

PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO SOBRE O TRABALHO COM O TEXTO MULTISSEMIÓTICO NO ENSINO MÉDIO¹

Samya Semião Freitas²

Pollyanne Bicalho Ribeiro³

Fernanda de Castro Modl⁴

Resumo: Este artigo analisa percepções de uma professora de língua portuguesa do Ensino Médio da rede pública cearense sobre o ensino com o texto multissemiótico, deflagradas por uma sequência formativa, disparada pelo dispositivo da autoconfrontação. Esse método de geração de dados é tomado como um instrumento motriz para o desenvolvimento de uma Sequência Formativa (SF) (RIBEIRO; BASTOS, 2019), que contemple demandas genuínas do coletivo de professores sobre o trabalho com o texto multissemiótico. Tomamos, como *corpus* de análise, cenas elucidadas no âmbito da autoconfrontação, apontadas como relevantes pela professora-protagonista. Recorre-se, como arcabouço teórico, à noção de enunciado concreto cunhada pela Teoria Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 2011, 2014, 2015, 2018; VOLOCHINOV, 2017). Adota-se, ainda, a perspectiva dos Multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019); e a do trabalho prescrito, realizado e real (CLOT, 2006). Constatamos que, além de estimular a discussão sobre demandas legítimas do coletivo de trabalho, visto que a professora-protagonista assume a condição de membro, a SF proposta, a partir do dispositivo da autoconfrontação, fomenta a valorização das experiências dos professores, da reflexão e da (re)criação da prática.

Palavras-chave: análise dialógica do discurso; trabalho docente; autoconfrontação; texto multissemiótico.

-
- 1 Este artigo advém da tese “Textos/enunciados multissemióticos no ensino médio: uma proposta de formação continuada a partir do dispositivo da autoconfrontação” (PPGL/UFC), defendida em novembro de 2022.
 - 2 Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da Secretaria de Educação do estado do Ceará (SEDUC-CE).
 - 3 Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da PUC Minas. Professora associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC).
 - 4 Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da PUC Minas. Professora Titular B do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL)/Área de Metodologia e Prática de Ensino (AMPE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), Linha de pesquisa Linguística Aplicada.

-- ARTIGO RECEBIDO EM 02/03/2023. ACEITO EM 26/05/2023. --

PERCEPTIONS OF A PORTUGUESE TEACHER IN A SITUATION OF SELF-FRONTATION ON WORKING WITH MULTISEMIOTIC TEXT IN HIGH SCHOOL

Abstract: This article aims to analyze perceptions of a Portuguese language teacher in public high school on teaching with the multisemiotik text, triggered by a training sequence, triggered by the device of self-confrontation. This data generation method is taken as a driving tool for the development of a Training Sequence (TS) (RIBEIRO; BASTOS, 2019), which addresses genuine demands from the collective of teachers about working with the multisemiotik text. We took, as a corpus of analysis, scenes elucidated within the scope of self-confrontation, identified as relevant by the teacher-protagonist. As a theoretical framework, the notion of concrete utterance coined by the Dialogical Theory of Discourse (BAKHTIN, 2011, 2014, 2015, 2018; VOLOCHINOV, 2017) is used. The perspective of Multiliteracies is also adopted (ROJO; MOURA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019); and that of prescribed, performed, and actual work (CLOT, 2006). We found that, in addition to stimulating the discussion about the legitimate demands of the work collective, since the teacher-protagonist assumes the condition of a member, the proposed TS, based on the device of self-confrontation, encourages the appreciation of the experiences of the teachers, of reflection and of the (re)creation of practice.

Keywords: dialogic discourse analysis; teaching work; self-confrontation; multisemiotik text.

1 INTRODUÇÃO

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.

Ao lado de tantos colegas, sejam eles especialistas, professores formadores, professores da educação básica em serviço, professores em formação inicial e continuada, também reconhecemos a centralidade do trabalho didático e de didatização de exemplares diversificados de textos/gêneros discursivos nas e para as aulas de língua(s). Assim, apesar de o trabalho didático com o texto ser amplamente referenciado, a partir de diversos enquadres teórico-metodológicos, continuarão a existir muitos aspectos e facetas silentes para tematização.

Acreditamos que a combinação de certos pressupostos advindos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) a outros da Clínica da Atividade auxiliados 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.

