

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL DOUTORADO**

**ALESSANDRA PREUSSLER DE ALMEIDA**

**DOCÊNCIA DE LÍNGUA MATERNA:  
O PROFESSOR COMO ATOR DO SEU PRÓPRIO AGIR**

**São Leopoldo**

**2015**

Alessandra Preussler de Almeida

DOCÊNCIA DE LÍNGUA MATERNA:  
O PROFESSOR COMO ATOR DO SEU PRÓPRIO AGIR

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor em Linguística  
Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação  
Linguística Aplicada da Universidade do Vale  
do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães

São Leopoldo

2015

A447d Almeida, Alessandra Preussler de.  
Docência de língua materna : o professor como ator do seu próprio agir / Alessandra Preussler de Almeida. – 2015.  
173 f.: il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015.

“Orientação: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães.”

1. Interacionismo sociodiscursivo. 2. Agir docente.  
3. Atorialidade. 4. Figura de ação – avaliação I. Título.

CDU: 801

Catálogo na Publicação:

Bibliotecário Alessandro Dietrich - CRB 10/2338

ALESSANDRA PREUSSLER DE ALMEIDA

"DOCÊNCIA DE LÍNGUA MATERNA: O PROFESSOR COMO ATOR DO SEU  
PRÓPRIO AGIR"

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor, pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em 23 de setembro de 2015

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Ecaterina Elena Bulea Bronckart - UG

---



Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin - UFCE

---



Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch - UNISINOS

ORIENTADORA

---



Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães - UNISINOS

Aos que não sucumbem!

## AGRADECIMENTOS

Sou grata à vida pelas imperdíveis oportunidades de aprendizado e a todas as pessoas com as quais tenho aprendido. Gostaria de destacar algumas delas que participaram, direta ou indiretamente, do processo de elaboração desta tese.

Em especial, agradeço à minha querida orientadora, Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães, que me orientou na tese e na vida! Obrigada por acreditar em um projeto de qualificação docente, por apresentar-me o Interacionismo Sociodiscursivo, por lançar-me aos desafios e por contribuir para o meu desenvolvimento.

Preciso agradecer também:

Aos colegas do projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, pela experiência com o trabalho cooperativo, que foi enriquecida pelas discussões teóricas e pela partilha das práticas da sala de aula.

Às professoras entrevistadas, pela disposição para compartilhar seus pontos de vista sobre a docência e sobre o trabalho desenvolvido nas suas escolas, o que subsidiou a reflexão e as proposições desta tese.

À Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles, pelo aprendizado de tantas coisas, em diferentes contextos: graduação, projeto VARSUL, mestrado e doutorado. Obrigada por ser meu elo inicial com o PPGLA da UNISINOS, o que repercutiu tantas ações em favor de muitas pessoas.

À Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch, pelo exemplo de dedicação e seriedade no manejo de tudo, pela leitura desta tese e pelos comentários necessários para qualificar a escrita e clarear as ideias. Obrigada pela oportunidade de conhecer a Profa. Ana Guimarães e por tudo que isso desencadeou.

À Profa. Dra. Ecaterina Bulea Bronckart, pela generosidade e pelo carinho com que me recebeu nos encontros em Genebra, bem como pelo incentivo para arriscar-me na busca de novas figuras de ação. Obrigada pelas preciosas contribuições, que foram significativas para o aperfeiçoamento da pesquisa, feitas na banca de qualificação e na banca de defesa de tese.

À Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, pela participação na banca de defesa desta tese e pelos apontamentos realizados, os quais foram pertinentes para o aprimoramento do trabalho apresentado.

À Profa. Dra. Terezinha Marlene Lopes Teixeira (*in memoriam*) e à Profa. Dra. Juliana Alves Assis, pela apreciação do projeto de tese e pelos comentários importantes para sua qualificação.

Aos colegas e amigos Anderson Carnin, Vanessa de Oliveira Dagostim Pires e Taiane Malabarba, pela honra e pela alegria de dividir momentos tanto de reflexão e discussão teórica quanto de lazer e descontração. Obrigada, especialmente, ao mais novo de nós, por testemunhar, mais diretamente, meu desenvolvimento durante os últimos anos.

Ao PPGLA da UNISINOS, pelas oportunidades de aprendizagem e, em especial, a seus professores, pela relação dialógica e enriquecedora estabelecida durante o percurso de doutoramento. Também remeto meu agradecimento à Valéria Cabral, funcionária da secretaria, pela paciência e pela presteza em atender nossas demandas.

À CAPES/ Programa Observatório da Educação, pelo apoio necessário ao desenvolvimento da pesquisa e à qualificação do trabalho de professores.

Ao Adriano, meu “eterno namorado”, pela generosidade, pela compreensão, pelo apoio e pelo bom humor, qualidades que incrementam o convívio e impulsionam o cotidiano. Obrigada pela aposta na superação das crises e no resgate do amor que sempre existiu.

À Lara, minha filha e companheira desde a elaboração da dissertação de mestrado, pela alegria, pela autonomia, pela disposição, pelo bom humor (herdado do seu pai!) e pelo carinho. Obrigada por todas as vezes que me diz “Mãe, eu te amo!”.

Aos meus pais, Tânia e Reni, exemplos de perseverança, dignidade e dedicação, pelo incentivo, pela confiança e pelo apoio constante. Obrigada por tudo!

À minha irmã, Fernanda, pela vivacidade e pelo dinamismo ao lidar com as situações da vida e pela prontidão para ajudar sempre. Obrigada por fazer parte da minha vida.

Aos demais membros da família e amigos, pelo desejo de me ver bem e pela torcida para o término desta empreitada e, enfim, termos nossos encontros com mais frequência e tranquilidade.

Aos colegas e amigos da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, pela confiança em minhas potencialidades e pela amizade cultivada no dia a dia. Obrigada por compartilharem comigo as especificidades do conhecimento que vocês dominam com maestria.

Aos profissionais que cuidaram da minha saúde, em especial, à Dra. Maira Caleffi e ao Dr. Andrey Manfro, pelo meu renascimento.

“Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos”. (Isaac Newton)



## RESUMO

Este estudo, embasado teoricamente no Interacionismo Sociodiscursivo, teve como objetivo identificar indícios linguísticos e discursivos que demonstrassem a atorialidade docente, a partir da interpretação feita por professores sobre seu trabalho. A atorialidade é entendida como a característica do actante que tem o papel de ator, ou seja, aquele que demonstra ter capacidades, intenções, motivos e responsabilidade para agir (BRONCKART, 2008, p. 122). Buscou-se compreender as formas como professores interpretam seu próprio agir e o agir de outros participantes do processo de ensino-aprendizagem, bem como apreender as possibilidades de reconfiguração do agir docente, analisando as figuras de ação (BULEA, 2004, 2009, 2010; BULEA, LEURQUIN & CARNEIRO, 2013). Tal análise apontou a existência de uma nova figura de ação, a de avaliação, figura que parece favorecer a expressão da atorialidade docente. Os dados foram coletados em entrevistas semiestruturadas realizadas com duas professoras de língua materna de uma rede pública de ensino fundamental, em dois momentos distintos: antes e depois do desenvolvimento de projetos pedagógicos. Foram selecionados trechos das entrevistas identificados como Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT). A partir dessa categorização, foi realizada a análise textual discursiva sob a perspectiva da arquitetura textual (Bronckart, 1999/2012), o que permitiu a identificação e a delimitação das figuras de ação interna e externa. As análises realizadas permitiram propor contextos de expressão de atorialidade, em que o actante demonstra sua implicação no agir, a partir dos quais podem-se inferir os demais elementos que o constituem como ator. Desta forma, percebeu-se que o uso do dêitico pronominal “eu” indica maior grau de responsabilização do professor no discurso, associado a verbos de tomada de responsabilização enunciativa ou verbos dinâmicos. Além disso, as modalizações, com destaque para alguns adjetivos e substantivos, contribuem para intensificar a produção de sentido, pois revelam a subjetividade do actante ao demonstrar peculiaridades do seu posicionamento quanto ao conteúdo temático (KERBRAT-ORECCHIONI, 1997). Por sua vez, a figura de ação avaliação demonstra a reflexão e o ponto de vista das professoras a respeito do seu próprio agir (interna) e também do agir dos demais participantes (externa). Essa figura de ação é caracterizada pelo caráter avaliativo e subjetivo, bem como demonstra forte implicação do professor e sua capacidade de reflexividade. Ao considerar as interações do processo de ensino-aprendizagem, percebeu-se que a articulação de motivos e intenções está associada dialogicamente à presença de outros participantes, que fazem parte do cenário escolar. Enfim, o trabalho realizado mostrou ser possível apreender aspectos reveladores sobre a pilotagem da

sala de aula e sua complexidade, uma vez que os professores, ao verbalizarem sobre o seu trabalho, fazem emergir o papel crucial da linguagem que acessa a memória, organiza, comenta, regula as ações e as interações humanas.

**Palavras-chave:** Interacionismo Sociodiscursivo. Reconfiguração do agir docente. Autorialidade. Figuras de ação. Figura de ação avaliação.

## ABSTRACT

This study, theoretically framed by Sociodiscursive Interactionism, aimed to identify linguistic and discursive indices that show teacher's actoriality, examining teachers' interpretation about their work. Actoriality is the feature of the actant that plays the role of an actor or one that demonstrates capabilities, intentions, motivations and responsibility to act (BRONCKART, 2008, p. 122). It pursued to understand how the teachers interpret their own action and the action of the other participants of the teaching-learning process, besides the reconfiguration of the teachers' action, analyzing the action figures (BULEA, 2010; BULEA, LEURQUIN & CARNEIRO, 2013). This analysis indicated the presence of a new action figure, named action figure assessment, which seems to favor the expression of the teachers' actoriality. The data were collected from semi-structured interviews conducted with two mother tongue teachers of a public school network in two different moments: before and after the implementation of educational projects. Parts of the interviews were selected which were identified as thematic orientation segments (SOT) and thematic treatment segments (STT). From this categorization, the textual and discursive analysis was conducted from the perspective of the textual architecture (Bronckart, 1999/2012), which enabled the identification and the delimitation of the internal and external action figures. The analysis allowed to propose that there are actoriality expression contexts in which the actants demonstrate their implication in the action, from which the other elements that constitute them as an actor may be inferred. Thus, the use of deictic pronoun *I* indicates higher degree of teacher's accountability in speech, associated with enunciative verbs for accountability taking or dynamic verbs. In addition, modalizations, some adjectives and nouns, contribute to enhancing the production of meaning, because they reveal the subjectivity of the actants to demonstrate peculiarities of their positioning in regards to the thematic content (KERBRAT-ORECCHIONI, 1997). The action figure assessment shows the reflection and the views of the teachers regarding their own action (internal) and also the action of the other participants (external). This action figure is characterized by its strong evaluative and subjective trait, and demonstrates high involvement of teachers and their reflective capabilities. When considering the interactions of the teaching-learning process, the articulation of motives and intentions is dialogically associated to the presence of other participants that belong to the school setting. Ultimately, it is possible to apprehend revealing aspects of the classroom piloting and its complexity, since teachers, when verbalize about their work, bring out the crucial role of language that accesses memory, organizes, comments, regulates the human actions and interactions.

