino Médio: uma proposta de formação continuada a partir do dispositivo da autoconfrontação*, de responsabilidade da pesquisadora Samya Semião Freitas, doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro. O objetivo desta pesquisa é *analisar as percepções de um coletivo de professores do ensino médio da rede pública sobre o ensino com o texto multissemiótico, com vistas à proposição de uma sequência formativa, a partir do dispositivo da autoconfrontação*. Para isso, demanda-se a participação de um professor-formador e de um coletivo de professores de Língua Portuguesa, participantes do processo de formação continuada, dentre os quais, dois atuarão como professores protagonistas.

Dentre as etapas de pesquisa, estão a aplicação de questionário a todos os professores do grupo de trabalho; observações e filmagens de aulas dos professores-protagonistas, e as sessões de autoconfrontação. Essa etapa de pesquisa, circunscrita nos aportes teórico-metodológicos da Clínica da Atividade, demanda comentários por parte dos professores-protagonistas acerca das cenas em vídeo da sua atividade laboral. Esse processo de análise também é registrado em vídeo (autoconfrontações simples e cruzada), gerando novo material audiovisual para análise. Em seguida, é realizada a filmagem dos participantes analisando, em conjunto, com a mediação da pesquisadora, cenas uns dos outros como forma de suscitar o diálogo sobre o trabalho. Nesse momento, os participantes decidirão, com a pesquisadora, os módulos que comporão a sequência formativa (SF), a partir das demandas reveladas pelo coletivo de professores. Por fim, os professores irão produzir um texto multissemiótico, como forma de rememorar a trajetória formativa. Também serão analisados os materiais didáticos utilizados, que são parte integrante das aulas, assim como todos os documentos e materiais didáticos utilizados e produzidos na SF.

Ressalta-se que a sua participação implica alguns riscos, em maior ou menor grau, haja vista que filmar profissionais em situação de trabalho pode gerar, nesses sujeitos, constrangimentos, embaraços, ansiedade, desconforto emocional e mal-estar. Contudo, adianta-se que buscamos, ao máximo, minimizar esses riscos, sempre explicando, detalhadamente e antecipadamente, cada fase da pesquisa. Além disso, **a pesquisa não possui caráter avaliativo, mas formativo**, em um processo dialógico e reflexivo, porém, caso venha a sentir qualquer desconforto, poderá nos informar para relatá-lo e, a qualquer momento, interromper a sua participação. Destaca-se ainda que você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. Sua participação é **voluntária** e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa, e a veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais, periódicos e/ou encontros científicos e congressos especializados nas áreas de Educação, Linguística ou Linguística Aplicada, sempre protegendo a identificação dos voluntários. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a). Dados de contato do/a (os/as)responsável(is) pela pesquisa:

Dados de contato do/a (os/as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Samya Semião Freitas
Instituição: Universidade Federal do Ceará
Endereço: Av. da Universidade 2683 – Centro de Humanidades I - Bloco 125 - 1º andar – Benfica - CEP 60020-181 - Fortaleza – CE.
 E-mail: samyafreitas@gmail.com
Telefones para contato: (85)98719-6211.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).
 O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

_____, _____ de _____ de 2021.

Nome do participante da pesquisa Data Assinatura

_____, _____ de _____ de 2021.

Nome do pesquisador Data Assinatura

_____, _____ de _____ de 2021.

Nome do profissional Data Assinatura
 que aplicou o TCLE

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado por Samya Semião Freitas a participar, de forma indireta, da pesquisa **Textos/enunciados multissemióticos no Ensino Médio: uma proposta de formação continuada a partir do dispositivo da autoconfrontação**. Nesse estudo pretendemos *é analisar as percepções de um coletivo de professores do ensino médio da rede pública sobre o ensino com o texto multissemiótico, com vistas à proposição de uma sequência formativa, a partir do dispositivo da autoconfrontação*.

Para este estudo, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a aplicação de questionário aos professores; filmagens de aulas dos professores. Ressaltamos que o foco da pesquisa não são os estudantes, mas, como durante as gravações de aulas remotas dos professores, os alunos poderão ter suas imagens gravadas, é preciso que tenhamos a sua autorização.

A participação é **voluntária** e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Não haverá identificação do menor em nenhum momento. Os dados são sigilosos. Este estudo apresenta **risco mínimo**, o de constrangimento, timidez ou embaraço durante a gravação da aula, contudo, essas imagens não serão divulgadas, mas serão mantidas apenas no acervo da pesquisadora.

A qualquer momento, você poderá recusar a participação do menor sob sua responsabilidade.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Recebi uma via deste Termo de Consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) responsável pelo menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Dados de contato do/a (os/as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Samya Semião Freitas
Instituição: Universidade Federal do Ceará
Endereço: Av. da Universidade 2683 – Centro de Humanidades I - Bloco 125 - 1º andar – Benfica - CEP 60020-181 - Fortaleza – CE.
 E-mail: samyafreitas@gmail.com
Telefones para contato: (85)98719-6211.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).
 O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE D- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) por Samya Semião Freitas a participar, de forma indireta, da pesquisa: **Textos/enunciados multissemióticos no Ensino Médio: uma proposta de formação continuada a partir do dispositivo da autoconfrontação.**

Para este estudo, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a aplicação de questionário aos professores; filmagens de aulas dos professores. Ressaltamos que o foco da pesquisa não são os estudantes, mas, como durante as gravações de aulas remotas dos professores, os alunos poderão ter suas imagens gravadas, é preciso que tenhamos a sua autorização.

Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você também pode interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é **voluntária** e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. Você **não será identificado** em nenhuma publicação. Este estudo apresenta **risco mínimo**, o de constrangimento, timidez ou embaraço durante a gravação da aula, contudo, essas imagens não serão divulgadas, mas serão mantidas apenas no acervo da pesquisadora. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Dados de contato do/a (os/as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Samya Semião Freitas

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Av. da Universidade 2683 – Centro de Humanidades I - Bloco 125 - 1º andar – Benfica - CEP 60020-181 - Fortaleza – CE.

E-mail: samyafreitas@gmail.com

Telefones para contato: (85)98719-6211.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES VIA FORMULÁRIO GOOGLE

10/05/2022 20:51

Formação continuada: texto/enunciado multissemiótico no Ensino Médio

Formação continuada: texto/enunciado multissemiótico no Ensino Médio

Prezado(a) professor (a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de tese de doutorado em Linguística (PPGL - UFC) da doutoranda Samya Semião Freitas, sob a orientação da Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro.

O objetivo desta pesquisa é analisar as percepções de um coletivo de professores do ensino médio da rede pública sobre o ensino com o texto multissemiótico, com vistas à proposição de uma sequência formativa, a partir do dispositivo da autoconfrontação.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) completo está disponível no link a seguir: <https://drive.google.com/file/d/1gw-Qzn6eKRCB-t4DogSv1tfIHx7TDFAp/view?usp=sharing>

Atenção:

1. Sua participação é voluntária e anônima;
2. Você pode desistir a qualquer momento;
3. Apenas as responsáveis pela pesquisa terão acesso às informações coletadas;
4. Os dados serão usados apenas para fins acadêmicos;
5. Na divulgação dos dados, a privacidade de todos os participantes será preservada.

***Obrigatório**

1. E-mail *

2. Li o TCLE e aceito participar da pesquisa. *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Pular para a pergunta 3

Informações pessoais

Professor(a), as suas informações pessoais são sigilosas.

10/05/2022 20:51

Formação continuada: texto/enunciado multissemiótico no Ensino Médio

3. Nome: *

4. E-mail:

5. Escola em que leciona: *

6. Disciplina(s) que leciona: *

7. Séries em que leciona: *

8. Número de telefone - WhatsApp

Perfil docente

9. Titulação (especialização, mestrado, doutorado): *

10. Ano de conclusão da titulação mais recente:

10/05/2022 20:51

Formação continuada: texto/enunciado multissemiótico no Ensino Médio

11. Tempo de atuação como professor: *

Texto/enunciado multissemiótico

12. Professor(a), a noção de texto pode ser explicada a partir de diferentes vertentes teóricas. Apresente, de forma breve, o seu entendimento de texto/texto multissemiótico. *

13. Você costuma trabalhar com o texto multissemiótico em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

14. Quais dos textos multissemióticos/multimodais a seguir são mais pautados em suas aulas? *

Marque todas que se aplicam.

- tirinhas
- histórias em quadrinhos
- charges
- cartuns
- memes
- postagens
- filmes/vídeos
- canções
- gráficos
- infográficos
- Outro: _____

15. Qual(is) a(s) sua (s) maior(es) dificuldade(s) em trabalhar o texto multissemiótico em sala de aula? *

16. Justifique a sua resposta a questão anterior. *

Formação continuada

10/05/2022 20:51

Formação continuada: texto/enunciado multissemiótico no Ensino Médio

17. Professor(a), você costuma participar de cursos de formação continuada? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18. Justifique sua resposta a questão anterior. *

19. Você participou de algum curso ou formação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

20. Justifique sua resposta a questão anterior: *

21. Como você julga o seu conhecimento acerca da BNCC? *

Marcar apenas uma oval.

- Superficial
- Básico
- Avançado

22. Você considera que o conhecimento desse documento norteador é importante? Por quê? *

23. Quais são as suas expectativas e os seus receios acerca da nossa proposta de sequência formativa?

24. De que forma você acredita que poderíamos desenvolver, de fato, uma formação docente continuada mais colaborativa? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**APÊNDICE F- MODELO DE CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NA
FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA**



Universidade Federal do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-graduação em Linguística
Av. da Universidade, 2683, BL. 125, 1º andar, Campus do Benfica, Fortaleza, Ceará, 60.020-
181, Brasil
tel: +55 85 3366 7627, +55 85 3366 7626

CERTIFICADO

Declaramos, para os devidos fins, que o(a) professor(a) colaborador(a) _____ participou da formação continuada “O texto multissemiótico no Ensino Médio”, desenvolvida a partir de uma Sequência Formativa baseada no dispositivo da autoconfrontação. A formação foi realizada durante os meses de fevereiro e março de 2022, em formato híbrido, sendo os encontros remotos realizados via *Google Meet*, e os encontros presenciais realizados na Escola estadual _____, com carga horária total de 20 h/a (20 horas-aulas). Esclarecemos que esta formação fez parte da constituição do corpus discursivo da pesquisa de doutorado da aluna Samya Semião Freitas.

Fortaleza-CE, ____ de _____ de 2022.

Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro.

Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC.

Ms. Samya Semião Freitas.

Pesquisadora responsável pela formação continuada.