Neste artigo, apresentamos alguns movimentos de desnaturalização acerca do modo como lidamos, assumindo uma escuta alteritária, com as posições de uma colega (professora de português em exercício na cidade de Fortaleza) frente ao modo como ela explica o trabalho com exemplares de textos multissemióticos por ela escolhidos, (res)significando impedimentos e regulações a partir do modo como ela e nós compreendemos a profissão.

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) a professora, ao assumir-se como colaboradora de uma pesquisa de doutoramento⁵, engaja-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 a colega didatiza e como esclarece suas escolhas e justificativas de didatização 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 participante da pesquisa, autoras da pesquisa, autoras deste artigo 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.

Para gerar as posições/enunciados, bem como lidar analiticamente com eles, adotamos o dispositivo dialógico e (trans)formativo (BASTOS; RIBEIRO, 2019) da autoconfrontação como um propulsor das relações subjetivas e intersubjetivas.

Nessa perspectiva, investigar as percepções de uma professora de língua portuguesa em serviço sobre o trabalho com o texto multissemiótico contribui para a produção de um construto reflexivo e dialógico sobre percepções, saberes e práticas docentes em relação ao ensino com o texto/enunciado (multissemiótico), aqui tomado em seu sentido amplo.

5 Na pesquisa, propõe-se o desenvolvimento de uma sequência formativa (SF) voltada para o ensino com o texto multissemiótico. Essa SF é realizada a partir da autoconfrontação (AC), uma vez que consideramos esse dispositivo como capaz de deflagrar demandas autênticas do coletivo de professores acerca do tópico formativo delimitado. A partir das etapas da AC (autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e retorno ao coletivo), o coletivo de trabalho define os módulos da formação. Na etapa final da SF, uma produção final foi proposta, a partir de um gênero catalisador (relato oral ou biográfizine) que visa avaliar e rememorar a trajetória formativa. Houve a participação de 10 professores de língua portuguesa de duas escolas públicas da rede estadual localizadas em Fortaleza. Os dois professores que tiveram suas aulas gravadas e que participaram das etapas da autoconfrontação simples e da autoconfrontação cruzada foram denominados de protagonistas; os oito professores que não participaram dessas etapas da AC, mas que participaram do retorno ao coletivo, da realização dos módulos e da produção final foram denominados de professores colaboradores.

O nosso *corpus* advém de um *corpus* maior, do qual selecionamos duas cenas das transcrições dos diálogos da sessão de autoconfrontação simples realizada, como já apontado, em interlocução com uma professora de língua portuguesa de uma escola da rede estadual situada no município de Fortaleza.

Este artigo está organizado em cinco partes. Além desta introdução; a segunda apresenta a noção de texto/enunciado (multissemiótico) que orienta as nossas discussões; a terceira traz uma breve discussão sobre trabalho prescrito, trabalho real e trabalho realizado; a quarta expõe a análise dos enunciados produzidos pela professora em situação de autoconfrontação simples; e a última parte traz as considerações finais, seguida das referências.

2 TEXTO COMO ENUNCIADO CONCRETO: A DIMENSÃO MULTISSEMIÓTICA DO TEXTO/ENUNCIADO

De modo geral, tratamos 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 Círculo, 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 signica, que o insere num sistema; e a da singularidade, diretamente relacionada ao contexto sociocultural, que o posiciona na cadeia discursiva da comunicação (BRAIT, 2016).

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 (BRAIT, 2016; ROJO; MOURA, 2019). 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).

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.

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.

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).

Considerando que a questão da contemporaneidade pode ser enriquecida a partir da concepção dialógica do tempo e das culturas, toma-se que a construção e a produção de sentidos são empreendidas por sujeitos historicamente situados, cujos enunciados são acontecimentos definidos por, pelo menos, duas consciências: a de produção e a de recepção.

Nessa direção, assim como Rojo (2009), Rojo e Moura (2019) 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.

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 Barbosa (2015). Rojo e Moura (2019) e Brait (2013, 2016), 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.

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.

Na próxima seção, discutiremos acerca da dimensão prescrita do trabalho docente, assim como sobre o que o professor diz que faz e aquilo que ele gostaria de fazer.