**Keywords:** Sociodiscursive Interactionism. Reconfiguration of teacher's action. Actoriality. Action figures. Assessment action figure.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mundos discursivos e seus elementos constitutivos.....	388
Quadro 2 – Figura de Ação Ocorrência.....	511
Quadro 3 – Figura de Ação Acontecimento Passado .....	522
Quadro 4 – Figura de Ação Experiência .....	533
Quadro 5 – Figura de Ação Canônica .....	544
Quadro 6 - Figura de Ação Definição .....	555
Quadro 7 – Figura de Ação Performance .....	566
Quadro 8 – Levantamento quantitativo das figuras de ação identificadas .....	744
Quadro 9 - Tempos Verbais da Figura de Ação Avaliação.....	888
Quadro 10 - Exemplos de Modalizações da Figura de Ação Avaliação .....	9090
Quadro 11 – Expressão da atorialidade e das capacidades na figura de ação definição .....	1333
Quadro 12 – Expressão da atorialidade e das capacidades na figura de ação experiência...	1344
Quadro 13 – Expressão da atorialidade e das capacidades na figura de ação ocorrência ....	1355
Quadro 14 – Expressão da atorialidade e das capacidades na figura de ação acontecimento passado .....	1355
Quadro 15 – Expressão da atorialidade e das capacidades na figura de ação avaliação .....	1366

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Continuum</i> de expressão de atorialidade.....	711
---	-----

## LISTA DE SIGLAS

ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDG	Projeto Didático de Gênero
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UCA	Programa Um Computador por Aluno
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

## SUMÁRIO

<b>1. POR ONDE COMEÇAR?</b> .....	<b>15</b>
<b>2. RECORRENDO ÀS BASES</b> .....	<b>22</b>
2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E AS REFLEXÕES SOBRE O AGIR ...	22
2.2 SER OU NÃO SER: O ESTATUTO DO ATOR.....	29
2.3 OS OUTROS - INTERAÇÃO VERBAL, DIALOGISMO E ALTERIDADE .....	32
2.4 A ARQUITETURA TEXTUAL .....	34
<b>2.4.1 A constituição do folhado textual.....</b>	<b>35</b>
<b>2.4.2 Os tipos de discurso .....</b>	<b>36</b>
<b>2.4.3 Variação nos tipos de discurso .....</b>	<b>39</b>
<b>2.4.4 Os Mecanismos de Responsabilização Enunciativa .....</b>	<b>42</b>
2.5 FIGURAS DE AÇÃO: FOTOGRAFIAS INTERPRETATIVAS .....	45
<b>2.5.1 Figuras de ação interna.....</b>	<b>49</b>
<b>2.5.2 Figuras de ação externas.....</b>	<b>56</b>
<b>2.5.3 As figuras de ação e os tipos de discurso .....</b>	<b>58</b>
<b>2.5.4 As escolhas discursivas e as formas de raciocínio.....</b>	<b>59</b>
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>61</b>
3.1 CONTEXTO GERAL DA PESQUISA .....	61
3.2 PROFESSORAS PARTICIPANTES .....	62
3.3 ENTREVISTADORA .....	64
3.4 CONTEXTO E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	65
3.5 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	65
<b>3.5.1 Seleção dos segmentos .....</b>	<b>66</b>
<b>3.5.2 Mobilização da arquitetura textual.....</b>	<b>67</b>
3.6 AS FIGURAS DE AÇÃO SOB ANÁLISE .....	68
3.7 CONTEXTO DE EXPRESSÃO DE ATORIALIDADE .....	69
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS SOBRE O AGIR .....</b>	<b>73</b>
4.1 AS FIGURAS DE AÇÃO .....	74
4.2 AS FIGURAS DE AÇÃO INTERNA E EXTERNA E A ATORIALIDADE .....	76
<b>4.2.1 Figura de ação ocorrência.....</b>	<b>76</b>
<b>4.2.2 Figura de ação acontecimento passado.....</b>	<b>79</b>
<b>4.2.3 Figura de ação experiência .....</b>	<b>81</b>
<b>4.2.4 Figura de ação definição .....</b>	<b>83</b>



4.3 UMA NOVA PROPOSTA: FIGURA DE AÇÃO AVALIAÇÃO .....	86
<b>4.3.1 Análise da figura de ação avaliação .....</b>	<b>92</b>
4.4 A IMPLICAÇÃO DOS OUTROS NO AGIR DOCENTE .....	111
4.5 A ATORIALIDADE NAS FIGURAS DE AÇÃO.....	131
4.6 EFEITOS DO PROCESSO MORFOGENÉTICO DAS AÇÕES.....	138
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>171</b>

## 1. POR ONDE COMEÇAR?

na minha visão eu dei um salto eno:rme  
 como professora né  
 >tô< adquirindo ↑todo esse conhecimento né,  
 porque eu quero adquirir ainda ↑mais né:  
 [não quero parar por aí:(rindo)]

Professora cursista em entrevista após realização de projeto

O mergulho nas entrevistas com as professoras provocou várias sensações e surtiu alguns resultados ao longo do percurso do doutorado: receio, no início do curso, por não dominar o suporte teórico-metodológico do ISD; curiosidade, que me fez, então, me apropriar um pouco mais do que os autores entendem tanto; exaustão, ao buscar as minúcias dos signos para identificar aspectos linguísticos e discursivos que denunciasses a atorialidade das professoras; desconfiança, por achar que estava “vendo demais” ou “de menos”; e, enfim, surpresa, alívio e contentamento, ao descobrir que, enquanto buscava desenvolver esta tese, o maior desenvolvimento ocorrido era o meu! Depois de tanta interlocução com os dados e busca pelo conhecimento sobre a linguagem, gostaria de apresentar algumas reflexões e proposições.

A possibilidade de analisar questões referentes ao trabalho docente através da linguagem é a grande motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa com foco no trabalho educacional e, certamente, está fortemente relacionada ao fato de que sou professora. Além disso, também acompanhei de perto a trajetória profissional de professores muito próximos a mim, como minha mãe, minhas tias e meus tios, além de vários colegas que tive durante as duas últimas décadas, nas escolas onde trabalhei, os quais sempre trouxeram os encantos e as agruras vividas na escola.

Alguns, e eu me incluo neste grupo, sempre se autoavaliavam depois de cada aula e ficavam satisfeitos com os bons resultados alcançados em sala de aula ou então ficavam incomodados quando sua proposta para aquele dia não conseguia atingir a todos os alunos da maneira esperada, por isso, buscavam outras alternativas para a aula seguinte. A frustração de não ser bem-sucedido na pilotagem da sua sala de aula é um sentimento que afeta a profissionalidade do professor e pode levá-lo a se conformar com a situação, o que faz com que ele aceite o que parece ser irremediável e até desista da sua profissão. No entanto, tem os que não desistem e assumem o comando da situação, pois assumem os desafios inerentes ao seu trabalho - e que existem em todas as áreas profissionais, de uma maneira ou de outra.

Esse desejo individual de não aceitar o que está posto e buscar o melhor, conjuntamente com o desejo de pesquisadoras da UNISINOS de propor um trabalho de pesquisa que aliasse o conhecimento científico e o conhecimento empírico docente, desencadearam uma série de efeitos na vida profissional, acadêmica e pessoal de várias pessoas. Uma delas sou! O acesso ao doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS proporcionou desenvolvimento em todos os setores da minha vida, mas, especialmente, ressignificou a minha profissionalidade docente. Vamos ao início de tudo.

Era abril de 2010, como recente assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (doravante SMED), entrei em contato com a Profa. Ana Maria Stahl Zilles, que fez o elo necessário para unir os desejos e as necessidades, tanto os meus e os dos professores do ensino fundamental quanto os das professoras da universidade. E foi a partir disso que outras pessoas fizeram parte dessa história, como a Profa. Ana Maria de Mattos Guimarães e a Profa. Dorotea Frank Kersch. Elas estiveram na SMED para expor uma proposta muito desafiadora e pretensiosa, que foi justamente o projeto que começou em 2011. O projeto que menciono e ao qual a minha proposta de investigação está diretamente atrelada tem o nome de “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”<sup>1</sup>, que propõe a produção de conhecimento e interação no processo educativo com foco na leitura e na escrita, em escolas do ensino fundamental e público de um município do Vale do Rio dos Sinos. Tal iniciativa previu um programa de formação continuada, cooperativa e reflexiva, com o objetivo de qualificar e renovar o trabalho docente através da interação do letramento acadêmico dos formadores e a prática social dos professores e seus alunos, propondo o desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas.

Para suscitar nossa reflexão sobre o trabalho docente, trazemos a descrição da atividade do trabalho apresentada por Machado (2007, p.91):

a) esta é uma atividade *situada*, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo; é pessoal e sempre única, que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional etc.; mas, que é, ao mesmo tempo, impessoal, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e

---

<sup>1</sup>Desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, com apoio da CAPES/Observatório da Educação.

hierarquicamente superiores ao trabalhador; b) é *prefigurada* pelo próprio trabalhador na medida em que ele reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhe demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico; c) é *mediada* por instrumentos materiais e simbólicos, na medida em que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social; d) é *interacional*, no sentido mais pleno do termo, pois a interação é de natureza multidimensional e de mão dupla, pois, ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformado; e) é *interpessoal*, pois envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes; f) é *transpessoal*, no sentido de que também é guiada por “modelos do agir” específicos de cada ofício, sócio-historicamente construídos pelos coletivos de trabalho; g) é *conflituosa*, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vezes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.; h) pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser *fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades* do trabalhador, ou *fonte de impedimento* para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento, quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício. (MACHADO, 2007, p. 91, grifo da autora)

Por sua vez, o trabalho docente também apresenta as características descritas acima sobre o trabalho em geral e demonstra ser uma atividade humana muito complexa, envolta em “uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino e em um sistema educacional específico” (MACHADO, 2007, p. 92). Tal rede de múltiplas relações sociais é constituída de uma série de fatores, tais como: a prescrição dos conteúdos a serem ensinados, o planejamento da aula e sua realização, a elaboração da avaliação dos alunos, a correção da avaliação, a formação docente, o conselho de classe, o manejo do imprevisível durante sua aula, a expectativa dos pais e da equipe diretiva da escola, entre outras situações ou atividades inerentes à sua profissionalidade. Ao estar inserido nesse contexto, o professor precisa lidar com essas demandas e faz com que ele mobilize o que for necessário para agir, em constante interação com diferentes indivíduos e instituições envolvidas no universo educacional. Para isso, ele emprega artefatos materiais ou simbólicos, que são apropriados por ele e transformados em instrumentos mediadores do agir<sup>2</sup>, os quais o influenciam e transformam-no.

Toda a complexidade inerente ao fazer do professor reforça, segundo Bronckart (2006), a necessidade de desviar o olhar científico e didático que esteve voltado para os alunos e seus processos de aprendizagem e redirecioná-lo para a realidade do trabalho educacional,

---

<sup>2</sup> Segundo Bronckart (2008, p.120) o termo agir ou agir-referente denomina “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo”.

ou seja, o que também deve merecer a atenção dos pesquisadores é o agir dos professores e como ele repercute no processo de aprendizagem dos alunos.

...obviamente o interesse pelos processos desenvolvidos pelos alunos continua sendo indispensável, mas também é necessário compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício: a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características efetivas dos alunos. (BRONCKART, 2006, p. 207)

Com o incentivo dessa proposição, pensamos em pesquisar o trabalho docente para compreender os aspectos da profissionalidade do professor que viabilizam a gestão bem-sucedida da sala de aula. Na busca de tal compreensão, encontramos o conceito de atorialidade no Interacionismo Sociodiscursivo, um dos quesitos da constituição do professor, que contribui para o sucesso do gerenciamento dos processos de ensino e aprendizagem. Por sua vez, a atorialidade é a característica do ator, ou seja, o indivíduo dotado de capacidades, motivos, intenções e responsabilidades, que são os aspectos necessários para que o professor tenha o comando ou a pilotagem de sua sala de aula. Portanto, o indivíduo que é ator do seu agir possui um conjunto de habilidades e recursos para realizar as tarefas relacionadas ao seu *métier*, com razões claras para atingir seus objetivos específicos na condução do seu projeto didático.

A partir da noção de atorialidade, pretendemos identificar os fatores relevantes para a constituição do docente como um ator no processo de ensino, a partir da análise da terceira dimensão do plano geral de pesquisa bronckartiano, o trabalho representado pelos actantes (Bronckart, 2006). Esta dimensão se configura pela reflexão a respeito do trabalho feita pelos próprios profissionais, através de uma entrevista respondida antes e depois da realização do projeto pedagógico. Para analisar os textos produzidos nas entrevistas, encontramos as figuras de ação<sup>3</sup> (BULEA, 2010, BULEA, LEURQUIN & CARNEIRO, 2013) que são, segundo Bronckart (2013, p. 101), “segmentos textuais que atestam modalidades particulares de compreensão da atividade, modalidades marcadas pela escolha de um tipo de discurso determinado, assim como, outros índices linguísticos”. Nas figuras de ação, buscamos

---

<sup>3</sup> A concepção e a expressão “figuras de ação” apresentadas a seguir são resultantes de um percurso anterior percorrido por outros autores. Inicialmente, Bulea e Fristalon (2004) propuseram o conceito de “registro do agir”. Já Bronckart, Bulea e Fristalon (2004) optaram por “registros ou formas de ação”. Lousada (2006) e Mazzillo (2006) apresentaram o termo “figuras do agir”. Para Bueno (2009), a denominação “figuras interpretativas do agir” tratavam de um conceito que abrangeria as “figuras de ação” - implicação individual no agir, e as “figuras de atividade” - responsabilidade coletiva no agir.

elementos linguísticos e discursivos que expressem a atorialidade das professoras entrevistadas, ou seja, que revelem suas capacidades, seus motivos e suas intenções quando falam do seu agir e do agir dos alunos, para tratar de diferentes temáticas ligadas ao seu trabalho.