APÊNDICE G – SLIDES UTILIZADOS NA REUNIÃO DE APROXIMAÇÃO AO COLETIVO

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA: O TEXTO/ENUNCIADO
MULTISSEMIÓTICO NO ENSINO MÉDIO**

SAMYA SEMIÃO FREITAS

1

ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO

- Apresentação da pesquisadora (quem sou eu?);
- Contextualização da pesquisa (como surgiu a pesquisa?);
- Contexto da pesquisa;
- O coletivo de trabalho (os sujeitos da pesquisa);
- O dispositivo da autoconfrontação;
- A sequência formativa;
- Cronograma;
- Dúvidas?;
- Encaminhamentos.

2

QUEM SOU EU?

- Doutorado em Linguística - PPGLE (UFEC)
- Professora de Língua Portuguesa - SEDUC/CE desde 2014.
- Elaboradora de material didático estruturado - SEDUC/CE (Foco na aprendizagem) e Programa Cientista-Chefe.

3

Contextualização da pesquisa

- Experiência profissional;
- Saliência dada ao texto multissemiótico na BNCC;
- Interesse pelo ensino e pela área de formação docente;
- Interesse em desenvolver uma formação continuada contextualizada que contemple as demandas do coletivo de professores de Língua Portuguesa.

4

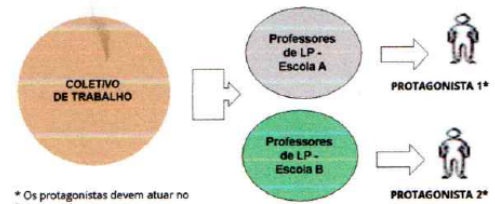
Contexto de pesquisa



- Foram selecionadas as duas escolas inicialmente sondadas para a realização da pesquisa: Escola A e escola B;
- A formação ocorrerá de forma remota (momentos síncronos (via Google Meet ou Zoom) e assíncronos (Google Classroom, Google Drive e Whatsapp)).

5

O coletivo de trabalho



6

O dispositivo da autoconfrontação

- ◆ Dispositivo metodológico, interventivo e (trans)formativo;
- ◆ O professor é analista da sua própria atividade;

Etapas:

- Cada protagonista disponibiliza/permite a gravação de uma aula ou sequência de aulas com o texto multissemiótico;
- É gerado um vídeo de cada protagonista a partir das cenas mais significativas para a pesquisa;



7

O dispositivo da autoconfrontação

- Autoconfrontação simples:

- o protagonista 1 assiste ao seu vídeo editado e comenta as cenas (essa interação entre o protagonista 1 e a pesquisadora é gravada);
- o protagonista 2 assiste ao seu vídeo editado e comenta as cenas (essa interação entre o protagonista 2 e a pesquisadora também é gravada).



8

O dispositivo da autoconfrontação

Autoconfrontação cruzada:

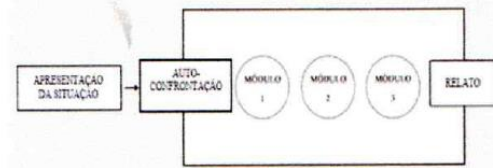
- a pesquisadora edita um novo vídeo, que compila cenas de aulas dos dois protagonistas e cenas das interações da pesquisadora com os protagonistas (autoconfrontação simples);
- os dois protagonistas assistem ao vídeo juntos e realizam, sob a mediação da pesquisadora, comentários sobre ambas as práticas (essa interação também é gravada).

Retorno ao coletivo

- Um novo vídeo é editado e levado ao coletivo de professores;
- Nesta fase, os professores definirão os módulos da **sequência formativa**.

9

A sequência formativa



Fonte: Bastos e Ribeiro (2019), p. 175.

10

Módulos

- Serão definidos durante o retorno ao coletivo de professores, a partir das demandas identificadas pelo coletivo;
- Podem contemplar, por exemplo: as prescrições dos documentos oficiais (BNCC e DCRC-CE), a (re)elaboração de planos de aula, o desenvolvimento de atividades, a elaboração e/ou a exploração de material didático etc.

11

Aportes teórico-metodológicos

- Documentos oficiais (BNCC e DCRC);
- Análise dialógica do discurso (enunciado concreto, apreciação valorativa, cronotopia, verbivocovisualidade etc);
- Teoria dos novos e multiletramentos;
- Autoconfrontação e sequência formativa.

12

CRONOGRAMA

- **Agosto a dezembro de 2021:**
 - aproximação ao coletivo;
 - realização da autoconfrontação simples;
 - realização da autoconfrontação cruzada.
- **Fevereiro/março de 2022:**
 - retorno ao coletivo de trabalho;
 - definição dos módulos da sequência formativa;
 - início da realização dos módulos da SF.
 - finalização dos módulos da SF.
 - realização da produção final (texto multissemiótico).

13

Os participantes que tiverem pelo menos 75% de frequência receberão certificado de participação na formação.

14

Dúvidas?!



15

Encaminhamentos...

