

## O agir docente com a utilização de textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio

### The teaching action with the use of multimodal texts in Portuguese language classes of high school

Rosivaldo Gomes<sup>1</sup>

Maria do Carmo Barbosa Machado<sup>2</sup>

#### Resumo

*Neste artigo, apresentamos uma análise do agir de dois docentes quanto à seleção e à utilização que esses profissionais fazem de textos de gêneros multimodais nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista, situa-se no campo da Linguística Aplicada e fundamenta-se nos estudos sobre multimodalidade e no Interacionismo Sociodiscursivo. Para a geração dos dados utilizamos como instrumento a técnica de entrevista de explicitação, realizada com dois professores do Ensino Médio de uma escola pública na região norte do Brasil. O corpus analisado é composto por excertos das entrevistas e analisados com base nas categorias de tipos de discurso (BRONCKART, 2008) e figuras de ação (BULEA, 2010). Os resultados revelam que os textos mais usados pelos professores são aqueles já contemplados pelos livros didáticos, como as charges, anúncios publicitários e tirinhas e que também já apresentam certo espaço nas práticas do letramento escolar. Além disso, a constituição de marcas de agentividade, evidenciada por unidades linguísticas presentes no agir verbalizado pelos professores, mostra como esses profissionais se constituem como protagonistas de suas ações no trabalho com esses textos em sala de aula.*

**Palavras-chave:** Agir docente. Textos multimodais. Ensino

#### Abstract

*In this article, we present an analysis of the teaching action of two teachers regarding the selection and use that these professionals make of texts of multimodal genres in Portuguese language classes. The qualitative-interpretative research is located in the field of Applied Linguistics and was based on studies on multimodality and Sociodiscursive Interactionism. For data generation, we used as an instrument the technique of explicitness interview, performed with two high school teachers of a public school. The corpus analyzed is composed of excerpts from the interviews and analyzed based on the categories of types of discourse (BRONCKART, 2008) and action figures (BULEA, 2010). The results reveal that the texts most used by teachers are those already contemplated by textbooks, such as cartoons, advertisements and comic strips and that also already present some space in school literacy practices. Moreover, the constitution of brands of agentivity, evidenced by linguistic units present in the action verbalized by teachers, shows how these professionals constitute themselves as protagonists of their actions in the work with these texts in the*

---

<sup>1</sup>Doutor em Linguística Aplicada (IEL / UNICAMP). Professor do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá, na área de Língua Portuguesa e Linguística Aplicada e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras / PPGLET-UNIFAP e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação da UFC – PPGL.

<sup>2</sup>Doutoranda pela Universidad del Sol – (UNADES/Paraguay). Professora efetiva federal da Rede de Ensino vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Amapá atuando na área de Língua Francesa no Sistema de Ensino Modular – SOME.

classroom.

**Keywords:** *Acting teacher. Multimodal texts. Teaching*

**Recebido em:** 01/11/2020

**Aceito em:** 23/11/2020

## Introdução

Nos últimos 20 anos, muitas pesquisas que foram realizadas, principalmente no campo da Linguística e da Linguística Aplicada no contexto Brasileiro, mas também internacional (GUALBERTO; SANTOS, 2019; ARAÚJO, 2011), têm evidenciado a necessidade e a importância de se considerar os recursos semióticos, a multiplicidade de gêneros discursivos e a multimodalidade/multissemiose nas práticas de ensino de línguas.

Esses estudos também demonstram que a partir de um ensino sistemático e comprometido com a formação cidadã dos aprendizes o trabalho tanto de leitura quanto de produção de textos de gêneros multimodais pode possibilitar a formação de um leitor e produtor de textos capaz de compreender e reconhecer, de forma crítica e reflexiva, ideologias que são marcadas nos discursos presentes nesses textos (GOMES, 2017a; KUMMER, 2015).

Além disso, textos de gêneros multimodais ou multissemióticos já estão presentes na composição do trabalho de leitura e escrita nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, quer seja por meio de materiais didáticos como livros, quer seja a partir da seleção textual feita pelos professores. Contudo, cabe ainda refletirmos sobre o seguinte questionamento: como esses textos recebem tratamento didático nas práticas do letramento escolar?

É visando responder a esse questionamento que este artigo objetiva apresentar uma análise sobre o agir de dois docentes quanto à seleção e à utilização de textos de gêneros multimodais em uma escola pública localizada na região norte do Brasil, durante as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Para tanto, apresentamos alguns dados e discussões realizadas a partir de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo-interpretativa e situada no campo da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006; 1994; ROJO, 2006), que foi realizada em uma escola pública da rede de ensino na cidade de Macapá – AP com dois professores de Ensino Médio.

Configurado em uma perspectiva interdisciplinar no campo da Linguística Aplicada, o artigo sustenta-se teoricamente a partir de estudos que tratam sobre multimodalidade e gêneros multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006 [1996], JEWITT, 2008, DIONISIO, 2005; ROJO, 2012; GOMES, 2017a) e nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008), aqui compreendido como um campo teórico-metodológico. Para a análise dos dados consideramos as categorias de tipos de discursos e figurações de ação (BRONCKART, 2006, 2008; BULEA, 2010).