Com esse intuito, procuramos verificar a presença das figuras de ação nas entrevistas e iniciamos pelas figuras de ação descritas por Bulea (2010) ocorrência, acontecimento passado, experiência, canônica e definição. Buscamos encontrar também a figura proposta por Peixoto (2011), intitulada figura de ação performance. No decorrer da análise, encontramos trechos da entrevista que trazem elementos que parecem se configurar como uma outra figura, pois não se enquadram naquelas já existentes. A partir disso, buscamos elementos formais em comum nos excertos que pudessem definir as peculiaridades da nova figura, a qual passamos a denominar de figura de ação avaliação. Esta figura se configura pelo forte caráter avaliativo e traz o ponto de vista das professoras a respeito dos conteúdos temáticos, com indícios de alto grau de sua responsabilização ao avaliar o seu agir e o agir dos demais participantes no processo de ensino-aprendizagem, o que apresenta contextos muito propícios para a expressão da atorialidade docente.

Em virtude do nosso interesse em compreender a interpretação do trabalho docente e analisar de que forma as professoras assumem o papel de atores do seu próprio agir, definimos os seguintes objetivos:

- ♣ Identificar contextos linguísticos e discursivos propícios para a expressão da atorialidade docente.
- ♣ Compreender a relação entre as figuras de ação (BULEA, 2004, 2009, 2010; BULEA, LEURQUIN & CARNEIRO, 2013) e a representação que as professoras fazem do seu agir e do agir dos outros participantes do processo de ensino-aprendizagem.
- ♣ Verificar a possibilidade de existir uma nova figura de ação, bem como checar em que medida essa figura favorece a expressão da atorialidade docente.
- ♣ Aprender se há reconfiguração do agir das professoras nas entrevistas anteriores e posteriores à realização de projetos didáticos de gênero.

Para perseguir nossos objetivos neste trabalho, no capítulo 2 – RECORRENDO ÀS BASES, apresentamos as bases teóricas que sustentam nossa proposta. Contamos com o Interacionismo Sociodiscursivo, o qual contribui para aprofundar o estudo da construção do discurso dos participantes na interação e como eles se constituem. Ao analisar linguisticamente o discurso, temos como aliadas as figuras de ação interna e externa (BULEA, 2010; BULEA, LEURQUIN & CARNEIRO, 2013), para verificar como são organizadas as

representações sobre o agir do professor e dos coactantes e qual o seu papel profissional. Para investigar a representação do papel docente, buscamos compreender o conceito de ator a partir do que o aporte teórico do ISD oferece. Ainda fazemos a reflexão sobre a presença de outros participantes no discurso docente, por isso, trazemos os conceitos de interação verbal, dialogismo e alteridade de Bakhtin (1979/1997) e Voloshinov (1929/2006), para compreender suas relações e influências no cenário educacional.

No capítulo 3 – PERCURSO METODOLÓGICO, explicamos o contexto em que ocorre a pesquisa, quais são os seus participantes e quais os procedimentos metodológicos que empregamos para lidar com os dados. As figuras de ação utilizadas para a análise são as figuras de ação interna ocorrência, acontecimento passado, experiência, canônica, definição (BULEA, 2012) e performance (PEIXOTO, 2011), as quais foram organizadas em quadros com sua caracterização linguística e discursiva. As figuras de ação externa analisadas e exemplificadas são ocorrência, acontecimento passado e experiência, as quais revelam aspectos importantes sobre o papel do professor (BULEA, LEURQUIN & CARNEIRO, 2013). Para analisar a presença da atorialidade referente ao papel docente, verificamos como é feita a referência dos actantes no discurso e propomos um *continuum* de expressão da atorialidade.

Expomos a análise dos dados no capítulo 4 – ANÁLISE DOS DADOS SOBRE O AGIR DOCENTE, apresentando a quantificação das ocorrências das figuras de ação, assim como trazemos excertos retirados das entrevistas realizadas com as professoras, que exemplificam as seis figuras de ação descritas no capítulo anterior, com destaque para a expressão da atorialidade docente. No decorrer da análise, encontramos segmentos temáticos nas entrevistas que parecem apresentar uma nova figura de ação, a qual denominamos figura de ação avaliação. Aqui ressaltamos a importância da análise reflexiva sobre as figuras de ação externa que revelam como o professor se posiciona ao lidar com a presença de outros participantes e de como ele pode ser ou não um ator no seu contexto de trabalho. Além disso, mostramos como a atorialidade se materializa linguística e discursivamente, através de vários exemplos retirados das figuras de ação. Por fim, a partir da comparação das entrevistas realizadas antes e após a realização dos Projetos Didáticos de Gênero, abordamos as implicações do processo de interpretação do agir, fazendo uma análise de conteúdo, que traz à tona diferentes ângulos de compreensão dos aspectos relacionados ao trabalho docente (BULEA, 2010).

No último capítulo, as CONSIDERAÇÕES FINAIS fazem um balanço dos objetivos propostos e apresentam as reflexões sobre os principais resultados da pesquisa. Ao retomar os

objetivos desta tese, apontamos aspectos relevantes suscitados pela abordagem da representação do trabalho docente e da atorialidade, os quais podem incidir em futuros desdobramentos que contribuem para a qualificação do trabalho docente.



## 2. RECORRENDO ÀS BASES

Para analisar o trabalho docente através da linguagem, contamos com o Interacionismo Sociodiscursivo, o qual propõe um suporte teórico-metodológico para analisar o discurso dos participantes da interação. Nesta perspectiva, a linguagem é vista como ponto crucial para análise e entendimento da constituição do ser humano em várias instâncias de sua existência.

A presença marcante do outro no discurso docente nos conduz aos princípios de dialogismo e de alteridade do círculo bakhtiniano sobre a linguagem, pois é constante a interferência de alunos, outros professores da escola, pais, direção da escola e mídia no trabalho do professor. Ao assumir a presenças destes outros, compreendemos que a interação no mundo social é fundamental no processo de constituição da consciência, por isso, buscamos verificar como o professor lida com esses elementos e se isso é fator de impedimento ou de fortalecimento para sua constituição como ator no processo de ensino.

A partir do modelo da arquitetura textual, que permite entender a organização dos textos produzidos, é possível identificar as figuras de ação (BULEA, 2010) presentes nas entrevistas realizadas sobre o trabalho docente. As figuras de ação são recortes interpretativos do agir, dos quais identificamos pistas linguísticas e discursivas reveladoras da interpretação do agir docente e do papel assumido pelo professor.

### 2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E AS REFLEXÕES SOBRE O AGIR

Para abordar a realidade do trabalho educacional, valemo-nos do arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o qual contribui para o desenvolvimento de uma ciência do humano, de caráter interdisciplinar. De acordo com Bronckart (2006, p.09), o ISD é uma variante e um prolongamento do interacionismo social, o qual se orienta por três princípios gerais: 1. a existência de relação entre a construção do pensamento consciente humano e a construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, bem como a indissociabilidade dos processos de socialização e individuação no desenvolvimento humano; 2. o *corpus* da filosofia do espírito de Aristóteles e Marx deve subsidiar o questionamento das Ciências Humanas, junto com os problemas de intervenção prática – em especial no campo escolar; 3. as questões tratadas na ciência do humano engendram as relações de interdependência instauradas e desenvolvidas entre os vários aspectos do funcionamento humano – fisiológicos, culturais, linguísticos, etc. – e os processos evolutivos e históricos, por meio dos quais se originaram tais dimensões.

O ISD assume como central e decisiva a questão da linguagem para a ciência do humano, sendo assim, “as práticas languageiras (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10). Tal perspectiva se ancora em alguns preceitos fundamentais sobre a linguagem tratados por Saussure e por Vygotsky, os quais reconhecem que os signos languageiros constituem o pensamento consciente humano.

Para Saussure (apud BULEA, 2005), é preciso admitir que a dinâmica é uma característica inerente dos fenômenos languageiros, rompendo com as concepções de linguagem dos defensores da abordagem lógico-gramatical e também do convencionalismo clássico. Os questionamentos saussurianos conduziram a uma nova percepção sobre a linguagem, especialmente sobre o signo linguístico, o que repercute no modo de abordar os estudos linguísticos posteriores.

O rompimento com a concepção dualista da linguagem afirma a incompatibilidade de se opor a forma ao sentido, o que não o distancia de admitir o caráter duplo das unidades linguísticas, pois elas possuem duas faces, a expressão (figura vocal) e o conteúdo (forma-sentido), dependentes uma da outra. Portanto, no caso, o que existe é a constituição de uma natureza binária indissociável, ou seja, a constituição semiológica como tal. Ao tratar desta questão, Saussure aponta a distinção entre fenômenos externos à língua, aqueles que podem ser percebidos (sons), e fenômenos internos à língua, que são de teor psíquico. As figuras vocais são dependentes de um domínio externo e são consideradas simples na sua constituição, pois não são associadas a um determinado sentido ou ideia. No entanto, os fenômenos internos, identificados como forma-sentido, são elementos complexos porque eles existem em decorrência de uma associação ou união ou combinação, como entidade linguística. Neste caso, os signos linguísticos são entidades psíquicas de duas faces, as quais se constituem de empréstimos psíquicos de som – ou representações sonoras chamadas de “formas” e de significações – ou representações do conteúdo. Esses dois aspectos se formam através de processos mentais de diferenciação-associação. Os signos surgem dentro de um domínio específico ou de um meio intermediário construídos no interior do psiquismo. Os componentes dos signos inicialmente eram denominados de formas e sentidos/significações ou imagem acústica e conteúdo, depois passam a ser chamados de significantes e significados.

Pelo fato de a constituição dos signos não ter relação com as propriedades dos objetos no mundo, ou seja, “o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado” (SAUSSURE, 2006, p. 83), os signos têm como característica a arbitrariedade. Devemos

reconhecer, porém, que são sócio-históricos porque eles não existem independentes do homem e constituem-se nas interações sociais. A existência dos signos depende do refazer de três tipos de relações: as relações diferenciais das formas entre si, as relações diferenciais das significações entre si e as relações associativas entre formas e significações. Sendo assim, seu valor resulta sempre de uma comparação (relações sintagmáticas) e de oposições funcionais (relações paradigmáticas) entre os termos do sistema linguístico.

Bulea (2010, p. 59) trata das implicações e desdobramentos que a compreensão da proposta teórica saussuriana nos traz sobre a função da linguagem para analisar as práticas, na constituição e no funcionamento humano. A autora aponta a implicação da teoria em questão referente ao estatuto praxiológico da linguagem e das línguas. Ela ressalta, tomando como base Saussure, o fato de que as línguas têm em comum “a estruturação de signos como processo, de uma alternância semiótica permanente” (BULEA, 2010, p. 60). Outra implicação se remete ao papel da linguagem no funcionamento psíquico ao considerar que os signos não têm relação natural com os objetos que eles designam e, por isso:

sua interiorização confere ao funcionamento psíquico uma real autonomia em relação às propriedades e determinismos do meio. Em seguida, ainda que a determinação dos signos não obedeça de forma alguma a critérios externos, os signos não são menos que unidades discretas, circunscritas, delimitadas. Isso permite então ao pensamento humano dispor de verdadeiras unidades, com as quais podem ser efetuadas operações; esse pensamento chegando assim a se estruturar, a se organizar. Enfim e em virtude de seu caráter radicalmente arbitrário e social, os signos constituem entidades psíquicas desdobradas, que unem uma infinidade de “imagens” individuais ou particulares; o que torna possível o desdobramento do funcionamento psíquico ele-próprio, ou o pensamento sobre o pensamento, dito de outra maneira, a emergência e o desenvolvimento da consciência humana. (BULEA, 2010, p. 60)

Bronckart (2013) ressalta que as proposições saussurianas se aliam à tese de Vygotsky sobre a interiorização dos signos, que ocorre pela interiorização dos acordos sociais cristalizados. Também as entidades psíquicas responsáveis pelas funções psicológicas superiores resultantes são sociais. O ISD assume como uma de suas bases o projeto de Vygotsky, segundo o qual se atribui à linguagem um papel central no desenvolvimento humano, na construção das atividades coletivas, das formações sociais, dos mundos representados, nas mediações formativas e transformadoras dos indivíduos.