- Definição do (a) protagonista;
- Aplicação do formulário inicial:
<https://forms.gle/YL9jJZJ5akQFbAV39>

16

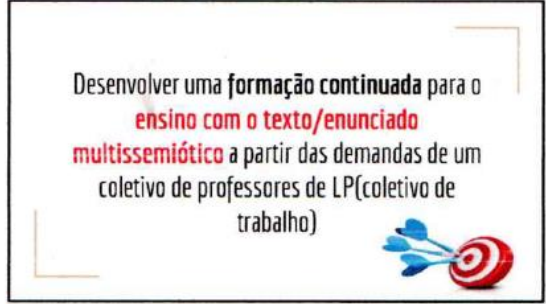
APÊNDICE H – SLIDES UTILIZADOS NO RETORNO AO COLETIVO



PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O TEXTO/ENUNCIADO MULTISSEMÍÓTICO NO ENSINO MÉDIO

Doutoranda: Samya Semião Freitas
Orientadora: Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFPA)

1



Desenvolver uma formação continuada para o ensino com o texto/enunciado multissemiótico a partir das demandas de um coletivo de professores de LP (coletivo de trabalho)

2



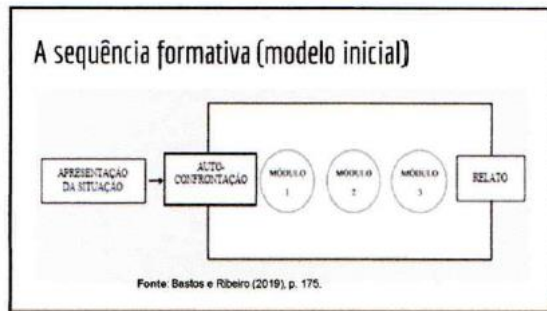
3



CRONOGRAMA

- Agosto a dezembro de 2021:**
 - aproximação ao coletivo;
 - realização da autoconfrontação simples;
 - realização da autoconfrontação cruzada.
- Fevereiro/março de 2022:**
 - retorno ao coletivo de trabalho;
 - definição dos módulos da sequência formativa;
 - início da realização dos módulos da SF.
 - finalização dos módulos da SF.
 - realização da produção final (texto multissemiótico).

4



5



6

Módulos

- Serão definidos durante o retorno ao coletivo de professores, a partir das demandas identificadas pelo coletivo;
- Podem contemplar, por exemplo: as prescrições dos documentos oficiais (BNCC e DCRC-CE), a discussão teórica de texto/enunciado, a (re)elaboração de planos de aula, o desenvolvimento de atividades, a elaboração e/ou a exploração de material didático etc.

7

VIDEO 1

CENA DA AULA DE PP1 • CENA DA ACC

TEMÁTICAS SUGERIDAS PELO COLETIVO:

- Texto/enunciado (multissemiótico)
- Abordagem do texto multissemiótico em questões

8

VÍDEO 2

CENA DA AULA DE PP2 • CENA DA ACC

TEMÁTICAS SUGERIDAS PELO COLETIVO

- Abordagem do texto multisemiótico em questões
- Abordagem dos elementos semióticos
- Leitura/produção de textos multisemióticos: gráficos, infográficos etc.

9

VÍDEO 3

CENA DA AULA DE PP1 • CENA DA ACS • CENA DA ACC

TEMÁTICAS SUGERIDAS PELO COLETIVO

Exploração dos elementos multisemióticos nos textos (cores, traços etc.)

10

Encaminhamentos

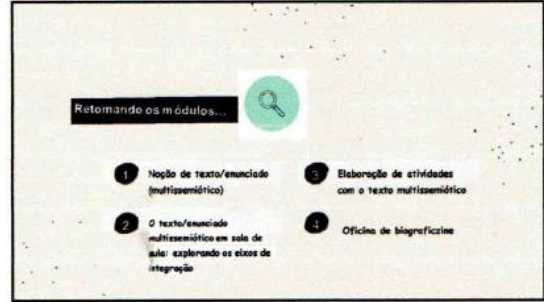
- Temáticas (nuvem de palavras): <https://www.menti.com/z4c5sbgent>
- Sala de aula (Google Classroom): código - **fkriqkv**.
- Grupo de Whatsapp.

11

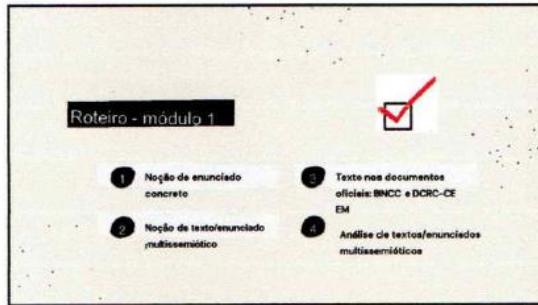
APÊNDICE I – SLIDES UTILIZADOS NO MÓDULO 1



1



2



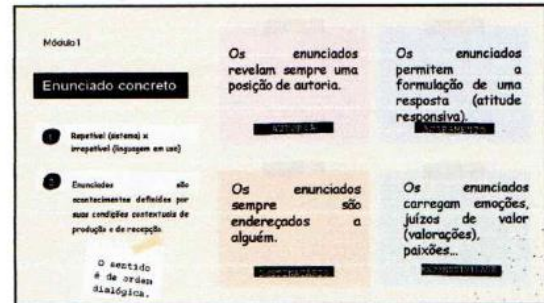
3



4



5



6

Módulo 1

Vamos analisar!

(...) todos os elementos do contexto de produção (sujeitos, tempo, espaço etc.) compõem o enunciado concreto e não só os aspectos meramente gramatical-linguísticos (RIBEIRO; FRANÇA, 2021, p.28).

“Que bonito, hein?!”

7

(Novos e multiletramentos)

Multiletramentos

- Multiplicidade de mídias e de semioses;
- Multiplicidade de culturas.




Novos letramentos

- Advêm dos multiletramentos.