3 ENTRE O TRABALHO PRESCRITO, O TRABALHO REALIZADO E O TRABALHO REAL

As pesquisas em Linguística Aplicada têm contribuído enormemente para a área de formação de professores, a partir de um diálogo com diferentes campos do conhecimento, como os das 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, 2006, 2010, 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.

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, 1997).

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 e 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 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).

Assim, haveria 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.

Dessa forma, através da compreensão do fato vivido, pode-se realizar uma alusão ao trabalho prescrito e ao real, na tentativa de interpretar suas ações, privilegiando a função psicológica do coletivo de trabalho (CLOT, 2017). Possibilita-se, então, 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 observa-se 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).

Não se pode olvidar, contudo, 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 atualizadas 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, modos de agir e 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.

Ressalta-se que consideramos este dispositivo como (trans)formativo, uma vez que, conforme Messias e Perez (2013), a autoconfrontação permite que dados científicos sejam gerados, reunidos e (re)analisados no coletivo de trabalho, movimentando uma transformação situada do e no trabalho docente, haja vista que estimula e reorganiza uma outra reflexão desses profissionais acerca da sua prática laboral.

Nesta perspectiva, a autoconfrontação é um dispositivo interventivo e metodológico que pode ser qualificado como clínico-desenvolvimentista, pois

mobiliza e amplifica 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.

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.

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, linguística, filosófica, dentre outras) (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29).

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.

De acordo com Bastos e Ribeiro (2019, p. 166), “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 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 tensionar o que ele faz e deixou de fazer em o que deve(ria) ser feito, o que possibilita, inclusive, uma reconstrução da sua identidade profissional, a partir de um olhar exotópico, daquilo que lá lhe escapou como, também, parte integrante da atividade.

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, neste capítulo, optamos por trazer apenas a análise da etapa da ACS, em que a professora protagonista, aqui denominada com o nome fictício de Ana, interage com a pesquisadora a partir das cenas da sua atividade concreta. Destaca-se que, diante do cenário pandêmico da Covid-19 em que os dados foram gerados, a aula disponibilizada pela professora foi realizada e gravada através do *Google Meet*.

Ainda acerca das etapas que estruturam a autoconfrontação, é preciso esclarecer que a ACS se configura a partir de comentários do(a) professor(a) diante do vídeo/das cenas selecionadas da sua própria aula (FAÏTA; MAGGI, 2007), o que permite que o participante se veja como outro.

A seguir, analisaremos alguns dos enunciados produzidos em situação de ACS.

4 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS PRODUZIDOS EM SITUAÇÃO DE ACS

Neste artigo, elegemos os excertos que consideramos mais significativos dos diálogos oriundos da ACS com a professora Ana. Selecionamos os excertos que traziam, de forma mais concreta, percepções da professora sobre ensino, língua/linguagem e texto/enunciado (multissemiótico).

A ACS foi realizada com a professora Ana no dia 12/10/2021, a partir da seleção de 14 cenas da aula filmada no dia 28/09/2021, a partir de sua interlocução com uma de suas turmas do 1º ano do Ensino Médio. Destaca-se que as únicas solicitações feitas por nós foram as de que a professora gravasse uma aula, ou uma sequência de aulas, em uma turma do Ensino Médio, em que houvesse a abordagem de exemplar(es) de texto multissemiótico. O material audiovisual gravado pela professora foi produzido em 2 aulas geminadas.

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

Na cena escolhida, a professora exhibe um vídeo da TV Escola⁶ sobre os usos dos porquês. No vídeo, há uma teatralização, a partir de bonecos de fantoches, de uma interação oral entre membros de uma família (pai, mãe e filha) que poderia

6 Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/video/me000992.mp4>

presentificar, em termos da classificação de gêneros discursivos, algo que se aproxima de uma conversa cotidiana ou de uma discussão entre um casal. No diálogo, os personagens fazem uso de diferentes tipos de porquês. Tais usos aparecem transcritos no local comumente dedicado à legenda: na parte inferior do quadro/frame que acolhe a imagem em exibição. 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 exemplar, a professora questiona aos alunos sobre o objetivo do vídeo e sobre a história que é apresentada no material audiovisual. Ao ver a cena, Ana faz a seguinte reflexão:

⁷Ana: 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?

Ana: 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”**. Nesse excerto, Ana 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.