O texto está estruturado em quatro momentos: 1) tratamos sobre configuração multimodal dos textos; 2) discutimos alguns princípios teórico-metodológicos do quadro

do Interacionismo Sociodiscursivo que auxiliaram na análise dos dados e em 3) apresentamos a metodologia de geração dos dados e a análise e, por fim, as considerações finais.

## Multimodalidade e textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa

Os estudos sobre multimodalidade desenvolvidos no contexto internacional e brasileiro (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2001; JEWITT, 2008, DIONISIO, 2005; ROJO, 2012; GOMES, 2017a, entre outros) passaram a reconhecer os impactos, o papel e a importância das múltiplas linguagens, recursos e modos semióticos que constituem os textos contemporâneos e como as diversas linguagens/semioses e recursos semióticos servem à construção de significações dos textos materializados em gêneros (ROJO, 2012).

Assim, a noção de multimodalidade, introduzida por Kress e Van Leeuwen (2006[1996]) a partir da Semiótica Social, trouxe grandes contribuições para o estudo do texto ao considerar tanto aspectos contextuais e lexicogramaticais quanto multimodais que compõem os textos contemporâneos. Dessa maneira, sustentados a partir de contribuições teóricas da Gramática Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (1985), esses autores propuseram que a paisagem comunicacional se modificou muito nos últimos anos e isso requereria a configuração de uma gramática que pudesse auxiliar na compreensão da organização tanto sociocultural quanto semiótica desses novos textos, ou seja, uma *Gramática do Design Visual*.

Para Kress e Van Leeuwen (2006 [1996]), as estruturas visuais apontam configurações de significados que estão intrinsecamente arroladas a interpretações particulares das formas de experiência de interação social, isto é, a aspectos que são socioculturais já que os significados pertencem à cultura e não a recursos ou modos semióticos específicos. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 [1996], p.2).

A multimodalidade, nesse sentido, encontra-se na conjugação, modulações ou hibridização de múltiplas linguagens que utilizamos na produção textual, mas também se liga a certos contextos de significação. Quando falamos, por exemplo, utilizamos além da fala, gestos, movimentos corporais, entoações, etc. que vão nos ajudar a construir o sentido do texto que estamos elaborando, porém, nós falamos e realizamos gestos em contextos sócio-histórico situados e ideologicamente marcados, pois, conforme pontua Bakhtin/Volóchinov (1976[1926]), do ponto de vista do uso real da língua(gem), nossos discursos não são autossuficientes, já que nascem de situações pragmáticas extraverbais próximas à interação, mas também à situação sócio-histórica mais ampla.

Dessa forma, a perspectiva da multimodalidade revela que a prática da leitura e/ou análise e de produção não deve se pautar somente na mensagem escrita, pois esta constitui apenas um elemento representacional de significados (LEMKE, 2010) que coexiste com uma série de outros, como a formatação, o tipo de fonte, a presença de imagens, tabelas, etc.

Estes recursos visuais também constituem formas de expressão do conteúdo temático dos gêneros e nos orientam na condução da leitura, fazendo-nos enxergar que os sentidos somente serão reconstruídos pela leitura eficiente do conjunto dos modos semióticos/linguagens/semioses presentes no texto na relação com aspectos socioculturais,

pois, conforme já mencionado, esses recursos configuram-se como produtos “de histórias culturais e de recursos cognitivos que usamos para criar significados na produção e na interpretação de mensagens visuais e de outros tipos” (JEWITT; OYAMA, 2001, p. 136).

Sendo assim, entendemos que os textos de gêneros multimodais se constituem como um material privilegiado para o ensino da leitura e da produção textual nas aulas de língua materna. Além disso, a potencialidade do texto multimodal contribui não apenas para fazer com que o aluno sinta que o mundo em que ele vive está mais presente em sala de aula, mas, sobretudo, para inseri-lo em outro modo de olhar os textos pelo viés das diferentes formas de representação do significado.

### **Interacionismo Sociodiscursivo: aspectos conceituais e metodológicos**

Nos postulados teórico-metodológicos do ISD, considerando-se a amplitude de significações que o termo *agir* pode sugerir, Bronckart (2008, 2006) faz a distinção entre um *agir geral/praxiológico*, relacionado, nesse caso, com atividades gerais/coletivas que realizamos como, por exemplo, “nós planejamos os materiais didáticos”, e um *agir verbal/linguístico*, ligado, nesse caso, às ações de linguagem/linguagens individuais, como “eu trabalhei com o gênero charge em sala de aula com os alunos”.