Na teoria sociointeracionista de Vygotsky (2010), encontramos a concepção de desenvolvimento humano baseada na ideia de um organismo ativo, em que se reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo. Assim, a mediação, que se dá através da interação entre os indivíduos e o seu

ambiente, evidencia a implicação do social e dos elementos históricos e culturais neste processo. Ao compreender que a gênese do pensamento e da linguagem está diretamente relacionada à dinamicidade do processo de interação social, Vygostky anuncia que há desenvolvimento de capacidades de ação nas interações, as quais são mediadas pela linguagem. É na fala que a linguagem representa o significado da unidade do pensamento verbal, assim ocorre a materialização da interação e a mediação do desenvolvimento do pensamento. Diante disso, percebemos o caráter social do processo que é mencionada pelo autor, ao dizer que:

*a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala (VYGOTSKY, 2010, p.137, grifos do autor).*

As transformações ocorridas na relação contínua entre o pensamento e a linguagem promovem o desenvolvimento no sentido funcional. Desta forma, as palavras ou signos são o meio de existência do pensamento, e, na interação, desencadeiam o desenvolvimento. Além disso, as palavras não se limitam ao desenvolvimento humano, uma vez que elas são responsáveis também pela evolução da consciência histórica como um todo. Com a peculiaridade do desenvolvimento psicológico dos seres humanos ser sócio-histórico-cultural pela mediação da linguagem, este processo ocorre de modo indireto e não linear, em um movimento dinâmico e constante entre o singular e o coletivo das interações sociais.

O ISD assume a perspectiva de Voloshinov (1929/2006) ao tratar da base sócio-histórica da linguagem, alinhando as bases da filosofia da linguagem com o marxismo. A linguagem ganha um sentido mais abrangente, com o reconhecimento de que a sua realidade concreta enquanto discurso não é o sistema abstrato de formas linguísticas, nem uma enunciação monológica e isolada, mas o acontecimento social de interação discursiva.

O interesse principal de Voloshinov era sobre o estatuto e as condições de desenvolvimento da ideologia e do mundo dos conhecimentos, o que levou a questionar o estatuto e as condições de constituição do psiquismo ou do pensamento consciente humano. Existem três princípios maiores que sustentam sua tese, de acordo com Bronckart (2006, p. 127): 1. “toda produção ideológica é de natureza semiótica”, o que significa que as ideias estão relacionadas a referentes independentes e pertencem a uma outra ordem do mundo dos conhecimentos, logo, são signos das unidades referidas; 2. os signos-ideias são oriundos da interação social e são reflexo dessa interação, por isso, possuem o caráter dialógico, assim a

compreensão do enunciado ocorre sempre através de sua elucidação com o outro no contexto correspondente; 3. “todo discurso interior, todo pensamento ou toda consciência apresenta, portanto, um caráter social, semiótico e dialógico”.

Bronckart (2008) retoma a conceitualização de unidades praxiológicas determinantes para orientar o aporte teórico e metodológico do ISD. Sendo assim, destacamos alguns conceitos relevantes que constituem tal quadro, como o termo “agir” ou “agir-referente”, que na perspectiva do nível ontológico, refere-se a qualquer forma de intervenção de uma ou mais pessoas no mundo. Esse agir pode ser considerado um trabalho, possivelmente decomposto em tarefas em alguns contextos econômicos específicos; ou ainda pode estar relacionado a cadeias de processos de atos ou gestos, ao longo do curso do agir. Para designar as pessoas que intervêm no agir, há o termo actante que remete a qualquer pessoa implicada no agir ou agir referente.

No plano interpretativo, com relação aos conceitos de atividade e de ação, a primeira designa a mobilização de dimensões motivacionais e intencionais do agir no âmbito coletivo, já a segunda indica a mobilização das mesmas dimensões no nível individual. Desta forma, o ISD também incorpora a noção de ação, que está relacionada, ao mesmo tempo, à atividade social imputada a um ser humano particular e ao conjunto das representações construídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade (BRONCKART, 2008, p 120), que “designa uma leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo”. Para conceituar ação, Bronckart (2006) traz a distinção feita por Anscombe (1957 apud BRONCKART, 2006) entre ação – com intencionalidade - e acontecimento – sem intencionalidade. Anscombe tem como foco identificar e caracterizar os fenômenos humanos que podem ser considerados da ordem do agir, o que levou a distinguir entre acontecimentos que se produzem na natureza e o agir humano, que chamou de ação. Sob tal perspectiva, existe o ator, que é aquele, através das configurações textuais, é fonte de um processo e possui capacidades, motivos e intenções para agir. Ao contrário, o agente não possui tais características.

A partir disso, é delimitado o plano motivacional que se constitui por determinantes externos oriundos da coletividade, de natureza material ou ordem das representações, assim como é composto por motivos que indicam as razões do agir interiorizadas por uma pessoa em particular. O plano intencional abarca as finalidades de origem coletiva com o respaldo da validação social e indica as intenções para agir próprias da pessoa em particular. O plano dos recursos para agir comporta os instrumentos que se remetem tanto a ferramentas materiais e

as tipificações do agir existentes no ambiente social, quanto as capacidades, que são os recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa.

Dialoga com essa ideia, a proposição de Ricoeur (semântica da ação) (BRONCKART, 2008, p. 19), a qual considera a ação como uma intervenção no mundo realizada por um actante que aciona capacidades mentais e comportamentais, referentes, portanto, a um poder-fazer. Além disso, o actante possui motivos ou razões (o porquê do fazer), assim como intenções (os efeitos esperados do fazer) para agir. Todos esses parâmetros conferem ao actante a responsabilidade em sua intervenção no mundo.

O ISD busca ainda, em outras teorias, as fontes que ajudam a explicitar o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Sendo assim, Bronckart (2004) retoma o trabalho de Habermas sobre a relação entre o agir humano e a linguagem. Para isso, traz o conceito de representação que tem como base os estudos de Habermas, mais especificamente as discussões sobre o agir comunicativo, que é “o instrumento pelo meio do qual se manifestam concretamente as avaliações sociais das pretensões à validade das três formas do agir praxiológico<sup>4</sup> e, na medida em que os mundos que organizam os critérios dessas avaliações são (mais ou menos) conhecidos pelos atores” (BRONCKART, 2008, p.25). O agir comunicativo tem a função de organizar as representações feitas sobre o agir e, assim, também regula as suas intervenções efetivas.

De acordo com Bronckart (2003), o agir comunicativo constitui tanto o psiquismo especificamente humano como também é constitutivo do social. A necessidade de realização das diferentes atividades faz com que a linguagem surja como mediadora no estabelecimento de acordo entre os indivíduos. Dessas negociações, estabelecem-se comportamentos denominados de “cooperação ativa”, que favorecem a estabilização das “relações designativas, como formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como signos” (Bronckart (2003, p.33). Por conseguinte, os signos veiculam as representações coletivas do meio, as quais se organizam em configurações de conhecimentos chamados por Habermas (1987) de “mundos representados”. Habermas distingue três mundos que podem ser considerados como dimensões das representações para os indivíduos: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. O mundo objetivo se refere às representações que os indivíduos possuem sobre o meio físico, o conhecimento do universo material; o mundo social corresponde às modalidades convencionais de cooperação entre os indivíduos, envolve as regras, convenções

---

<sup>4</sup> Bronckart (2008, p 24-5) renomeia o agir teleológico de Habermas como agir praxiológico. Este agir engloba o agir teleológico (propriamente dito), o agir regulado por normas e o agir dramático.

e valores; e o mundo subjetivo se relaciona aos conhecimentos acumulados sobre as características próprias dos indivíduos.

Bronckart (2003) afirma ainda que os mundos representados se encontram em permanente transformação, da mesma forma que os significados veiculados nos textos não podem ser considerados estáveis. Os três mundos representados existem porque a diversidade de conhecimentos construídos pela coletividade e os textos produzidos por esses indivíduos contêm as representações sociais, que cada um possui sobre os mundos representados.

Sobre a noção de representação, Durkheim (1898/2006) trata da relação entre as representações individuais e as coletivas:

- Segundo Durkheim, de modo geral, as representações coletivas são como os conceitos, resumos de categorias que são produzidos e que, coletivamente, formam a bagagem cultural de uma sociedade. Já as representações individuais são constituídas no percurso individual e, portanto, são atualizadas pelos seres humanos individuais.
- O fato de representações individuais e coletivas se originarem e se modificarem mutuamente é uma questão debatida não só pela sua importância na definição das interações dos fatos psíquicos e sociais, mas pela função que a semiose e a linguagem verbal exercem na formação desses, segundo Vygostky, mundos representacionais, verdadeiros territórios do psiquismo superior.

Pode-se observar uma relação imbricada entre representações individuais e representações coletivas, pois não é possível separar objetivamente uma da outra. Como afirma Durkheim: “a vida representativa não se pode repartir de uma forma definida entre os vários elementos nervosos, já que não existe representação para a qual não colaborem vários desses elementos, tal como a vida coletiva só pode existir no todo formado por reunião de indivíduos” (DURKHEIM 1988/2006, p.700). Desta forma, de acordo como foram concebidas, as representações coletivas são, a um só passo, resultantes da síntese dos indivíduos associados e da instância que dá forma a essa síntese.

Na reformulação de algumas proposições teóricas, Bronckart (2008, p. 123) reafirma o preceito de que a atividade, segundo Leontiev, é um “formato social que organiza e regula as interações dos indivíduos com o meio”. A construção das ações se origina de um processo genealógico, desenvolvido a partir da atividade e do conjunto dos pré-construídos coletivos. Sendo assim, as ações são formas construídas sob efeito da reflexividade, manifestada como consciência discursiva ou consciência prática (GIDDENS, 1989), de observadores externos ou dos actantes envolvidos na atividade (cf. seção 2.3).

Junto a tal abordagem, Bronckart ressalta o caráter dialético das relações entre processos individuais e processos coletivos. Isso significa que as formas de ação são produtos de um funcionamento coletivo e de mecanismos interativos complexos, ou seja, elas somente podem ser reconhecidas a partir das atividades e dos pré-construídos coletivos, que fornecem referências e critérios a partir dos quais ocorre a interpretação que origina modelos de atividade e modelos da ação.

Com relação à concepção de ação, é preciso esclarecer que existem as ações singulares e as atividades coletivas, bem como podem existir ações comuns – decorrentes da associação de mais um actante a uma ação singular, e ações conjuntas – decorrentes de negociação para se obter um objetivo comum. Nesse sentido, Bronckart (2008, p. 125) chama a atenção para a existência de um *continuum* que começa com um agir singular (com um único agente envolvido), passando pelo agir comum e agir conjunto, até chegar ao agir coletivo. Esse escalonamento pode ser aplicado para qualquer modalidade de agir e implica a relação entre um segmento de agir e um dos agentes singulares envolvido.

Também Bronckart expande as possibilidades que envolvem o conceito de ação tal qual proposto pela Filosofia Analítica, que considera o actante dotado de capacidades, intenções, motivos e responsabilidades no agir, que intervém no mundo de alguma forma. Além dessa imagem da ação, os trabalhos de Schütz ou Bühler trazem outros componentes (obstáculos) que influenciam o curso do agir e exigem negociação e reorientação necessárias (de ação como pilotagem).

Para compreender as interpretações emergentes dos discursos sobre a prática docente, retomaremos e aprofundaremos, na próxima seção, alguns conceitos relevantes para a compreensão do estatuto de ator.

## 2.2 SER OU NÃO SER: O ESTATUTO DO ATOR

A partir do arcabouço teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), retomamos aspectos pertinentes para a compreensão do conceito de ator, como uma possibilidade de representação do papel do actante, o indivíduo fonte do agir, na nossa pesquisa.

A atorialidade é uma característica do ator, ou seja, do actante que assume a responsabilidade enunciativa no curso do agir, “quando as configurações textuais constroem o actante como sendo fonte de um processo dotando-o de capacidades, motivos e intenções” (BRONCKART, 2008, p.121). O ator opõe-se ao papel do agente que é aquele que assume a condição de executor de tarefas, sem expressar capacidades, motivos e intenções. Bronckart



evidencia o pensamento de Giddens (1989) sobre as modalidades de engajamento dos atores na ação, cuja análise mostra três processos a serem considerados:

- o ator exerce um controle reflexivo sobre a atividade em curso: ele segue o fluxo dessa atividade e analisa as dimensões físicas e sociais de seu contexto; - o ator exerce uma racionalização, isto é, elabora uma compreensão “teórica” do fundamento de seu agir e dos outros (qual é a natureza do que é feito? A que intenção esse fazer corresponde?); -o ator pode, enfim, dotar-se de uma motivação, como fundamento ou desejo que justifique o desenvolvimento da atividade. (BRONCKART, 2008, p. 57-8)

Bronckart (2008, p.57) aborda as teorias desenvolvidas por Giddens, nas quais o autor defende as capacidades reflexivas ou as capacidades de compreender (controlar) dos atores empregadas ao longo da vida social. No entanto, Giddens evidencia uma diferença quanto às modalidades de realização das capacidades de reflexividade: uma pode ser expressa no nível verbal, chamada de consciência discursiva; já a outra, a consciência prática, se manifesta nas rotinas e nas atividades sociais cotidianas frequentes.