8

Texto multissemiótico

- Recorre a mais de um modo semiótico - linguagem verbal, imagem, música, gestos etc (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006) - ou a mais de uma semiose - sistema de signos ou símbolos - em sua composição (ROJO; BARBOSA, 2015).



Texto em sentido amplo
(engloba os enunciados orais, escritos e multissemióticos).

9

O texto nos documentos oficiais

PCN e OCEN

- Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sempre deram um enfoque maior para o texto verbal escrito.
- Com a publicação dos PCN+ (2002) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN) (BRASIL, 2006), já houve uma sinalização para a importância da abordagem multissemiótica.

10

O texto nos documentos oficiais

BNCC e DGR-CE

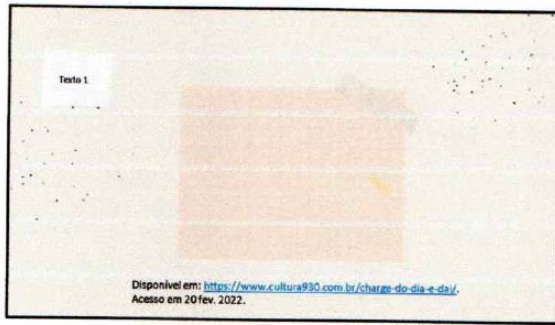
A BNCC, assim como os PCN, atribui um papel central ao trabalho com o texto, a partir dos inúmeros gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade. Destaca-se, na BNCC e na DGR-CE, a saliência dada aos textos multimodais ou multissemióticos. Passo-se a atribuir o elemento semiótico à análise linguística.

11

Textoenunciado multissemiótico

- Todo texto é multissemiótico/multimodal (RIBEIRO, 2016) (?)
- A linguagem é tridimensional (verbal, visual, sonora) (PAULA, 2017; PAULA; SERNI, 2017; PAULA; LUCIANO, 2020).
- Os textos/enunciados, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos, surgem sempre a partir de situações concretas de enunciação.
- Os efeitos de sentido e as apreciações valorativas presentes nos textos são construídos por meio do empreendimento de determinadas escolhas.

12



13



14



15



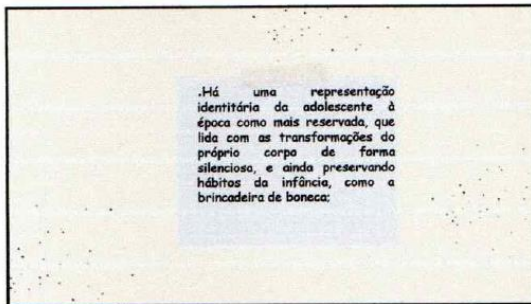
16



17



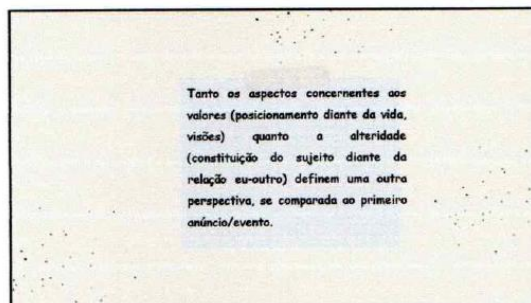
18



19



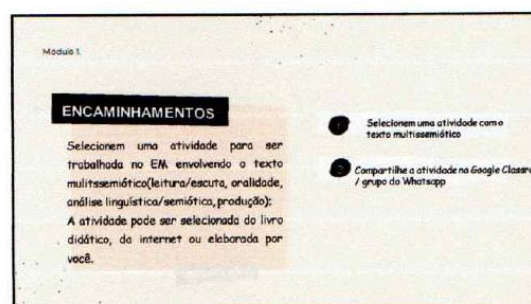
20



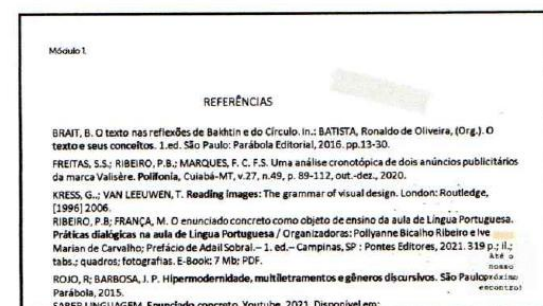
21



22



23

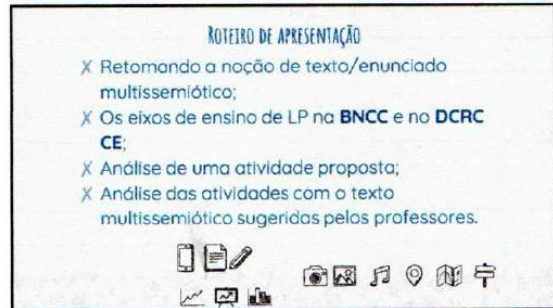


24

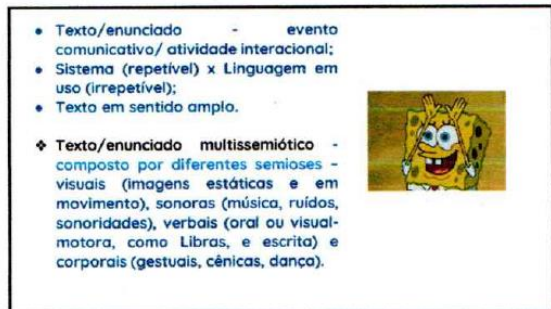
APÊNDICE J – SLIDES UTILIZADOS NO MÓDULO 2