Já o termo *ação* relaciona-se com o *agir* no sentido de se configurar como uma sequência ordenada de intervenções realizadas por um actante/indivíduo e que são marcadas por uma dimensão motivacional e intencional (individual); já a *atividade* também é desencadeada por uma dimensão motivacional e intencional, mas a nível coletivo (BRONCKART, 2006, 2008).

A partir dessas definições, Bronckart (2009[1999]) propõe, portanto, que devemos compreender o agir humano a partir de produções verbais, as quais são realizadas pelos indivíduos durante o *curso do agir*, isto é, durante a realização de ações. Dessa maneira, para o autor qualquer texto pode ser objeto de interpretação do *agir*, uma vez que em todo texto não encontramos exatamente o *agir realizado*, mas sim *reconfigurações desse agir*.

Nessa perspectiva, para analisar o *agir professoral* ou *agir docente* representado em textos, consideramos a abordagem de Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2009) ao proporem uma análise textual/discursiva a partir de um modelo que considera três níveis da arquitetura interna do texto, conforme já proposto por Bronckart (2009[1999]), os quais se encontram em contínuo movimento dialógico e constituídos por unidades menores de análise, sendo eles: *o nível organizacional; o nível enunciativo e o nível semântico*.

De forma sintética, o *nível organizacional* é constituído pelo plano geral do texto (organização textual), pelos tipos de discurso, tipos de sequências e mecanismos de textualização; o *nível enunciativo* compõe-se por unidades linguísticas como dêiticos pessoal, espacial e temporal, marcas de inserção de vozes, marcas de pessoas (agentividade), tipos de modalizações, e, por fim, o *nível semântico* que compreende as formas que constituem o *agir* a partir do levantamento das razões, intenções, recursos mobilizados no curso do *agir* do actante.

Para a análise dos dados neste artigo centramo-nos, conforme já informado, nos

Tipos de discursos, Marcas de Agentividades e Figuras de ação, sendo as duas primeiras encapsuladas pelas figuras de ação, conforme proposta de Bulea (2010). Os tipos de discurso configuram-se como formas de organização/planificação linguística-enunciativas do *agir linguageiro* nos textos (BRONCKART, 2008, 2010). Nesse sentido, eles “traduzem” ou semiotizam, na visão do autor, *mundos discursivos* que são formatos organizadores das relações entre as coordenadas de representações da ação do actante (individuais), isto é, do que está sendo tematizado pelo agente em seu agir e as coordenadas de representações sociais (coletivas), isto é, representações que o actante mobiliza e que são construídas na textualidade.

A constituição desses *mundos discursivos* no agir linguageiro ocorre, conforme Bronckart (2008, 2010), a partir de duas operações psicolinguageiras/psicodiscursivas de decisão binária: por um lado, por meio das primeiras operações ou as coordenadas que organizam o conteúdo temático no texto são explicitamente colocadas à distância (disjunto) do momento da interação social em curso e, nesse caso, caracterizam aspectos e fatos passados que, portanto, marcam o *mundo do narrar* (implicado e autônomo) ou as coordenadas são (re)codificadas em um texto e não são assim colocadas à distância, pois se situam necessariamente no mundo da interação social em curso e não estão ancoradas em nenhuma origem temporal. Nesse caso, conforme salienta o autor, o texto não relata, mas expõe, mostra, exhibe estados, noções ou eventos (conjunto) acessíveis no mundo dos protagonistas da interação (BRONCKART, 2006, p. 63), marcando, nesse caso, o *mundo do expor* (implicado e autônomo).

Por meio do segundo tipo de operação, conforme Bronckart (2008), ou um segmento de texto explicita a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação linguageira (implicação), podendo ser com o agente, produtor, interlocutor eventual, e sua situação no espaço-tempo; ou essa relação não é explicitada e as instâncias de agentividade desse segmento mantêm, então, uma relação de indiferença (autonomia) com os parâmetros da ação linguageira em curso.

A seguir, apresentamos a representação desses mundos no Quadro 1

Quadro 1: Mundos discursivos

		Coordenadas gerais do mundo	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso Interativo	Relato Interativo
	Autonomia	Discurso Teórico	Narração

Fonte: Elaborado com base em Bronckart (2008, p. 91).

É do cruzamento desses mundos que surge, de acordo com Bronckart (2006, 2008), os quatro *tipos de discurso* denominados pelo autor de: *discurso interativo*, *discurso teórico*, *relato interativo* e *narração*, configurados como segmentos de textos que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos “particulares de recursos linguísticos (o que permite que sejam linguisticamente reconhecíveis) e que revelam a construção de um determinado mundo discursivo” (BRONCKART, 2008, p. 89).

Esses *tipos de discurso* configuram-se, portanto, como formas de organização de um *agir linguageiro* nos textos. Assim, o *discurso interativo* pertence ao mundo do expor e é marcado por uma relação explícita entre o mundo discursivo e o mundo da situação concreta de produção (BRONCKART, 200[1999]); contém marcas linguísticas que remetem às condições de produção, neste caso, do agir do actante representado no texto. Além disso, é caracterizado pela presença de formas verbais e de pronomes de primeira e segunda pessoa que marcam a agentividade na situação concreta do agir, apresenta tempos verbais como presente pontual, futuro perifrástico e marcadores dêiticos que remetem à situação da interação/ enunciação.