Bronckart ressalta que Giddens (1989) considera esses processos importantes, mas eles não se configuram como ações, portanto, as motivações e as intenções são dimensões dependentes de fatores externos ao agir. Traz também a proposição de Ricoeur (semântica da ação) (BRONCKART, 2008, p. 19), a qual considera a ação como uma intervenção no mundo realizada por um actante que aciona capacidades mentais e comportamentais, referentes, portanto, a um poder-fazer. Esse actante assume certos motivos ou razões, ou seja, o porquê do fazer; e possui intenções que são os efeitos esperados do fazer. Todos esses aspectos conferem ao actante a responsabilidade em sua intervenção no mundo, ou seja, o papel de ator.

Tomando como base a sociologia e a filosofia, Bronckart (2008, p. 121) define três planos de análise do agir: o plano motivacional, o plano da intencionalidade e o plano dos recursos do agir. O plano motivacional é mobilizado no nível coletivo e é constituído por determinantes externos de natureza material ou da ordem das representações. Neste plano, os motivos são as razões que impulsionam o actante agir desta ou daquela maneira, as quais são interiorizadas por ele. No plano da intencionalidade, também de origem coletiva, existem as finalidades que são validadas pela sociedade. Já o plano dos recursos do agir conta com os instrumentos que são tanto as ferramentas materiais e as tipificações do agir encontradas no ambiente social, quanto as capacidades, que são recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa em particular. A definição de ator é empregada no plano interpretativo, no qual o actante é visto como fonte de um processo com motivos, intenções e

capacidades, portanto, dotado de reponsabilidade na realização do agir, o que pode ser apreendido através das configurações textuais. É preciso destacar que a responsabilização do actante pertence às propriedades psíquicas, por isso, não é possível apreendê-las, observá-las ou mensurá-las, mas são passíveis de serem inferidas tendo como parâmetro a ação em curso (BRONCKART, 2006, p.211).

Os trabalhos de Bühler (1934) e Schütz (1998) promovem uma espécie de casamento entre as abordagens anteriores, trazendo a ação como um processo de pilotagem, com foco na responsabilidade de um indivíduo em particular. A este é conferido o papel de piloto da ação, o qual está submetido a sistemas de restrições sociais e materiais múltiplas e que deve manter o rumo da pilotagem, mesmo que este não seja definido. Nessa acepção, é importante a possibilidade de adaptação do actante, considerando as transformações que caracterizam o desenvolvimento temporal da ação. Desta forma, o professor que é ator é aquele que tem o comando ou a pilotagem de sua sala de aula, “negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro das ações ele é o único ator” (BRONCKART, 2006, p. 226-7). Desta forma, o professor deve ser capaz de “conduzir seu projeto didático”, lidando com uma variada gama de aspectos inerentes ao seu *métier*: sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, entre outros. Este actante demonstra ser um ator ou possuir atorialidade quando é capaz de pilotar um projeto de ensino, o que significa assumir a postura de quem avalia o contexto de ensino em que está inserido, negocia para gerenciar reações, interesses e motivações dos seus alunos e mantém ou reconfigura o seu planejamento de acordo com a necessidade da sala de aula.

Sobre o conceito de pilotagem, Malabarba (2015, p. 127) propõe o percurso do agir na pilotagem de um projeto de ensino, criado a partir das participações contingentes dos alunos. A autora mostra que o percurso de implementação do projeto de ensino é constituído das seguintes partes: 1) projeto de ensino; 2) participação contingente; 3) alinhamento; 4) intraexpansão do projeto de ensino; 5) fechamento; e 6) projeto de ensino. Tal sequência é encontrada no quadro de análise pesquisado pela autora, a qual ressalta que pode existir outras trajetórias em outros contextos. No sentido proposto por Malabarba, ocorre uma copilotagem entre professor e seus alunos, o que justifica a afirmação de Bronckart a respeito da necessidade de negociação permanente.

Para analisar a implicação de outros participantes no agir docente e na constituição do papel de ator, buscamos o entendimento dos conceitos de interação verbal, dialogismo e alteridade na próxima seção.

### 2.3 OS OUTROS - INTERAÇÃO VERBAL, DIALOGISMO E ALTERIDADE

Para tratar das interações entre os indivíduos, Voloshinov (1929/2006) descarta as possibilidades reducionistas que consideram que a “verdadeira substância da língua” seja um sistema linguístico abstrato, uma realização de enunciados monológica isolada ou simplesmente o ato de produção de caráter psicofisiológico. Para combater tais perspectivas, Voloshinov (1929/2006, p.125) diz que “É a interação verbal que constitui, dessa forma, a realidade fundamental da linguagem”. Sobre tal premissa, o autor afirma que os enunciados ou os discursos concretos, ou seja, os produtos da atividade da enunciação, são constituídos de formas com significações formuladas pelas propriedades dos contextos das interações verbais. Para que se possa apreender tais significações, as formas linguísticas em jogo devem estar atreladas aos elementos que compõem o teor do contexto. Ao considerar o papel das interações verbais, precisamos compreender o movimento dialógico imbricado nelas, sobre o qual os autores afirmam que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (VOLOSHINOV, 1929/2006, p. 125)

Portanto, o diálogo, sob o ponto de vista mais abrangente, é visto como uma peculiaridade do conjunto das produções verbais, independente das realizações linguísticas concretas. Ao contrário do pensamento naturalista e comportamentalista, a interação verbal transcorre por um processo de encadeamento de enunciados, com intervenções e respostas, que estabelecem um debate. Todo enunciado cumpre o papel de responder a algo e, conseqüentemente, espera uma resposta também, no sentido de que prevê uma compreensão ativa e estabelece o caráter responsivo-ativo das interações. No debate que se estabelece, existem processos de avaliação social, aceitando ou refutando algo, os quais conduzem e definem a situação de interação social. Junto a isso, é incontestável o caráter sociológico das interações verbais, portanto, independente do enunciado, ele é realizado em uma determinada situação social, entre dois indivíduos pertencentes a um grupo social. Mesmo que não haja um interlocutor real, pressupõe-se um que faça parte desse grupo do qual faz parte o interlocutor.

Em seguida, reconhecemos a dimensão dialógica própria do signo, o qual é concebido em uma relação de interface, cujo significado é construído na compreensão ativa que se

estabelece na interação entre os participantes, com a implicação de uma resposta. Tal processo é decorrente do discurso interior, os processos psíquicos e a consciência são frutos das palavras. Por sua vez, a consciência é dialógica e é onde habitam as diferentes vozes, os valores ou as opiniões ou as avaliações pertencentes e concorrentes no grupo social e construídos ao longo da história social.

A presença do outro ou dos outros no discurso dos professores aparece expressa, principalmente, nas figuras de ação externa e faz com que se indague qual é a importância desse outro ou de outros quando os docentes estão falando sobre o seu trabalho. A recorrência desse outro, que pode ser, por exemplo, o aluno, seus pais, a direção da escola, outros professores, dificuldades de aprendizagem, violência na comunidade, pode fazer com que esse “eu” representado pelo professor se distancie da responsabilidade enunciativa. Por sua vez, este distanciamento faz com que o professor se distancie do seu papel e da sua responsabilidade como tal, especialmente quando os problemas inerentes à sua profissão surgem. Para embasar esta reflexão, citamos Bakhtin (1979/1997, p. 388) que trata da relação de alteridade e da rejeição do “eu”:

O pensamento cria um mundo comum a todos os homens, independentemente de uma relação com o *eu* e o *outro*.

Na sensação primitiva e natural de *si*, o *eu* e o *outro* se confundem. Ainda não existe egoísmo nem altruísmo.

O *eu* se esconde no *outro*, nos *outros*, quer ser o outro para os outros, entrar até o fim no mundo dos outros como outro, rejeitar o fardo do *eu* único no mundo (o *eu-para-mim*). (BAKHTIN, 1979/1997, p. 388)

À luz dos princípios do círculo bakhtiniano sobre a linguagem, compreendemos que a interação com o outro no mundo social é fundamental no processo de constituição da consciência. Assim, o ser humano constitui-se na e através da alteridade, bem como o discurso do outro está presente em várias instâncias e pode ser identificado em vários papéis assumidos pelo indivíduo. O dialogismo se caracteriza pelo engajamento discursivo dos participantes em um processo que promove a reflexão sobre os fatos do contexto e as ações dos envolvidos. A participação dos indivíduos nas várias instâncias da vida social, pelo uso da linguagem, influencia na constituição dos papéis sociais, os quais estão em constante (re)construção, assim este processo condiciona quem se é, o modo de avaliar o outro e o modo que se pensa que o outro avalia. Isso aparece nas palavras de Bakhtin (1979/1997, p. 383):

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro. (...) A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra. A palavra do outro deve transformar-

se em palavra minha-alheia (ou alheia-minha). Distância (exotopia) e respeito. O objeto se transforma em sujeito (em outro *eu*). (BAKHTIN, 1979/1997, p. 383)

Portanto, dialogia e alteridade são concepções importantes para o entendimento da linguagem e a da natureza humana. O dialogismo comporta a ideia de que a existência do indivíduo está atrelada ao papel que cada um possui no diálogo, o que evoca responsabilidade, responsividade e coautoria. Assim, constituem-se as identidades na relação de alteridade, bem como são transformadas pelo outro neste processo marcado por relações situadas social e historicamente. Este contexto é propício para a evocação de vozes múltiplas neste desdobramento de possibilidades enunciativas que fazem parte da polifonia do discurso, no que é dito e como é dito (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p.107). Para compreender como se constitui a consciência humana, são fundamentais a dialogia e a alteridade nas relações entre o eu e o outro (ou outros) e em variados contextos de experiências das pessoas. A alteridade se caracteriza por sua dinamicidade e complexidade entre o que é pessoal e o que é social, em uma relação em que reconhecer o outro é necessário para que se perceba quem se é, uma vez que a existência do eu só é possível a partir da existência do outro no processo interativo.

Para a compreensão de como essas questões se apresentam nas produções languageiras, abordaremos os textos a partir da análise do modelo da arquitetura textual, na seção seguinte.

## 2.4 A ARQUITETURA TEXTUAL

Com o intuito compreender a interpretação do agir, temos o texto como elemento essencial de análise, o qual é uma unidade comunicativa (BRONCKART, 2006, p. 139), uma vez que é a manifestação empírica e linguística de uma determinada ação de linguagem. Para a análise dos textos produzidos pelos professores, lançamos mão da proposta do ISD que aplica um modelo de análise dos textos numa abordagem descendente, ou seja, numa abordagem que parte das atividades sociais para as atividades de linguagem, destas últimas aos textos e às formas linguísticas que os compõem. Para dar conta deste modelo, Bronckart propõe uma arquitetura textual.

A arquitetura textual se constitui como um modelo de análise textual a partir de uma perspectiva psicológica ou psicolinguística, portanto, é uma proposta metodológica com um caráter que extrapola a mera análise linguística descritiva. Assim, a proposição é de que, através deste instrumento metodológico, seja possível identificar e conceituar as operações psicológicas presentes no agir languageiro, as quais são geradas pela estruturação languageira

e permanecem interagindo com ela. A seguir, trazemos, resumidamente, os elementos do folhado textual.

#### **2.4.1 A constituição do folhado textual**

Para a análise da constituição do texto, Bronckart traz a metáfora do folhado textual (BRONCKART, 2006, p. 147) para ilustrar a arquitetura textual, que apresenta três camadas: a infraestrutura geral – nível mais profundo, os mecanismos de textualização – nível intermediário, e os mecanismos enunciativos – nível superficial. Esta distinção de nível de análise corresponde a uma necessidade metodológica para análise dos textos, mas Bronckart (2006, p.167) chama a atenção para evitar possíveis contradições que a disposição hierárquica de um folhado possa suscitar. Portanto, para melhor compreensão da metáfora, as camadas do folhado são maleáveis e se interpenetram, sendo que existe uma relação mais direta e interligada entre os tipos de discurso, os posicionamentos enunciativos e os mecanismos de temporalização.

O nível mais profundo, a infraestrutura, indica a organização geral do texto que se constitui pelo plano geral, pelos tipos de discurso e suas modalidades de articulação e pelas possíveis seqüências. O plano geral organiza o conjunto do conteúdo temático, que se refere aos temas e aos elementos de conhecimento mobilizados. Os tipos de discursos são os diferentes segmentos do texto e suas modalidades de articulação, os quais organizam o conteúdo temático sob o ponto de vista enunciativo e linguístico. Além disso, podem existir seqüências no interior do plano geral do texto: argumentativas, descritivas, injuntivas, enumerativas ou explicativas (cf. ADAM, 1992).