1



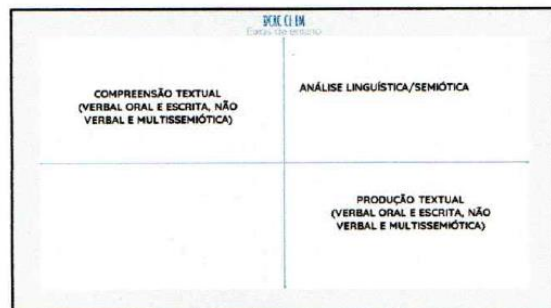
2



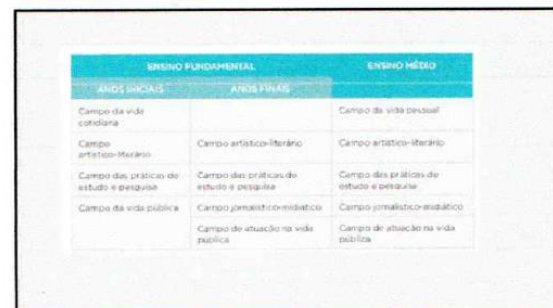
3



4



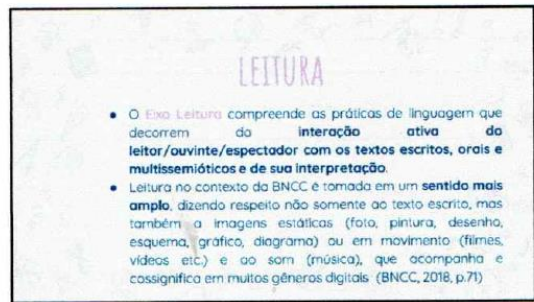
5



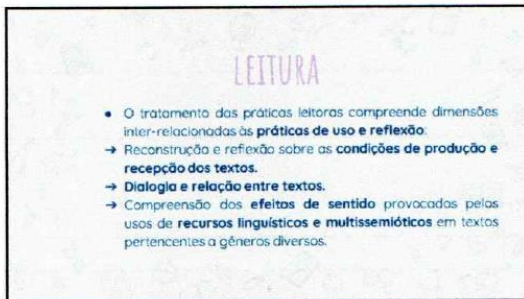
6



7



8



9



10



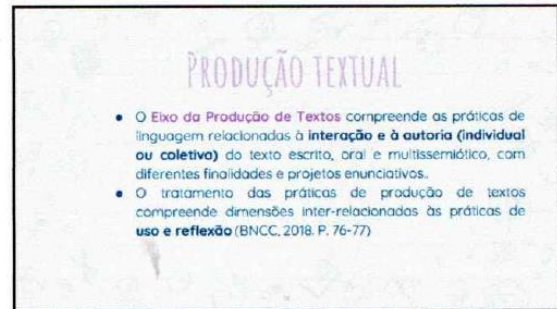
11



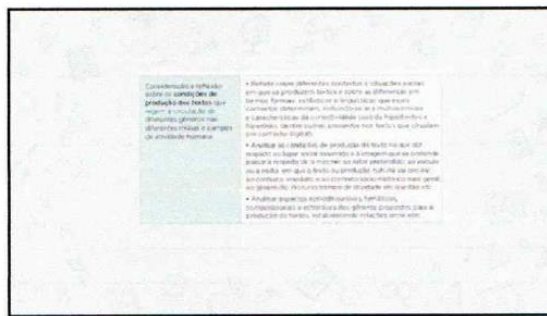
12



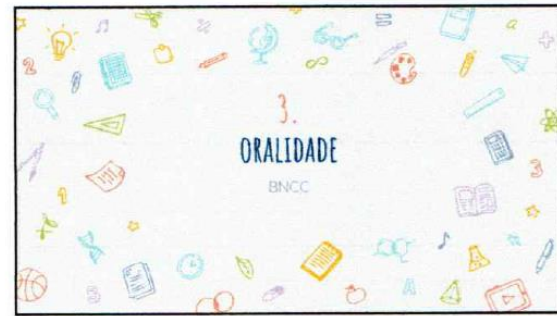
13



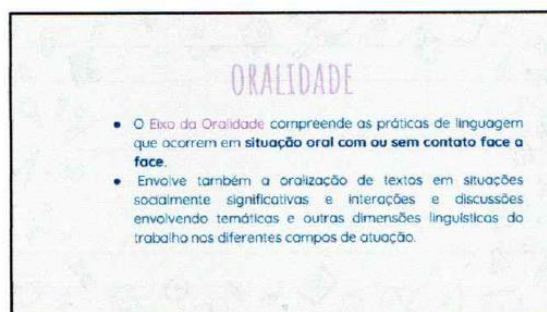
14



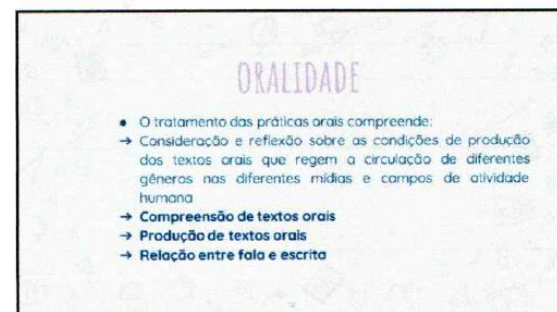
15



16



17



18

Condições e efeitos da produção de textos orais e escritos em diferentes gêneros e situações de interação humana

- Refletir sobre diferentes contextos e situações em que se produzem textos orais e escritos em diferentes gêneros, visando à identificação dos seus procedimentos, delimitando, inclusive, os gêneros e a multissemiótica.
- Descrever e refletir sobre as condições orais e escritas quando contextualizadas em situações sociais, com suas respectivas funções e seus efeitos comunicativos.