O *discurso teórico* também pertence ao mundo do expor e caracteriza-se, segundo Bronckart (2009[1999]) e Machado (2004), pela ausência de marcas de referência aos participantes da interação, ao tempo e ao lugar da produção, estabelecendo uma relação de autonomia entre os conteúdos enunciados e a situação de produção. Entretanto, a presença de presente genérico coloca esses mesmos conteúdos como existentes no momento da produção; não apresenta dêiticos espaciais e temporais, mas permanecem os verbos no presente genérico e frases passivas e declarativas.

Já o *discurso relato interativo* pertence ao mundo do narrar, compõe-se de unidades linguísticas – formas verbais e pronomes de primeira pessoa – que implicam um dos participantes da interação. Ao mesmo tempo, o par perfeito-imperfeito coloca os conteúdos apresentados como estando distantes temporalmente em relação ao momento da produção, estabelecendo uma relação de disjunção.

Por fim, o *discurso narração* situa-se no mundo do narrar e não apresenta qualquer unidade linguística referente a qualquer um dos participantes da interação ou ao tempo e ao espaço de produção; os verbos estão marcados no pretérito e no imperfeito ou no presente perfeito, com sentido de passado. Esse tipo de discurso configura-se como autônomo, pois as instâncias de enunciação do texto não estão concomitantemente relacionadas aos parâmetros físicos do contexto de produção, do emissor, receptor, do espaço e tempo.

Feita a apresentação dos tipos de discurso, trataremos, agora, das figuras de ação que se configuram como formas interpretativas do *agir referente*, isto é, possibilitam compreender o agir dos entrevistados quanto ao trabalho que realizam com textos multimodais em sala de aula. Estudando o agir representado por enfermeiras em textos de entrevistas, Bulea (2010) evidenciam cinco configurações interpretativas do agir dessas profissionais, sendo elas: *figura de ação ocorrência*, *figura ação acontecimento passado*, *figura de ação experiência*, *figura de ação canônica* e *figura de ação definição*.

A *figura de ação ocorrência*, de acordo com Bulea (2010), apresenta o agir por um forte grau de contextualização e em caráter particularizado. É marcado pelo discurso interativo e apresenta forte implicação de agentividade do produtor no texto e predomínio do tempo verbal presente. A *figura ação acontecimento passado* representa o agir com valor ilustrativo e é captado retrospectivamente em sua singularidade, mas não relaciona-se com a situação de produção e é organizado no discurso relato interativo, no qual predominam as formas verbais no tempo passado, sendo marcado com forte grau de contextualização e agentividade também, mas com alternâncias entre o “eu”, “nós” e “a gente”.

A *figura ação experiência* caracteriza-se por uma cristalização pessoal de múltiplas práticas vividas do agir; corresponde a uma espécie de balanço da experiência do actante (BULEA, 2010), a partir da sedimentação, dessingularização e descontextualização de

repetidas práticas de uma mesma tarefa; predominantemente organizada em discurso interativo, caracterizada, entretanto, por variadas formas de agentividade, nas quais predomina uma dissociação entre o autor do processo e o autor do texto.

Já a *figura de ação canônica* é caracterizada como sendo o agir captado sob a forma de construção teórica, fazendo abstração do contexto em que se desenvolve e das propriedades do actante que a efetua, mas dependendo sempre de normas em vigor (BULEA, 2010). Essa figura, do ponto de vista discursivo, organiza-se sob forma de discurso teórico ou de um misto teórico-interativo, predominando formas verbais no presente; no plano agentivo, o actante é quase sempre marcado por “a gente”, designando uma instância coletiva neutra. Porém, nos dados analisados é possível vermos marcas da agentividade com o uso do pronome “eu”.

Por fim, na *figura de definição* o agir é objeto de reflexão que participa de (re)definições por parte do autor do texto (BULEA, 2010). Essa figura, portanto, apreende o agir como fenômeno no mundo a ser analisado. Do ponto de vista de sua organização enunciativa, a *figura de definição* está inserida, como a precedente, em segmentos de discurso teórico, mas também com um misto de discurso teórico-interativo e apresenta-se de forma descontextualizada, já que sua construção não mobiliza os elementos disponíveis do contexto imediato do actante e a agentividade é praticamente nula.

O conjunto dessas figuras de ação se constitui como instrumento que permite revelar o agir realizado pelos docentes no trabalho com os textos multimodais em sala de aula. Assim, tendo por base esses construtos, apresentaremos, nas próximas seções, a metodologia de pesquisa e a análise dos dados.