Interessante observar o que o uso do léxico “reais” parece compreender/abarcas em termos da discretização realizada pela professora. Que aspectos do enunciado concreto estariam levando-a à adjetivação do que ocorre no material audiovisual como falas reais, já que se trata de um texto didático, ou seja, de um exemplar construído pela TV Escola para fins de didatização? Ou seja, não estaríamos diante de um texto autêntico, no sentido de um enunciado que, antes da didatização, já circulava fora da escola (como o meme que ela também escolheu, apresentado adiante). O texto seria mais “real” se tivesse sido encenado por atores humanos? Ou apenas a voz humana que dá vida à enunciação dos bonecos já seria um indício suficiente para a concretude que o uso da expressão “falas reais” parece enquadrar? Esses seriam aspectos relacionados ao modo como se diz.

7 O processo de transcrição seguiu os critérios de Sandré (2013) e de Preti (1999). Nas convenções de transcrição adotadas, tem-se, por exemplo: (RIR), para descrever comportamento (fenômeno pontual); +, para pausa muito breve; ++ para pausa breve, e +++, para pausa média; o uso de MAIÚSCULAS DOIS para representar a acentuação de uma sílaba ou de uma palavra monossilábica; e o uso de : para simbolizar o alongamento de um som (o número de [:] sendo proporcional ao alongamento).

Figura 1 – Frames do exemplar textual 1 advindos da sequência interacional do material audiovisual TV Escola



Fonte: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/video/me000992.mp4>. Acesso em 23 de fevereiro de 2023.

Acreditamos que a adjetivação “reais” pela colega professora possa estar, em alguma medida, relacionada à força do exemplar textual ser multimodal ou multissemiótico, ou seja, as semioses, ali imbricadas, estariam, na perspectiva da professora, sim, recriando ou reportando a um acontecimento possível no mundo das interações humanas. Ou seja, se estivéssemos diante de um diálogo escrito, essa “realidade” do material textual poderia ser por ela questionada.

Nessa direção, a interlocução com a professora, na 1ª cena, deixa-nos, pelo menos, duas aprendizagens importantes: i) fica evidente que o uso de um léxico (aqui, ilustrado com o termo “reais”) é algo que se vincula a uma apreciação valorativa e, nessa medida, à dimensão intrínseca entre enunciação e cognição, disso decorrem ii) propícios e desafios para se lidar com discursos de referência como aqueles que sintetizam prescrições para o ensino de línguas, afinal, como visualizamos, a compreensão do que seja um ensino de línguas contextualizado se ancora no modo como cada profissional lê e, nessa medida, estabelece os seus limites referenciais para o que seja real e realidade.

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, por ela categorizado como vídeo, ou seja, na perspectiva dos Multiletramentos (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2019), essa escolha seria uma forma de contemplar também a cultura visual do alunado, por se tratar de um exemplar que se aproxime, em alguma medida, de uma animação ou teatralização. 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.”**

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. No exemplar, o lúdico estaria indiciado não propriamente no que é dito,

mas sobremaneira, nos recursos utilizados. Os fantoches com suas expressões (embora estáticas) ganham outros contornos em função do modo como as bocas são manuseadas e os corpos dos bonecos conduzidos na dublagem da interação. Se a interação fosse teatralizada por atores humanos, muitas escolhas que podem conduzir ao efeito de sentido de humor não seriam críveis.

Na interação didática, a professora explora os efeitos de humor do vídeo, 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:

Ana: 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, Ana 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. Ana 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. Interessante o lugar de agência que pode ser conferido à professora com o uso a modalização “só”, com ele, ela não apenas sinaliza o seu conhecimento da prescrição/discurso de referência, mas, também, demarca um lugar enunciativo de resistência ao indicar que ela pode estar escolhendo trabalhar com o texto também como pretexto, não só, mas ainda, assim, também. Ao enfatizar que explorou também o contexto do vídeo, Ana 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.

Essa tensão pode ser articulada também à desnaturalização de cada texto como/para matriz interpretativa, afinal como alargar a referenciação do que seja preciso ensinar como saber linguístico? Como continuar considerando o que compõe a estrutura do sistema, alargando a envergadura da noção de texto? Para rascunharmos algumas respostas, ainda que genéricas, a essas perguntas, consideremos a transcrição da interação oral encenada no material audiovisual em exame pela colega-professora.