Compreensão dos textos orais

- Possibilitar a compreensão dos textos orais produzidos em situações de produção de textos para a construção de sentidos, para a identificação dos gêneros e das situações, gêneros e multissemióticos envolvidos, bem como dos elementos estruturais e estilísticos.

Produção dos textos orais

- Possibilitar o planejamento e a produção de textos orais em situações de produção de textos para a construção de sentidos, para a identificação dos gêneros e das situações, gêneros e multissemióticos envolvidos, bem como dos elementos estruturais e estilísticos.

Compreensão dos efeitos da produção de textos orais e escritos em diferentes gêneros e situações de interação humana

- Identificar e avaliar os efeitos da produção de textos orais e escritos em diferentes gêneros e situações de interação humana, considerando os aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao registro e à avaliação dos textos produzidos em situações de interação social.

19

Reflexão sobre fala e escrita

- Descrever e refletir sobre as condições orais e escritas quando contextualizadas em situações sociais, com suas respectivas funções e seus efeitos comunicativos.
- Possibilitar a compreensão dos textos orais produzidos em situações de produção de textos para a construção de sentidos, para a identificação dos gêneros e das situações, gêneros e multissemióticos envolvidos, bem como dos elementos estruturais e estilísticos.
- Possibilitar o planejamento e a produção de textos orais em situações de produção de textos para a construção de sentidos, para a identificação dos gêneros e das situações, gêneros e multissemióticos envolvidos, bem como dos elementos estruturais e estilísticos.
- Identificar e avaliar os efeitos da produção de textos orais e escritos em diferentes gêneros e situações de interação humana, considerando os aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao registro e à avaliação dos textos produzidos em situações de interação social.

20

ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA
BNCC

21

ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

- O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivos de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das **materiades dos textos**, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e **pela situação de produção**, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BNCC, 2018, p.80).

22

ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

- no que diz respeito aos **textos multissemióticos**, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/ado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, acrescentando, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, **sampleamento na música** (BNCC, 2018, p.80).

23

VAMOS ANALISAR A ATIVIDADE A SEGUIR:

24

✦ PROPOSTA DE ATIVIDADE

Eixos: leitura/escuta, produção, análise multissemiótica
 Gêneros abordados: (vídeo publicitário; vídeo-minuto. Público-alvo: Ensino Médio).
 Duração: três aulas (150 minutos).



25

✦ PROPOSTA DE ATIVIDADE

#OBrasil Não Pode Parar

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=apufjGEYD>. Acesso em 14 mai 2022.

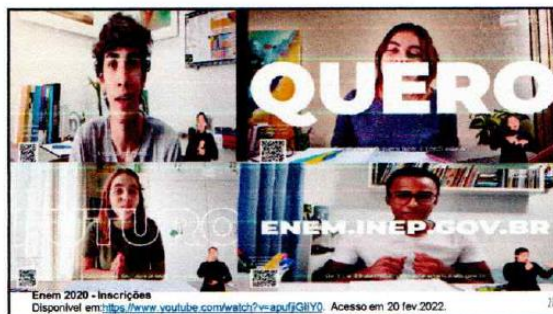


26

QUERO

ENEM.INEP.GOV.BR

Enem 2020 - Inscrições
 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=apufjGEYD>. Acesso em 20 fev 2022.



27

DISCUSSÃO SOBRE AS ATIVIDADES
 SUGERIDAS PELO COLETIVO



28

REFERÊNCIAS

BRASIL. **BNCC** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 12 ag. 2019.

FREITAS, S.S.; MARQUES, F.C.F.S. o cronotopo bakhtiniano no ensino de língua portuguesa: a relação tempo-espaço na construção de sentidos e no funcionamento discursivo. In: RIBEIRO, P.B.; CARVALHO, I.M de. (Orgs). **Práticas dialógicas na aula de Língua Portuguesa**. - 1. ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. 519 p. E-Book: 7 Mb; PDF: p.91-115.



29

OBRIGADA!

Até o nosso próximo encontro!