### **Metodologia: contexto, instrumento e geração dos dados**

Os dados analisados constituem parte de uma pesquisa maior que objetivou investigar estratégias pedagógicas usadas por cinco professores de Língua Portuguesa no trabalho com textos multimodais em turmas de 3º do Ensino Médio de uma escola pública localizada na região norte do Brasil. A pesquisa foi registrada no Departamento de Pesquisa da Universidade do Federal do Amapá e vincula-se ao grupo Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/UNIFAP/CNPQ).

A pesquisa foi desenvolvida durante todo o primeiro semestre do ano letivo de 2017 e, para a geração e coleta dos dados, foi realizado um estudo do tipo descritivo (GIL, 2008), de abordagem qualitativa-interpretativista (MOITA LOPES, 1994; BORTONIRICARDO, 2008). Quanto aos participantes, seguindo as recomendações da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016/Conep, todos receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando com sua participação na pesquisa.

Os participantes foram identificados, na análise, como Professor 1 e Professor 2 (PROF1 e PROF2), ambos formados em Letras e com bastante experiência no ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista de explicitação, a qual foi realizada com os professores no contexto de trabalho deles. Para melhor compreensão da análise, os dados foram agrupados em quadros.

## O trabalho com gêneros multimodais – usos e ações didáticas na sala de aula

Como forma de poder analisar e compreender, interpretativamente, o agir dos dois docentes quanto ao trabalho que realizam no que diz respeito à seleção e ao uso de textos de gêneros multimodais em sala de aula, realizamos, conforme já mencionado, uma entrevista de explicitação. De acordo com Vermersch (1994) esse tipo de entrevista apresenta, como objetivo, a verbalização de uma ação realizada, sendo que, por meio dessa prática, é possível entendermos a natureza do processo do agir realizado.

Dessa maneira, a entrevista de explicitação permite, por parte do entrevistado, mobilizar reflexões e representações sobre suas experiências na execução de uma ação realizada a partir de aspectos que instanciam essa ação em um tempo definido (VERMERSCH, 1994). Assim, no caso da pesquisa realizada, a entrevista de explicitação ocorreu a partir de um conjunto de cinco perguntas. Todavia, para a análise, apresentamos apenas três questões que auxiliam mais diretamente na compreensão do objetivo traçado neste artigo:

Quadro 2: Questões abertas

<p>a) <i>Você sabe que atualmente a relação entre texto verbal e imagens está cada vez mais presente nos meios de comunicação e nos processos de interação. Pensando nisso, quais os textos multimodais você utiliza em sala de aula com os alunos?</i></p> <p>b) <i>Quais as metodologias de ensino que você utiliza nas suas aulas ao trabalhar com textos multimodais?</i></p> <p>c) <i>Durante o trabalho com a leitura desses textos você discute o caráter ideológico deles com os alunos?</i></p>
--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação aos questionamentos feitos aos professores, apresentamos dois excertos das entrevistas realizadas, a partir dos quais podemos identificar e analisar o agir desses docentes, conforme o Quadro 3:

Quadro 3: Excertos de respostas dos professores

<p><b>Excerto 1</b></p> <p><b>PROF1:</b> Bom... assim <b>eu utilizo</b> mais charge e tirinha <i>aqui na sala com eles</i>, pois esses... esses gêneros possibilitam um trabalho melhor com aspectos não verbais e você sabe né?/os alunos têm dificuldades, mesmo esses do ensino médio[...], em interpretar textos com imagem...</p> <p><b>Pesq:</b> Mas assim... como você faz a seleção desses textos?</p> <p><b>PROF1:</b> ah, <b>eu...</b> sempre <b>olho</b> primeiro o que o livro didático tem, né? Já que ele/ ((refere-se ao livro didático)), mas assim... <b>eu também vejo</b> outros suportes/às vezes <b>pego</b> tiras da internet pra levar pra eles [...] <b>eu penso</b> que esses textos... que têm tanto linguagem verbal como imagem ajudam muito na leitura... só não dá pra trabalhar/ por exemplo eu não trabalho a produção, mas trabalho muito com eles [...] a leitura desses textos, já que também cai no ENEM né? e às vezes os alunos não entendem o sentido da imagem em tira ou em anúncio comercial que aparece na prova [...]</p> <p style="text-align: right;"><i>(STT 1 – Seleção e uso de textos em sala de aula)</i></p>
<p><b>Excerto 2</b></p>

<sup>3</sup> Notações utilizadas para a realização das transcrições: indicação de fala do interactantes Professor (PFA); Pesquisador (Pesq); segmento de tratamento temático (STT); pausas (...); alongamento de vogal (::); truncamento de palavras: (/); comentários do transcritor – (( )); discurso reportado (“ ”); superposição de vozes (|); trecho suprimido ([...]); incompreensão de palavras ou segmentos ( ).



**PROF3:** Assim, particularmente **eu uso** mais as charges, tirinhas, anúncios publicitários e histórias em quadrinhos... são textos com os quais os alunos já têm maior familiaridade [...] **penso** que esses textos ajudam eles/... eles compreendem às vezes mais facilmente os sentidos [...]