((Comentário do transcritor: O vídeo se inicia com um pai e uma filha conversando amigavelmente, tão logo a mãe se aproxima da criança, ela começa a chorar efusivamente, observando a reação da filha, a mulher inicia a conversa com o homem))

Mãe: Tadinha da Tininha...

Pai: É: parte o coração vê-la chorando...acho que ela chora nem sabe o por quê

Mãe: Deixe de ser implica:nte é claro que ela sabe por que está chorando...sabe muito bem o motivo pelo qual está chora:ndo

Pai: Duvido que ela saiba o porquê do seu choro

Mãe: Um dos porquês vem das implicâncias do pai dela

Pai: O pai dela sou eu, oras

Mãe: Claro é de você mesmo que eu estou falando... você é muito implicante com ela

Pai: Eu posso saber por que sou implicante?

Mãe: Você é implicante porque tudo que ela faz você acha errado e a critica é esse o porquê... parece que não vê nada

Pai: Eu não sei por que razão você fala isso

Mãe: Ah eu já me enchi de explicar as coisas... minha filhinha... pode parar de chorar porque eu não vou deixar mais ninguém te amolar...viu?

Filha: Por quê?

Mãe: Porque eu não quero que você chore mais por causa da implicância dele

Filha: Não, não é isso

Mãe: Como assim?

Filha: Por que você não para de pisar no meu pé?

((Comentário do transcritor: O pai gargalha efusivamente, enquanto a mãe, ainda reagindo ao susto, olha para baixo, constrangida, examinando os pés da filha))

O dizer da colega **“traz uma facilidade maior para que os alunos compreendam o que tá querendo ser passado para eles”** é bastante provocativo. Parecendo acionar uma concepção de linguagem menos interacionista, mais comunicativa, a colega parece conferir pouco espaço para a interpretação não prevista, enunciada a partir do excedente de seus alunos interlocutores e é exatamente nesse ponto que, nos sentindo provocada por ela e, sobretudo pela riqueza que a escolha de um exemplar de texto não autêntico propicia, realizamos a transcrição da interação oral estabelecida entre os personagens do vídeo.

O que estamos procurando dizer é que a escolha do texto pela professora como um exemplar em si já é a sinalização de um conjunto de aspectos que se vinculam a representações, coerções e preferências da profissional.

Nesse ponto, avaliamos que a combinação de i à natureza do convite para a participação na pesquisa, ii. o tipo de implicação que o convite (pro)move na colega-professora e iii. o apontamento do multissemiótico como horizonte de e para trabalho rompe com um lugar secundário de participação, que se aproxima de um informante, mesmo de sujeitos da pesquisa ou ainda de sujeitos-colaboradores da pesquisa, conferindo um acento apreciativo de protagonista que nos alerta, empurrando-nos, enunciativamente, para um pouquinho mais longe do que Clot (2010) referência como “formas necrosadas dos automatismos comuns” que, aqui, podemos estender para modos de fazer e vivenciar a pesquisa em Linguística Aplicada, textualizando nossos achados.

Na cena seguinte, a professora apresenta um meme aos alunos. Ela realiza a leitura dos diálogos presentes no texto 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 ?

Ana: na cena: 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?

Ana: 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, Ana se ancora no passado, “na cena”, 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, Ana apresenta o juízo de valor que se repete em vários de seus enunciados: “Acho que foi interessante.”. Na figura a seguir, apresentamos o meme utilizado pela professora nessa sequência da aula:

Figura 2 – Meme 1 utilizado na aula pela professora Ana



Fonte: extraído do material didático utilizado na aula pela professora Ana.

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 Ana 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 textos de gêneros multissemióticos (GOMES, 2017).

Em seu segundo enunciado da transcrição acima, Ana 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 autocorrigue dizendo que todos nós convivemos com esses textos. Embora revele um juízo de valor comum em seus enunciados, “interessante”, nesse movimento enunciativo, ela apresenta 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 o outro de si mesma – o-eu-para-mim –, a professora perceba os impeditivos de sua própria prática. Ana 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”, Ana 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... [Ana]?

Ana: é:: às vezes eu me polício 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?

Ana: 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.

Ana: 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.”. 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.