O nível secundário se configura pelos mecanismos de textualização, os quais têm o papel de conferir coerência linear ou temática através de processos isotópicos de conexão e de coesão nominal. Os elementos de conexão, através dos organizadores textuais marcam as articulações da progressão temática aplicadas ao plano geral do texto, à transição entre os tipos de discurso, entre as fases de uma seqüência ou entre as orações. Já os elementos de coesão nominal, através da organização de unidade e de estruturas anafóricas, introduzem temas ou personagens novos, bem como asseguram sua retomada ou continuidade no texto<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Inicialmente, os mecanismos de coesão verbal, ou seja, os elementos relacionados à organização temporal dos processos, constavam no nível dos mecanismos de textualização. No entanto, atualmente, a coesão verbal passa a ser analisada juntamente com os tipos de discurso devido a implicação das estruturas temporais na constituição dos mesmos tipos de discurso (BRONCKART, 2013).

No nível mais superficial, há os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização, que são os mecanismos de gerenciamento das vozes e da marcação das modalizações nos textos. Estes são pouco dependentes da linearidade do texto no sentido de serem mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários.

Na seção seguinte, destacamos os elementos da arquitetura textual que mais contribuem para a nossa pesquisa.

#### **2.4.2 Os tipos de discurso**

Ao trazer a arquitetura textual como um modelo de análise de textos, faz-se necessário destacar a importância dos tipos de discurso para a nossa análise. Bulea (2010, p.75), ao pesquisar a representação do trabalho do cuidado das enfermeiras em Genebra, acentua que “os tipos de discurso participam de maneira constitutiva e potencialmente autônoma do processo de interpretação do agir pelas pessoas”. No interior de um texto, os tipos de discurso, servem como meio para a relação entre o actante e o conteúdo mobilizado sobre o seu agir, e a combinação resultante entre os tipos de discurso e o conteúdo temático apresenta cortes interpretativos que constroem “entidades significantes mais ampliadas que englobem e reconfigurem as unidades-signos (ou palavras da língua) que retornam ao agir” (BULEA, 2010, p.75).

Os tipos de discurso (BRONCKART, 2008, p. 89) são caracterizados como segmentos de texto constituídos a partir da “mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos (o que permite que sejam linguisticamente reconhecíveis) que revelam a construção de um determinado mundo discursivo”. Eles semiotizam os mundos discursivos, os quais organizam as relações entre o mundo ordinário, ou seja, o contexto da interação, e os mundos virtuais, constituídos na atividade languageira, ou seja, mundos diferentes do agir languageiro. A respeito do papel dos tipos de discurso, Bulea e Bronckart (2008, p. 80) afirmam:

(...) o papel dos “tipos de discurso” nos parece decisivo. Por seu estatuto de interface entre a língua e a atividade languageira, bem como entre as representações coletivas e individuais, e na medida em que eles são inelutavelmente mobilizados na estruturação de todo tipo de conteúdo verbalizado, esses tipos de discurso constituem a base organizacional dos contragolpes que a semiótica exerce, durante toda a vida, sobre a reestruturação dos registros praxiológico e epistêmico. (BULEA; BRONCKART, 2008, p. 80)

Para compreendermos a constituição dos tipos de discurso, Bronckart (2008) apresenta duas categorias de operações ou de procedimentos psicológicos. As primeiras operações se referem às coordenadas gerais que organizam um conteúdo temático e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que se origina um texto. Já as segundas operações têm relação com o estabelecimento de diferentes instâncias de agentividade – personagens, grupos, instituições e outros – e de sua inscrição espaço-temporal, mostrando como são mobilizadas, assim como trazem as características físicas da ação de linguagem em curso – agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção.

Nessa configuração binária das operações de construção das coordenadas gerais organizadoras do conteúdo temático, existem as coordenadas disjuntas das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, portanto, evidenciando devido distanciamento. Desta forma, o agente situa as representações dos mundos formais mobilizados para a produção textual em um mundo colocado como distante (ou disjunto) do mundo da interação social em curso. Por sua vez, a segunda possibilidade de operar a construção das coordenadas gerais para organização do conteúdo temático se caracteriza por coordenadas conjuntas, ou seja, próximas às coordenadas da ação de linguagem, em um mundo conjunto ou mais próximo da interação social em que está inserido. Essas distinções marcam a oposição existente entre a ordem do narrar, em que há a disjunção das coordenadas e existe a identificação temporal; e a ordem do expor, em que há conjunção das coordenadas.

Também se estabelece uma relação binária de oposição com relação às instâncias de agentividade, pois o produtor escolhe o grau de implicação da situação material de produção, tendo duas possibilidades: apresentar ou não em seu texto referências explícitas aos parâmetros da situação material de produção. Sendo assim, há uma relação de autonomia, quando as instâncias de agentividade não mobilizam as condições de produção do texto. Logo, o texto é autônomo em relação aos parâmetros da interação. Por outro lado, existe uma relação de implicação dos parâmetros da ação de linguagem, quando as instâncias de agentividade se referem ao actante e ao contexto de interação, com a presença de marcas linguísticas que demonstrem indícios desses parâmetros.

O cruzamento dessas distinções possibilita a definição de quatro mundos discursivos: 1. mundo do expor implicado; 2. mundo do expor autônomo; 3. mundo do narrar implicado; 4. mundo do narrar autônomo. Tais mundos se constituem a partir de operações psicológicas gerais, os quais se materializam nas formas linguísticas características de cada língua natural. O quadro 1 (cf. BRONCKART, 1999/2012, p. 157) sintetiza os elementos constituintes dos



mundos discursivos, que derivam os quatro tipos de discurso: discurso interativo, relação de conjunção e implicação; teórico, relação de conjunção e autonomia; narração, relação de disjunção e autonomia e relato interativo, disjunção e implicação.

**Quadro 1 – Mundos discursivos e seus elementos constitutivos**

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (1999/2012, p. 157).

De cada texto, (BRONCKART, 1999/2012) depreendem-se os segmentos que parecem pertencer a um mesmo tipo de discurso, os quais seriam segmentos de textos que traduzem uma certa relação com a situação de comunicação, através de subconjuntos de unidades linguísticas. Desta forma, os tipos de discurso podem ser delimitados e definidos pela combinação das operações subjacentes que se aplicam ao contexto e ao conteúdo, manifestados através da configuração de unidades linguísticas mais ou menos específicas a cada um deles.

Existe um número limitado de tipos de discurso, basicamente quatro – discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração, com os quais se podem construir diferentes e ilimitados gêneros de texto. Esses tipos de discurso são identificáveis na superfície textual enquanto tipos linguísticos e discursivos, que se diferenciam através de configurações de unidades linguísticas específicas a cada tipo. Os tipos de discurso, articulados por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos, conferem ao texto coerência sequencial e configuracional (BRONCKART, 1999/2012).

O discurso interativo traz processos de diferentes ordens do mundo discursivo do expor, que se caracterizam por ser conjunto ao mundo ordinário, ou seja, as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático são apresentadas como conjuntas às da ação de linguagem. Também existe uma relação de implicação, isto é, o texto explicita (implica) a relação entre as instâncias de agentividade e os parâmetros da ação de linguagem, com referências dêiticas a esses mesmos parâmetros. Dessa maneira, o texto indica a presença do produtor e também mostra o momento da produção, o que revela, com isso, as relações que estabelecem o mundo discursivo constituído. Algumas características responsáveis por indicar tais relações são: a) entrada imediata no assunto e/ou a ausência de qualquer origem espaço-

-temporal; b) presença de unidades que remetem à própria interação verbal, quer seja real, quer seja encenada; c) nas formas dialogadas, a interação é marcada pelos turnos de fala e, sobretudo, tanto nos diálogos quanto nos monólogos, pela presença de numerosas frases não declarativas; d) presença de uma densidade verbal elevada e, correlativamente, por uma densidade sintagmática muito baixa; entre outras.

O discurso teórico é marcado pela ausência de frase não declarativas e é proveniente do mundo do expor, portanto, conjunto. O caráter autônomo com relação ao contexto de produção é expresso por formas verbais com valor genérico, ausência de elementos referentes aos interactantes ou ao espaço e ao momento de produção (dêiticos), ausência de nomes próprios ou pronomes referentes à 1<sup>a</sup> ou 2<sup>a</sup> pessoa do singular, presença de 1<sup>a</sup> pessoa do plural ou “a gente”, presença de organizadores lógico-argumentativos, presença de modalizações lógicas, orações passivas, entre outras características.

Do mundo discursivo do narrar, o relato interativo trata de uma situação de interação que pode ser real ou fictícia. Seu caráter disjuncto e implicado é marcado pelo emprego verbos no pretérito ou no futuro, a presença de organizadores temporais indicadores da origem espaço-temporal, de forma explícita ou não (ex. “quando eu tinha treze anos” e “mais tarde”), presença de pronomes de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> pessoa do singular e do plural referentes aos protagonistas da interação existente no relato, densidade verbal mais alto do que a densidade sintagmática, etc.

A narração é um tipo de discurso do mundo discursivo do narrar, disjuncto e autônomo, a respeito do qual destacamos algumas peculiaridades. Ele se caracteriza pela predominância do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito, acrescidos do pretérito mais-que-perfeito e o futuro do pretérito. Assim como no relato interativo, há os organizadores temporais indicadores de da origem espaço-temporal, explícita ou não. Também não se encontram pronomes de 1<sup>a</sup> e de 2<sup>a</sup> pessoa do singular e do plural para designar os participantes da interação.

Além dos tipos de discurso expostos, existe a possibilidade de haver variações dos tipos de discurso, as quais estão explicitadas na seção seguinte.

### **2.4.3 Variação nos tipos de discurso**

Bronckart (1999/2012, p. 187) apresenta as possibilidades de haver variações internas dos tipos de discurso em determinados segmentos de texto, que apresentam sobreposição e até fusão de tipos, o que resulta na existência de alguns tipos mistos de discurso. No discurso interativo, existem duas classificações de segmentos do discurso interativo, denominados de

discursos interativos primários e discursos interativos secundários. O primeiro trata de um subconjunto de segmentos pertencentes ao mundo ordinário dos actantes, os quais podem ser considerados discursos autênticos, originalmente pertencentes a gêneros textuais da modalidade oral, tais como: intervenção política, conversação e entrevista. O mundo discursivo se relaciona ao mundo ordinário dos agentes da interação e, por isso, linguisticamente, um segmento desse tipo de discurso apresenta marcas das instâncias de agentividade que remetem diretamente aos interactantes (dêixis externa), assim como sua organização depende da estrutura da ação em curso. Já os segmentos dos discursos interativos secundários compreendem os dois subconjuntos de segmentos, pertencentes a um mundo ordinário “representado”, ou seja, um mundo dos personagens e dos acontecimentos postos em cena, as quais ocorrem no quadro de gêneros textuais da modalidade escrita. O primeiro subconjunto comporta gêneros como o conto, a novela e o romance, cujas relações estabelecidas no mundo criado são marcadas linguisticamente por referentes dêiticos das instâncias de agentividade do segmento de discurso direto (dêixis interna ao texto) e também pela organização desse segmento por meio de turnos de fala, dependendo da progressão dos acontecimentos encenados nesse mesmo discurso principal. O terceiro subconjunto insere o discurso interativo no gênero peça de teatro e caracteriza-se pela dupla referência dêitica, portanto, interna com relação aos interactantes verbalizados e externa ao se dirigir aos interactantes-atores. Sua organização depende dos acontecimentos postos no livreto da peça que orientam o desenrolar da trama, bem como depende da interpretação que os atores dão aos fatos.

O discurso teórico está ancorado em um mundo autônomo em relação ao mundo ordinário dos coactantes, porém, esta relação não é sempre completamente indicada, com possibilidade de existirem diferentes graus de autonomia. A exemplo disso, citamos os gêneros dicionário e enciclopédia, que apresentam a assinatura do autor empírico no paratexto, bem como o gênero monografia científica, no qual pode-se inferir o posicionamento do autor.

Bronckart (1999/ 2012, p.192) reconhece que, em muitos textos da ordem do expor, não há uma delimitação efetiva entre o discurso interativo e o discurso teórico, o que implica, portanto, a fusão dos dois tipos que se denomina de um tipo de discurso misto interativo-teórico. Este tipo de discurso ocorre, especialmente, em exposições orais (intervenção pedagógicas, políticas, científicas etc.), mas, também, em exposições escritas (brochuras de propagandas, manuais, editoriais etc.). A fusão é em decorrência de uma restrição dupla que sofre quem escreve um texto em que constam informações relacionadas às coordenadas de um mundo teórico, logo, autônomas. Por outro lado, o autor do texto precisa considerar o seu

interlocutor, buscando sua atenção, sua aprovação ou ainda antecipando suas objeções, com uma ancoragem nas coordenadas do mundo interativo.