**Pesq:** Como você trabalha com esses textos? É... só na leitura ou também na produção?

**PROF3:** Eh... *na sala*, quanto à metodologia **gosto** mais de deixar eles responderem (...) tipo, **eu fiz** um trabalho de leitura com esse gênero aqui ((aponta para um anúncio publicitário que consta em seus materiais)) eu não **fiz** aquelas ( ) **fiz** primeiro questionamentos sobre o que não tá representado aí?... pra vê se eles entendem o que tá oculto nesse texto multimodal... na sala **eu** também **gosto** de usar os livros didáticos [...] mas assim, nem tudo dele eu uso/se tá no meu planejamento, por exemplo, hoje, vocês viram ((referindo-se aos pesquisadores e a aula que foi assistida)) *eu trabalhei* a leitura de imagens... aí **expliquei** primeiro essa ideia de que todo texto tem sentido, valor ideológico... eu penso que a gente deve formar um leitor que seja questionador também/ mas eles perguntam “a imagem é texto professora?”, eu digo lógico/ela não tem uma mensagem? Então tem ideologia também... só que ainda tem que explicar o que é ideologia também pra eles porque se não ficam boiando/vocês viram **eu fiz** só quatro perguntas e só duas pedem a opinião deles sobre o anúncio, mas são poucos que sabem ler esse aspecto ( ) que entendem a ideologia nesses textos ((refere-se aos textos multimodais)).

(STT 2 – Seleção e uso de textos em sala de aula)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme já mencionado, as entrevistas foram realizadas no contexto de trabalho dos professores e duraram cerca de 40 minutos cada uma. Durante a realização, vemos que os professores recuperam esse mundo/contexto físico (“PROFA.1 *aqui na sala com eles*”) e (“PROFA.2 *na sala*”) para marcarem, no agir linguageiro, a interação durante a entrevista e também para situarem, em alguma medida, o próprio *agir professoral* que realizam (LEURQUIN, 2013).

Quanto ao tipo de discurso, os dois excertos são marcados pelo discurso interativo, revelando um mundo discursivo cujas coordenadas são conjuntas à situação de interação de realização das entrevistas, conforme já mencionado, e cujos parâmetros de ação, desenvolvidos pelos professores, são implicados no conteúdo temático verbalizados (BRONCKART, 2009[1999]), nesse caso, em relação à seleção e ao uso de textos multimodais em sala de aula.

Contudo, assim como também observou Lousada (2006) em seu estudo sobre agir docente, é possível vermos, nos excertos em análise, trechos do discurso relato interativo que se imbricam, no segundo excerto, com o discurso interativo, quando, por exemplo, o professor usa esse tipo de discurso para tematizar seu agir em relação ao trabalho que realizou com uma questão específica, delimitando assim esse agir em tempo temporariamente distante (BRONCKART, 2009[1999]) em relação ao momento da entrevista (“PROF2: *por exemplo, hoje, vocês viram ((referindo-se aos pesquisadores e a aula que foi assistida)) eu trabalhei a leitura de imagens...*”).

A constituição desses tipos de discurso no decorrer dos excertos das entrevistas dos dois professores pode ser relacionada às figuras de ação neles representadas e que são mobilizadas pelos docentes para representarem o agir que realizam. Nesse sentido, há a predominância da figura que pode ser identificada como ação ocorrência, que é caracterizada por Bulea (2010) com um forte grau de contextualização do agir e pelo discurso interativo, mas, neste caso, pelo relato interativo também.

A partir dessa figura vemos, também fortemente, marcações de agentividade dos

actantes nesses discursos pelo uso que fazem da primeira pessoa do singular (“eu”) em variados momentos dos excertos, o que designa os temas e as dimensões do agir desses docentes no que diz respeito tanto à seleção que fazem dos textos de gêneros multimodais que compõem seus repertórios didáticos (CICUREL, 2011) quanto em relação à utilização desses textos em sala de aula, principalmente no trabalho com o eixo de leitura.

Além disso, a constituição de marcas da agentividade, evidenciada por unidades linguísticas presentes no agir linguageiro dos professores, mostra como esses profissionais se constituem como protagonistas de suas ações, mas também deixa entender que eles mobilizam coordenadas externas ao contexto de interação (representativas do mundo social), as quais afetam o agir desenvolvido por eles em sala de aula, como ocorre com o primeiro professor que mobiliza representações sociais acerca do efeito retroativo do ENEM (SCARAMUCCI, 2004) sobre o trabalho com as práticas de leitura na escola, especialmente no Ensino Médio.