Pelo discurso da professora, percebemos que ela 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. Observa-se, ainda, que o discurso de Ana expõe um embate de consciências, uma arena de luta em que diferentes pontos de vista se revelam e entram em tensão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo agrega na demonstração de horizontes da, na e para a desobviação do estudo e didatização de exemplares de textos multissemióticos, porque os movimentos de análise empreendidos nas interlocuções entre colaboradora-pesquisadora no interior de um coletivo de trabalho e, aqui, no exercício de releitura na seção de análise dos dados, ilustram a complexidade da dimensão multimodal/multissemiótica na e para a didatização.

Isso porque a dimensão do multissemiótico traz novas questões para a compreensão da nossa própria cognição, porque coloca em evidência o que percebemos sensorialmente e como simbolicamente expomos (colocamos para fora) nossas interpretações, dimensionando o que percebemos ou conseguimos perceber em um texto. O que, exponencialmente, se amplia no interior das interações didáticas com a tematização de exemplares textuais.

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. Isso porque 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).

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

Questões como as que apresentamos na sequência podem funcionar como uma balize para ilustração da força da didatização de exemplares de textos multissemióticos e suas imbricadas e complementares dimensões.

De que modo, na interação didática, os alunos de uma turma:

- a. percebem as escolhas linguísticas que perfazem o exemplar textual? Essas escolhas lexicais aproximam-se do modo como fazem uso da linguagem em alguma situação social cotidiana? Se sim, em que medida? Se não, por quê?
- b. projetam aspectos relativos a uma possível identidade interacional e social de quem produziu o exemplar textual ou daquele para quem o texto é endereçado? O que poderia ser tematizado em termos de estratos sociais?
- c. reconhecem e classificam o gênero que a interação presentifica? Que aspectos verbais e não verbais sustentariam essa percepção?
- d. descrevem, por meio de seus comentários apreciativos, o que acreditam que, centralmente, acontece no plano não verbal de um exemplar textual?
- e. percebem elementos multimodais e semióticos que coexistem na materialidade sígnica de um exemplar textual?
- f. desmembram o texto, separando o que é verbal e o que extra-verbal? Para, por meio desse exercício, se visualizar a inseparabilidade do texto multissemiótico?

Desobviar requer verter um olhar em profundidade para algum problema de trabalho, conferindo-lhe novos sentidos, dadas as ressonâncias que ele (pro)move em nós. O que, aqui, se deixou (entre)ver no recorte do tema da tese de Freitas (2022), no movimento tensivo e de abertura para se trabalhar com o texto multissemiótico por parte da colega-professora e(m) seu coletivo de trabalho em interlocução com Freitas, bem como em nossa posição, como autoras e professoras-pesquisadoras-formadoras de professores, para relermos os dados.

Cumpramos lembrar que o projeto didático da colega levou em consideração um convite/pedido para trabalho com um texto multissemiótico. Ou seja, é difícil circunscrever o grau de afetamento que a nossa solicitação ocupou efetivamente no planejamento da aula e, conseqüentemente, na aula realizada e por ela reavaliada via autoconfrontação.

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, 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, também, se objetiva, 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 da professora protagonista nos revelou indícios de como a participante entende, apropriada, reage ao trabalho com a linguagem e, aqui, particularmente, com o texto/enunciado multissemiótico. É, pois, um meio pelo qual os sujeitos participantes podem apropriar-se, criticar, autocrítica 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.

REFERÊNCIAS

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, René. 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.

BAKHTIN, M.M. (1950). **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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, 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. 9-12.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.
- 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.
- 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.
- 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. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fafrefactum, 2010.
- CLOT, Yves. Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/526/239>>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- 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.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, [1996] 2006.
- 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.
- MACHADO, I. A. Texto como enunciação. A abordagem de Mikael Bakhtin. **Língua e Literatura**, n. 22, p. 89-105, 1996.
- MAGALHÃES, E.M.; FAÏTA, 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>.

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.

PRETI, D. (org.). **Análises de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

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.

SANDRÉ, M. **Analyser les discours oraux**. Approche pluridisciplinaire. Série « discours et communication » dirigée par Dominique Maingueneau. Paris: Armand Colin, 2013.

SAUJAT, F. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". **Polifonia**, Brasil, n. 8, 2004, Não paginado. Disponível em: Acesso em: 12 nov. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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.

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.