Os relatos interativos são divididos em primários e secundários. Os relatos interativos primários pertencem originalmente a gêneros textuais da modalidade oral (a intervenção política, a conversação e a entrevista são alguns exemplos), nos quais existe relação entre os fatos relatados e o mundo ordinário dos agentes da ação de linguagem em curso. Desta forma, as instâncias de agentividade do segmento de relato interativo fazem remissão direta a esses mesmos agentes por meio da "dêixis externa". Os relatos interativos secundários aparecem no quadro de gêneros de modalidade escrita (peças de teatro, por exemplo) e são encaixados em segmentos de discurso interativo secundário. O mundo discursivo criado pelo relato interativo secundário não possui relação com os parâmetros de uma interação desenvolvida no mundo ordinário, pois seu mundo discursivo está relacionado aos parâmetros do mundo posto em cena no discurso interativo secundário. As marcas linguísticas que revelam esse relacionamento são feitas pelas referências dêiticas internas ao texto que definem as instâncias de agentividade do segmento.

No tocante às variantes da narração, Bronckart (1999/2012, p. 195) ressalta que o caráter disjunto e autônomo marcado pela ausência de pronomes de 1ª e de 2ª pessoas do singular e do plural, referentes aos interactantes, pode não ser uma constância. É possível identificar a presença do autor empírico do texto marcado por esses pronomes, mas para compreender tal aparente contradição, é necessário examinar as características próprias da atividade narrativa. Nesse exame, cabe considerar a noção de narrador, que é aquele que narra ou que assume e gerencia a atividade narrativa, criado pelo autor do texto, podendo ser externo às instâncias de agentividade ou não (ao ser personagem também). Ainda que seja possível reconhecer a presença do autor no narrador que aparece como personagem expresso pelo índice de 1ª pessoa do singular, como no segmento narrativo autobiográfico, tal configuração será considerada uma dêixis externa, pois o personagem em questão é uma representação do autor no mundo narrativo. Além disso, também a variação entre os tempos verbais empregados no mundo narrativo pode ser diferente do sistema clássico dos tempos verbais da narração, como é o caso do emprego do presente histórico, presente de narração ou presente dramático. Os segmentos narrativos que trazem esse tipo de presente apresentam as características típicas da narração, como origem espaço-temporal, organizadores temporais, dêixis externa, bem como possui um valor temporal interno, o que estabelece uma relação de isocronia entre o curso da atividade narrativa e o curso da realidade própria da narrativa (diegese).

Também é possível a mescla do relato interativo e da narração, como aponta Bronckart (1999/2012, p.203), ao trazer exemplo de texto em que há inserção local do tipo narração em discursos do relato interativo. Ainda pode ocorrer um fenômeno próximo da fusão dos discursos, como na autobiografia, com a ocorrência complexa do estatuto de autor, narrador e personagem-herói que sofre alternância no curso do narrar, o que gera um entrecruzamento dos mundos. O autor chama a atenção para a possibilidade do pretérito em segmentos de relato ou de exposição teórica com um valor estilístico, com a finalidade de destacar o começo de um segmento de texto, delimitar seu fechamento parcial ou definitivo, marcar uma ruptura de perspectiva ou realçar um acontecimento importante.

O discurso direto é um discurso interativo secundário, que se encaixa em um outro tipo de discurso, que é o discurso principal. Ele é marcado pela presença de verbos *dicendi* no discurso principal e por recursos tipográficos, como travessões, pontuação, mudança de linha, entre outros. No discurso indireto, os segmentos de discurso interativo se integram ao discurso principal, através de verbos *dicendi* e da incorporação do discurso interativo nas orações subordinadas completivas. O mundo do discurso interativo é acessado pelo mundo do discurso principal, pois o discurso indireto deixa de apresentar elementos específicos do discurso interativo. Por sua vez, o discurso indireto livre traz a inserção dos segmentos de discursos interativos, sem qualquer delimitação ou subordinação. Apesar de existir variação, sua peculiaridade é a reprodução de características do discurso interativo, adotando o subsistema dos tempos do discurso principal, o qual medeia o discurso interativo.

A fusão da narração e do discurso teórico ocasiona o tipo de discurso misto narrativo-teórico, que é a união de acontecimentos históricos e com detalhes de uma situação ou um problema técnico (obras históricas, monografias científicas, etc.). Neste caso, ocorre o entrecruzamento das características da narração – subsistema dos tempos e alguns organizadores temporais – com os elementos próprios do discurso teórico – organizadores textuais com valor lógico-argumentativo e altíssima densidade sintagmática.

Na seção posterior, destacamos os mecanismos de responsabilização enunciativa, que podem indicar fatores relevantes para a apreensão do papel do actantes.

#### **2. 4. 4 Os Mecanismos de Responsabilização Enunciativa**

No nível mais externo do texto, é proposta a descrição dos mecanismos de responsabilização enunciativa (BRONCKART, 2008, p. 90) que asseguram a coerência pragmática ou interativa ao texto. Tais elementos são muito importantes para identificar quais

são as formas linguístico-discursivas mobilizadas referentes aos actantes e qual sua implicação no agir linguageiro. Essa implicação é realizada pelo gerenciamento das vozes enunciativas, e, sobretudo, pelas marcas deixadas pelo autor do texto em determinado enunciado, ou seja, pelas modalizações.

Para Bronckart (2008, p. 90), as vozes podem ser definidas como entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Na gestão do texto, encontra-se o narrador, o enunciador ou o textualizador, que é aquele a quem é conferida a responsabilidade a respeito do que é enunciado. A partir disso, surgem as demais vozes que atuam no texto e são agrupadas em três categorias: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico.

As vozes dos personagens são vozes procedentes de seres humanos ou de entidades humanizadas implicados na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático. Podem ser heróis em cena no relato ou na narração, ou interlocutores implicados no discurso interativo dialogado, ou ainda do criador de conhecimento posto em cena em um discurso teórico. Já as vozes de instâncias sociais são as vozes provenientes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo. Por sua vez, a voz do autor empírico é a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

Segundo Bronckart (1999/2012, p. 330), a modalização traduz os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito do conteúdo temático, a partir de qualquer voz enunciativa. Enquanto os mecanismos de textualização, que marcam a progressão e a coerência temática, são fundamentalmente articulados à linearidade do texto, as modalizações são independentes da linearidade textual. Nesse sentido, as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para a permanência da coerência pragmática ou interativa e orientando o interlocutor na interpretação do que é dito. Bronckart (1999/2012) redefine a proposta de modalização clássica, com base na teoria dos três mundos de Habermas (1987), apresentando quatro funções, a saber: modalizações lógicas (agrupa as funções aléticas e epistêmicas)<sup>6</sup>, modalizações deônticas, modalizações apreciativas e modalizações

---

<sup>6</sup> As modalizações lógicas podem compreender as modalizações com funções aléticas, referentes diretamente à verdade das proposições enunciadas; bem como as modalizações com funções epistêmicas, referentes às condições de estabelecimento da verdade das proposições (BRONCKART, 1999/2012, p. 330).

pragmáticas. Para o autor, cada função destas está ligada aos parâmetros constitutivos do contexto de produção.

As modalizações lógicas constituem uma avaliação de algum aspecto do conteúdo temático, apoiadas em critérios relacionados às coordenadas do mundo objetivo. Elas estão mais ligadas aos parâmetros do contexto de produção relacionados ao mundo objetivo e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como os fatos que são atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc. Em seus exemplos, o autor destaca, como sendo usos da modalização lógica, expressões, como: *produziria talvez* (futuro do pretérito), *necessariamente*, *é evidente que*, etc.

As modalizações deônticas consistem na avaliação de alguns elementos do conteúdo temático e têm apoio nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social. Essa categoria apresenta os elementos do conteúdo temático pertencendo ao domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso na sociedade. O autor destaca, como sendo do domínio da modalização deôntica, verbos e expressões que dão ao conteúdo temático o valor de norma ou ordem, como, por exemplo: *deve*, *posso*, *é preciso que*, etc.

As modalizações apreciativas procedem do mundo subjetivo, da voz que é a fonte do julgamento, apresentando esse julgamento como benéfico, infeliz, estranho etc. do ponto de vista da entidade que avalia. Em seus exemplos, o autor destaca, como sendo do domínio da modalização apreciativa, expressões, como: *infelizmente*, *felizmente*, *ai de mim!*, etc.

As modalizações pragmáticas contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição etc.) em relação às ações de que é agente (BRONCKART, 1999). Para o autor, ainda são marcas dessa modalização os tempos verbais no modo condicional (futuro do pretérito do português); os auxiliares (ou metaverbos) de modo, como os verbos *querer*, *poder* etc., quando estes verbos marcam a responsabilidade enunciativa do agente em relação às suas ações; um subconjunto de advérbios ou de locuções adverbiais (*certamente*, *infelizmente*, *evidentemente*, etc.); um subconjunto de orações impessoais que regem uma oração subordinada (*é provável que...*, *é lamentável que...*, *admite-se que...* etc.).

As categorias de análise até agora expostas em nossa referência teórica, especificamente, os tipos de discurso e os mecanismos enunciativos, servem como base para análise das figuras de ação (BULEA, 2009, 2010; BULEA, LEURQUIN & CARNEIRO, 2013) que são tratadas na seção a seguir.

## 2.5 FIGURAS DE AÇÃO: FOTOGRAFIAS INTERPRETATIVAS

Diferentes trabalhos procuraram focar o agir através das produções languageiras de trabalhadores. Inicialmente Bulea e Fristalon (2004, p.247) trouxeram a noção de “registro do agir”, como uma possibilidade de compreender o agir, através de um mecanismo de análise que comparou diferentes registros para identificar as configurações do agir-referente, pelos elementos linguísticos e discursivos presentes na morfogênese do agir. Também Bronckart, Bulea e Fristalon (2004, p.360) continuaram com a proposição de um registro ou uma forma, mas direcionaram a proposta para a ação e não mais para o agir. A partir desse trabalho, surgiram “registros ou formas de ação”, que foram considerados como “figuração do agir na linguagem”. A ampliação desta ideia fez com que os trabalhos seguintes adotassem a atual denominação “figuras de ação”.

Além dos trabalhos já mencionados, no Brasil, Lousada (2006) e Mazzillo (2006) usaram o termo “figuras do agir” para analisar o plano semântico dos textos. Em Bueno (2009), surgiu outra interpretação com a proposta do termo “figuras interpretativas do agir”, fazendo associação a um conceito mais amplo ao incluir todas as gamas de figuras construídas nos textos, que poderiam ser classificadas como “figuras de ação” – responsabilidade individual, ou “figuras de atividade” – responsabilidade coletiva.

Em nosso trabalho, usamos o conceito desenvolvido de figuras de ação como produtos interpretativos, como proposições que definem e/ou explicam a ação (BRONCKART e BULEA, 2006). No sentido utilizado, o termo ação refere-se ao plano gnosiológico relacionado à compreensão do agir, ou seja, ação como “produto da interpretação languageira que se caracteriza, notadamente, pela delimitação ‘de unidades praxiológicas’ mais ou menos estáveis” (BULEA, 2010, p.82). Cada interpretação busca “fotografar” e compreender o agir sob um determinado ângulo, sendo assim, enfatiza uma determinada dimensão, que pode ser as propriedades do actante, os determinantes externos, a estrutura interna da ação ou os seus resultados. Ao almejar a compreensão disso, é necessário trazer o processo de morfogênese da ação, que se configura pelo processo de criação das formas interpretativas ou pelo movimento languageiro em que ocorre a interpretação do agir.

As figuras de ação são resultantes da análise do conjunto dos segmentos temáticos do actante que focalizam o agir e são identificáveis, sobretudo, pela articulação entre o tema e os tipos de discurso, que organizam um conteúdo temático. Também são caracterizadas por outras instâncias como, por exemplo, relações de temporalidade, marcas de agentividade e aspectos ligados às modalizações nos textos. Essas fotografias interpretativas possibilitam que



o indivíduo reorganize seus conhecimentos e suas representações sobre o mundo e sobre o seu agir em particular, o que leva necessariamente ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo que é a fonte do dizer. Para Bronckart & Leurquin, no prefácio do livro *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade* (BULEA, 2010), nas análises de Bulea, as figuras de ação visam mais particularmente a analisar a influência que exerce eventualmente a dimensão linguística dos tipos de discurso nas modalidades de elaboração das representações que o actante tem do seu trabalho.