Assim, no que diz respeito ao plano enunciativo, vemos que os excertos apresentam alto grau de contextualização do agir realizado pelos docentes, o que é comprovado a partir da presença de verbos que evidenciam desde a seleção que os professores fazem dos textos até ao uso propriamente realizado, conforme vemos no quadro 4:

Quadro 4: Excertos de respostas dos professores

<p><b>Recorte do Excerto 1</b></p> <p>PROF1: Bom... assim eu utilizo mais charge e tirinha <i>aqui na sala com eles</i>, pois esses... esses gêneros possibilitam um trabalho melhor com aspectos não verbais e você sabe né?/os alunos têm dificuldades, mesmo esses do ensino médio[...], em interpretar textos com imagem...          Pesq: Mas assim... como você faz a seleção desses textos?          PROF1: ah, eu... sempre olho primeiro o que o livro didático tem, né? Já que ele/ ((refere-se ao livro didático)), mas assim... eu também vejo outros suportes/às vezes pego tiras da internet pra levar pra eles [...] eu penso que esses textos... que têm tanto linguagem verbal como imagem ajudam muito na leitura... só não dá pra</p>
<p><b>Recorte do Excerto 2</b></p> <p>PROF3: Assim, particularmente eu uso mais as charges, tirinhas, anúncios publicitários e histórias em quadrinhos... são textos com os quais os alunos já têm maior familiaridade [...] penso que esses textos ajudam eles/... eles compreendem às vezes mais facilmente os sentidos [...]          Pesq: Como você trabalha com esses textos? É... só na leitura ou também na produção?          PROF3: Eh... <i>na sala</i>, quanto à metodologia gosto mais de deixar eles responderem (...) tipo, eu fiz um trabalho de leitura com esse gênero aqui ((aponta para um anúncio publicitário que consta em seus materiais)) eu não fiz aquelas ( ) fiz primeiro questionamentos sobre o que não tá representado aí?... pra vê se eles entendem o que tá oculto nesse texto multimodal... na sala eu também gosto de usar os livros didáticos [...] mas assim, nem tudo dele eu uso/se tá no meu planejamento, por exemplo, <i>hoje</i>, vocês viram ((referindo-se aos pesquisadores e a aula que foi assistida)) <i>eu trabalhei</i> a leitura de imagens... aí expliquei primeiro essa ideia de que todo texto tem sentido, valor ideológico [...]</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

De maneira mais específica, a partir da figura de ação de ocorrência, também fica evidente as dimensões do agir de cada um dos docentes, especificamente quanto às motivações, intenções e finalidades das ações por eles desenvolvidas, uma vez que, para o PROF1, trabalhar com textos multimodais pode proporcionar “uma preparação” dos

alunos para o ENEM, já que esses textos “caem” nessa prova.

Já o PROF2 mostra, em seu agir linguageiro, motivações e intenções outras, as quais evidenciam que, ao trabalhar com textos de gêneros multimodais em sala de aula, seu agir centraliza-se na formação de um aluno leitor crítico, questionador de sentidos, de ideologias e discursos, que são apresentados nesses textos (JORDÃO, 2016). Assim, para esse docente, é necessário formar um leitor que saiba realizar esses movimentos de leitura (MENEZES DE SOUZA, 2011), reconhecendo que a língua não é neutra e que os textos e os discursos também não são.

Além disso, conforme já apontado anteriormente, apesar de serem predominantes nos dois excertos o discurso interativo e o relato interativo, também vemos entrelaçado a esses dois discursos o discurso teórico, sendo possível, nesse sentido, identificar a figura de ação canônica na representação verbalizada do agir dos docentes, que, nesse caso, evidencia quais são os textos de gêneros multimodais mais convocados para o trabalho com a leitura.

Dessa maneira, os dados mostram que os textos mais usados pelos professores são aqueles já contemplados pelos livros didáticos, como as charges, anúncios publicitários e tirinhas e que também já apresentam certo espaço nas práticas do letramento escolar. Nesse sentido, conforme Gomes (2017a), é perceptível a existência de letramentos multissemióticos nas práticas desses professores, todavia esses letramentos ainda são pouco diversificados.

A respeito dessas questões é necessário pontuar ainda que outros textos de gêneros multimodais/multissemióticos, como videoclipe, vídeominuto, HQs digitais, fotonovela, fotodenúncia, fanfics, vlogs, wikis, precisam ser convocados para o trabalho tanto de leitura quanto de produção textual e análise linguística-semiótica em sala de aula. Contudo, conforme pontua Gomes (2017a, p. 89), no trabalho com textos multimodais nas práticas do letramento escolar,

não basta apenas o aluno (re)conhecer as linguagens que constituem um texto/enunciado em um determinado gênero. É necessária, também, a compreensão de que as escolhas que o autor faz das linguagens que constituem o gênero e o modo como as integra e as maneja relacionam-se, também, com situações concretas de enunciação onde esse gênero circula ou circulará, com os parceiros do discurso, com as apreciações de valor que os sujeitos farão desse desse gênero e de outros textos/enunciados a partir dele.