30

APÊNDICE K – SLIDES UTILIZADOS NO MÓDULO 3



1



2



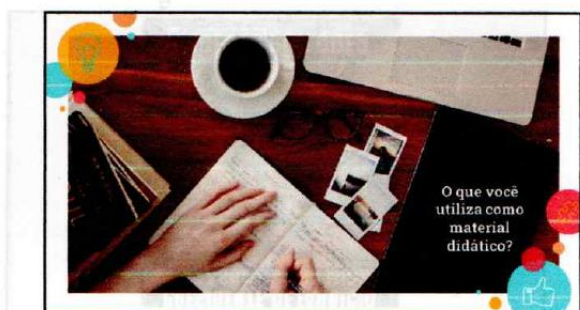
3



4



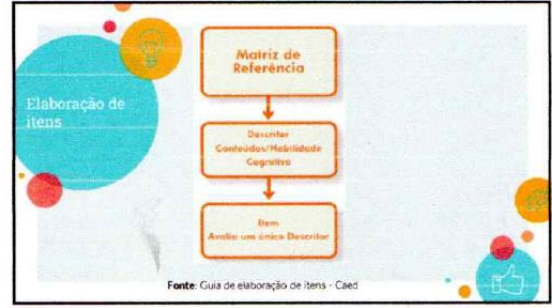
5



6



7



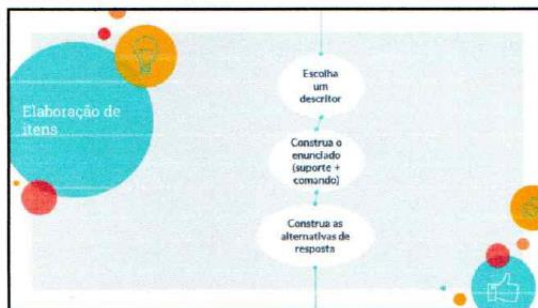
8

Fonte: Guia de elaboração de itens - Caed

9

Fonte: Guia de elaboração de itens - Caed

10



11

Atenção:

É fundamental entender que NÃO se deve:

- utilizar formulações do tipo "pegadinha", induzindo o estudante ao erro ou estimulando a memorização de itens, sem foco que sejam a pergunta correta;
- empregar termos como "certo", "falso", "incorreto", não ou errado, uma vez que o importante é avaliar o que realmente aprendeu, e não apenas que sabe o que se não aprendeu;
- utilizar termos como "sempre", "nunca", "total", "totalmente" ou qualquer outra expressão determinativa.

Fonte: Guia de elaboração de itens - Caed

12

Exemplo 2

Leia o texto e responda as questões.

O suporte certo tem a cara assim.

O comando para responder uma frase está em inglês.

Resposta: A frase "Será que era outra coisa?" indica que o personagem não sabe que se trata de um monstro.

Resposta correta:
 A) um monstro.
 B) um fantasma.
 C) uma criatura.
 D) uma planta.

Fonte: Teste de 9º ano EF, Língua Portuguesa, Simão Proeb.

13

É de suma importância para a formulação das alternativas de resposta que não sejam utilizados elementos que possam induzir ao erro ou ao acerto, tais como:

- distorções nos aspectos como tempo, espaço, completamente ou absolutamente;
- associações óbvias ou repetidas que sejam óbvias ou semelhantes às palavras utilizadas no enunciado;
- incorreções de gramática que possam ser percebidas pelo candidato a respeito;
- uma opção com o mesmo significado, seja pelo uso de sinônimos ou pelo uso de formações especiais, estendendo o mesmo aos demais, por exemplo;
- ênfase ou ênfase negativa de aspectos totalmente opostos, o que induza o estudante à resposta correta simultaneamente, segundo situações distintas.

Os itens elaborados para o 7º e 9º anos EF devem apresentar 4 alternativas de resposta em texto para o 7º ano EM, 5 alternativas de resposta em texto para o 9º ano EM.

Fonte: Guia de elaboração de itens - Ceao

14

Este texto menciona que NÃO se devem utilizar suportes que apresentem imagens, textos ou informações que possam ser interpretados como:

- sarcasmo, discriminação e preconceitos em relação a gênero, etnia, profissões, características físicas, dentre outros;
- apologia a comportamentos e condutas em desacordo com princípios educacionais e legais vigentes, por exemplo, drogas, bebidas alcoólicas, armas, violência e violência e danos ao meio ambiente de forma pública ou privada.

Os suportes escolhidos devem:

- ser adequados ao período de maturidade avaliado;
- considerar o contexto dos estudantes;
- apresentar elementos que possam ser diretamente relacionados à construção dos sentidos do texto.

Deve-se considerar um número máximo de itens por suporte e por nível:

- 4º ano - 1º ano EF até quatro itens;
- 5º ano - 2º ano EF até seis itens;
- 7º ano EM até oito itens.

Fonte: Guia de elaboração de itens - Ceao

15

3.

Material didático estruturado

Relato de experiência

16

4.

Produção da biografazine

Orientações

17

Biografazine

- Biografazine é um fanzine (do inglês *fanatic* + *magazine*: revista do fã);
- Narrativa de vida (contar experiência de vida e formação);
- Objetivo: retomada da trajetória formativa.

18

Biografizine

Questão 3. Caracterizações concorrentes ao Biografizine

Objeto	Popul
Finalidade	Fornecer instrumentos de avaliação diagnóstica, ensino, aprendizagem, interação e avaliação.
Modalidade de produção	Multimedial
Proposta inovadora	Núcleo de atividades interdisciplinares de linguagem oral e escrita, produção e avaliação de textos que o usuário produz e registra para fins de ensino.
Tem	Este produto pode ser usado em situações de ensino e avaliação, quando houver necessidade de registro de textos de avaliação ou de produção de textos de avaliação e registro de dados.

Fonte: Elaboração nossa, com base em: www.furq.ufjf.br/~biografizine/

ANDRADE, R. et. al. (No prelo)

19

Questões norteadoras biografizine

Sobre a minha participação nesta sequência formativa...

- Por que eu participei desta proposta de formação?
- Quais aprendizados eu obtive?
- Que dificuldades eu enfrentei?
- Que contribuições eu sugiro para as próximas formações?

20

Referências

CAED. **Guia de elaboração de itens** - Língua Portuguesa. 2008. Disponível em: <http://www.furq.ufjf.br/~biografizine/>

SANTOS, J. **Produção de material didático de língua portuguesa sob a perspectiva da interação e da sociocognição**. Anais do SILEP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

21