Nesse sentido, contemplar a diversidade textual, inclusive em termos estilísticos, composicionais, temáticos e de múltiplas linguagens em sala de aula, torna-se cada vez mais uma tarefa necessária e importante, dada a dificuldade dos alunos em lidar com alguns gêneros, sobretudo com gêneros multimodais, conforme mencionado pelas professoras. Além disso, no trabalho com textos multimodais nas práticas do letramento escolar faz-se necessário também que sejam considerados os múltiplos aspectos que compõem o universo sociocultural no qual esses textos são produzidos e inseridos – esferas ou campos em que são produzidos e que circulam – já que todo texto se realiza em uma situação real de comunicação/enunciação ou, no dizer de Voloshinov/Bakhtin (1976[1926]), em uma situação pragmática extraverbal.

## Considerações finais

De maneira indiscutível os textos de gêneros multimodais e a multimodalidade estão cada vez mais sendo sentidos em nossa sociedade e marcando nossas relações comunicativas e socioculturais. Além disso, a integração de múltiplas linguagens/semioses nos textos contemporâneos também já está sendo usada cada vez mais pelos alunos, principalmente em práticas de letramentos digitais, mas também já é possível falarmos que a multimodalidade e os recursos/modos semióticos estão começando a ter espaço no contexto escolar e nas práticas dos professores da educação básica.

A partir dos dados analisados foi possível apresentamos algumas leituras sobre as representações do agir dos dois professores participantes da pesquisa no tocante ao trabalho que esses profissionais realizam/desenvolvem em sala de aula. Assim, do conjunto dos dados e da análise realizada a partir das figuras de ação e dos tipos de discurso (BULEA, 2010; BRONCKART, 2008), especialmente da figura de ocorrência e do discurso interativo, ressaltamos dois pontos a respeito das especificidades que marcam o agir dos participantes tanto em relação à seleção quanto no que diz respeito ao uso que fazem de textos multimodais em sala de aula.

O primeiro ponto diz respeito aos textos que são selecionados/convocados pelos professores, os quais, já de longa data, estão presentes na escola, como as tirinhas, charges e anúncios publicitários. A respeito desse ponto, consideramos ser necessário a ampliação de práticas de ensino e aprendizagem que possam incluir outros textos de gêneros multimodais nas práticas do letramentos, a partir dos quais os alunos não apenas reconheçam recursos/modos semióticos que constituem esses textos, mas que também possam questionar, ressignificar os sentidos, ideologias e discursos presentes/projetados nesses textos.

O segundo ponto relaciona-se com as representações sociais que os participantes mobilizam e que marcam o agir dos docentes quanto ao trabalho que realizam com os textos multimodais em sala de aula. Desse modo, essas representações, em alguma medida, direcionam o agir desses docentes revelando que a escolha realizada dos textos multimodais pelos docentes guia-se, ora a partir de coordenadas sociais que mostram a influência dos grandes exames nacionais, como o ENEM, ora a partir de coordenadas que enfatizam a formação de leitores críticos, inclusive desses textos.

Nesse sentido, o agir desses docentes no trabalho com textos de gêneros multimodais precisa ser compreendido como uma prática situada, para a qual convergem ou são mobilizadas dimensões que dizem respeito sobre como ensinar esses gêneros, isto é, um saber-fazer (CICUREL, 2011), mas, também, conforme nos faz lembrar Leurquin (2013), é necessário reconhecer que, no ato de ensinar, o saber-fazer não é suficiente, pois nesse processo e no próprio agir do professor também entram em jogo um poder-fazer, um querer-fazer e dever-fazer, que dizem respeito aos saberes que os professores mobilizam ou que estão implicados no agir desses docentes.

## Referências

ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. **Revista Linguagem em Foco**, v. 3, n. 5, p. 13 - 24, 15 set. 2019. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/issue/view/28>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matencio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009 [1999].

BRONCKART, J. P. **O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções de trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matencio. Campinas. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, EDUEL, 2004.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues: l'agir professoral**, Didier, Paris, 2011.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 159-177.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. 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**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2017a. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/325318>. Acesso em: 02 abr. 2020.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **DELTA**, v.35, n.2, e2019350205, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502019000200404](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502019000200404). Acesso em 22 abr.2020.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of research in education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0091732X07310586>. Acesso em: 12 jun. 2020.

JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Orgs.). **Handbook of visual analysis**. London: Sage, 2001. p. 134-155.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2ª. ed. London: Routledge, 2006 [1996].

KUMMER, D. A. **Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia**. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015. Disponível em: [http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6984](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6984). Acesso em: 03 abr. 2020.

LEMKE, J. Letramento Metamidiático: Transformando Significados e Mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 49, v. 2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-18132010000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 jun. 2020.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço de emergência do trabalho real do professor**. Tese de Doutorado. PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2006.

MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas – ampliando perspectivas**. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2011.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a Linguagem como condição e Solução, **DELTA**, 10 (2), 1994, p.329-338. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em: 12 jun. 2020.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. pp. 253-276.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de

línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

VERMERSCH, P. **L'entretien d'explicitation**. Issy-Les Moulineaux: ESF Editeur, 1994.