Para a compreensão do trabalho linguageiro, Bulea e Bronckart (2008) postulam que as figuras de ação são resultantes da associação ou acoplamento (parafrazeando SAUSSURE, 2006) do conteúdo ou significado com a expressão ou significante, ou seja, a combinação do tema ou o subtema das figuras com o tipo de discurso mobilizado. Nesta perspectiva, as figuras de ação possuem o estatuto de entidades semióticas, estabelecidas no curso da atividade linguageira e em um plano superior ao plano das entidades semióticas da palavra. Ao escolher uma figura de ação, o actante também efetua uma escolha dos aspectos relacionados ao conteúdo temático e ao tipo de discurso que compõem o processo. O tipo de discurso representa a face significante, independentemente da face significada, pois, por exemplo, o tema “realização do tratamento” pode estar presente em segmentos de discurso interativo, relato interativo ou discurso teórico. No entanto, a escolha de um determinado discurso gera efeitos diferentes ao ser mobilizado em determinada figura de ação, conforme Bulea e Bronckart (2008).

O trabalho mais extenso com respeito às figuras de ação foi a pesquisa realizada sobre o trabalho de enfermeiras dos setores de medicina-clínica e cirurgia digestiva (BULEA, 2010, p. 83) em um grande hospital de Genebra. Foram selecionadas tarefas do cuidado que foram observadas e filmadas. A partir disso, foram analisados documentos emitidos pela instituição sobre estes procedimentos e foram feitas entrevistas antes e depois de sua realização.

As entrevistas propiciaram uma análise de conteúdo, que trouxe à tona diferentes ângulos de compreensão das tarefas e do trabalho, bem como foi realizada uma análise linguística dos textos, sob a perspectiva da arquitetura textual. Sendo assim, foi possível identificar os tipos discursivos mobilizados na produção textual, como também marcas linguísticas e discursivas, especialmente a forma de expressão da agentividade, as relações temporais e as modalizações. Como resultado do material analisado, foram identificadas diferentes figuras de ação, consideradas formas interpretativas que partem da escolha permanente de um aspecto temático e, simultaneamente, de sua caracterização linguístico-discursiva. Esta dupla heterogeneidade possibilitou a abordagem de diferentes ângulos e

dimensões do agir. As figuras de ação foram decorrentes da adoção de um tipo de ponto de vista global, que gerou a representação de uma tarefa ou de uma atividade: lançar um olhar rápido no agir realizado, solicitar um agir exemplar, resumir as constantes do agir através dos tempos, lembrar os supostos princípios regentes do agir, abordar o estatuto global do agir em relação aos corpora de conhecimentos profissionais (BULEA, 2010, 18).

A análise dos documentos institucionais mostrou a presença de uma única figura, a ação padrão que ocorreu em discurso teórico, através de orações no infinitivo, trazendo os atos prescritos, sem mencionar seus agentes. Já as entrevistas apresentaram cinco figuras de ação: ocorrência, acontecimento passado, experiência, canônica e definição (as quais estão descritas na seção seguinte). Essas figuras são escolhas de pontos de vista que expressam a representação sobre determinada tarefa ou atividade, as quais se delineiam nas escolhas linguísticas e discursivas, com participação especial dos tipos de discurso. Os diferentes pontos de vista acionam diferentes instâncias e categorias de actantes envolvidos no trabalho, que se constituem com graus de implicação variável, o que reflete o teor dos debates sociais dos quais os participantes fazem parte.

A alternância de múltiplas figuras de ação na mesma entrevista completa a abordagem de um certo ângulo, sendo assim, a possível incompreensão a respeito de um certo tema é compensada pela presença de outros ângulos, em outras figuras de ação. Desta forma, é possível a confirmação de um determinado posicionamento sobre um tema específico ou até a mudança de opinião sobre ele, ao longo do percurso interpretativo que se completa pela ocorrência de várias figuras. Justamente a reestruturação das representações pessoais, que conduzem ao desenvolvimento psicológico e profissional, perpassam por esse movimento, pelo desenvolvimento do percurso interpretativo. Especialmente, através da alternância e do caráter complementar das figuras de ação, é possível identificar a apropriação e a ressignificação desse debate social, trazendo dimensões coletivas e pessoais em interface.

A pesquisa realizada por Bulea motivou a tese de doutorado de Peixoto (2011), cujo objetivo foi investigar como os quatro professores de língua materna ressignificaram o seu trabalho em um encontro de formação docente no ProJovem Urbano Fortaleza. Desta forma, a autora verificou como os docentes reconfiguraram, através da linguagem, as suas ações e o seu papel através da linguagem. A pesquisa foi conduzida pelo quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com destaque para as figuras de ação interna (BULEA, 2010) e figuras de ação externa (BULEA, LEURQUIN & CARNEIRO, 2013).

A análise foi dividida em duas etapas, uma análise micro e uma análise macro. A primeira delas levou em consideração os indícios linguístico-discursivos para verificar as

características das figuras de ação mobilizadas pelos professores. Ao perseguir tal objetivo, a autora fez o levantamento dos aspectos linguístico-discursivos das figuras de ação e verificou a funcionalidade de cada uma delas para satisfazer os objetivos interacionais dos actantes. Sob uma perspectiva macro, a autora observou a teia discursiva que envolvia a estrutura dos diálogos realizados na formação de educadores para a realização ou não da tarefa solicitada, pela equipe de formadores. Também foi feita a análise quantitativa da relação entre figuras de ação e a segmentação temática. Além disso, foi realizada uma análise do movimento do texto, sob uma perspectiva mais global, a partir da teia discursiva constituída nos diálogos entre formadores e participantes do curso.

A autora conclui que existia uma relação entre as figuras de ação e determinados aspectos do agir docente, que foram (re)configurados pelo actante nos textos. Nesta relação, a segmentação temática não esteve diretamente associada às figuras de ação mobilizadas, mas houve uma tendência de mobilização de algumas figuras para abordar determinados aspectos do agir docente. Desta forma, foi possível perceber que a ação definição foi empregada pelo professor para avaliar o seu agir e o agir do outro; a ação ocorrência foi mobilizada nas interações imediatas empreendidas pelos professores e pelos formadores; a ação acontecimento passado relatou a ação do professor e a ação do outro; a ação experiência foi usada para a descrição de procedimentos rotineiros adotados pelo professor e pelo aluno; e a ação performance, figura que é proposta por Peixoto, encenou a ação do professor ou a ação do outro em contexto de sala de aula.

Outra pesquisa realizada recentemente constitui a tese de doutorado de Freudemberger (2015), cujo objetivo principal foi investigar o papel das ferramentas utilizadas na atividade docente de professores iniciantes, considerando as representações formuladas na atividade linguageira proporcionada pela Instrução ao Sósia. Seu intuito foi compreender como ocorreu o desenvolvimento desses professores a partir das representações sobre as ferramentas típicas do trabalho docente. A pesquisa de caráter interpretativo e participante utilizou o dispositivo de instrução ao sósia, com a participação de três professores iniciantes, durante seu primeiro ano de atuação profissional como docentes de Línguas Estrangeiras. A arquitetura textual (BRONCKART, 2008) foi empregada para a análise dos dados, com ênfase na identificação das figuras de ação (BULEA, 2010) e da função das ferramentas na atividade representada pelos professores.

Seus principais resultados identificaram as ferramentas características do trabalho desses professores iniciantes e as (res)significações atribuídas a elas, as quais foram apreendidas durante o processo de análise da atividade promovido pela instrução ao sósia.

Também foram apontados aspectos linguístico-textuais encontrados nos textos que puderam ser identificados como indícios de desenvolvimento. A autora concluiu que a experiência do professor foi formada, a partir do que se pôde identificar textualmente, por vivências singulares permeadas por conflitos de ordem subjetiva e coletiva. O fato de tais conflitos promoverem questionamentos pôde levar ao reconhecimento de outras possibilidades de ação, de integração dos elementos já presentes na atividade e de interpretação do trabalho docente.

Além das figuras de ação interna, foram encontradas as figuras de ação externa identificadas na análise de textos interpretativos produzidos por professores, na pesquisa desenvolvida por Bulea, Leurquin e Carneiro (2013). Nesse trabalho, os autores verificaram uma peculiaridade constatada na representação do trabalho docente, diferente da representação do trabalho enfermeiro. Essa diferença se referiu ao fato dos professores falarem não apenas sobre o seu próprio agir, mas fazerem comentários sobre o agir de outros participantes, muitas vezes dos alunos. Por isso, foi necessário fazer a devida distinção: as figuras de ação interna tratavam da elaboração linguageira do actante sobre o seu próprio agir, e as figuras de ação externa se referiam aos comentários sobre o agir de outros protagonistas

A seguir detalhamos as características das figuras de ação interna e das figuras de ação externa, de acordo com Bulea (2009, 2010), Peixoto (2011) e Bulea, Leurquin e Carneiro (2013).

### **2.5.1 Figuras de ação interna**

Bulea (2009, 2010) caracteriza cinco figuras de ação internas, as quais podem ser identificadas contrastivamente dentro de um determinado contexto do agir. A autora admite a possibilidade de haver outras figuras de ação e, do mesmo modo, avança a possibilidade de existir outras características linguísticas capazes de caracterizá-las. Para Bulea, as figuras de ação são as seguintes:

a) Ação interna ocorrência (BULEA, 2010, p.124) se configura pela compreensão da atividade caracterizada por forte grau de contextualização, com a mobilização do contexto da interação em que o actante se encontra e o contexto particular evocado por ele. Dessa forma, o actante evoca particularidades do agir em uma determinada situação, trazendo elementos variados que, no caso das enfermeiras, por exemplo (BULEA 2010, p. 125), estão relacionados aos “gestos e atos da própria enfermeira, efetuados ou a efetuar”; “atos e gestos que incumbem a outros, pares ou médicos”; “prescrições médicas”; “resultados de atos

anteriores, efetuados pela própria enfermeira ou por outros”; “acontecimentos atuais ou anteriores ligados ao paciente”; entre outros.

No que concerne à atitude enunciativa presente nesta figura de ação, o tipo de discurso mais evidente é o discurso interativo, com a ocorrência de discursos indiretos. Quanto às localizações temporais desta figura de ação, a autora verifica que há relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade com relação ao momento da enunciação. Assim, as localizações de anterioridade mobilizam formas do passado, notadamente, o pretérito perfeito e o imperfeito. Localizações de posterioridade mobilizam formas do futuro, notadamente, o futuro composto e o futuro simples. E, por último, localizações de simultaneidade mobilizam o presente do indicativo.

A forma verbal atestada nesta figura de ação é o pretérito perfeito que, muitas vezes, tem função aspectual, ou um valor de presente concluído, compreendendo o resultado atual do ato codificado pelo verbo (“**chamei** o chefe da clínica”). O uso do pretérito perfeito parece revestir-se de uma função contrastiva no nível agentivo. O exame dos marcadores temporais mostra, nessa figura de ação, a dificuldade, ou mesmo impossibilidade, de decidir se certas expressões (“logo mais”, “agora”, etc.) marcam um eixo de referência temporal antecipado, relacionado ao momento da enunciação, ou seja, à situação da entrevista, e, portanto, uma origem temporal que atrai um relato, ou constituem eixos de referência locais no interior do discurso interativo. Essa hesitação do actante em localizar temporalmente o enunciado é uma característica marcante da figura de ação ocorrência e demonstra a dificuldade ou mesmo a resistência por parte do actante de pôr primeiramente o conteúdo evocado num mundo discursivo disjunto das coordenadas do mundo ordinário, dependendo do relato propriamente dito.

Do ponto de vista da agentividade, a autora verificou que a enfermeira é sempre identificada e designada quase exclusivamente no singular, por “eu”. Segundo Bulea, esse pronome marca a equivalência entre a instância emissora do texto e o autor dos processos evocados, assinalando, assim, a forte implicação da enfermeira nos atos constitutivos do agir, ou seu estado de ator. O pronome “tu”, com valor genérico, é totalmente ausente. A sua ocorrência é exclusivamente marca da interação em curso, ou direcionamento aos entrevistadores. Algumas ocorrências do pronome “nós” (“a gente”) aparecem igualmente, mas essa unidade retoma geralmente complexos identificáveis, a partir do contexto (BULEA, 2010, p. 99). Essa agentividade forte é reforçada por um número importante de relações predicativas indiretas, representando, em média, 13% do número total de relações

predicativas, nas quais a enfermeira é o sujeito e pelas modalizações pragmáticas (“talvez”, “é verdade que”, “é certo”) e deôntica (“é preciso”) presentes nessas relações predicativas.

Para retomar as características das figuras de ação interna ocorrência, a partir da proposta de Bulea (2010), elaboramos um quadro que resume as suas características.

**Quadro 2 – Figura de Ação Ocorrência**

CONTEÚDO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	EIXO DE REFERÊNCIA TEMPORAL	LOCALIZAÇÕES TEMPORAIS	RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA
# mobiliza elementos do entorno imediato do actante;  # elementos diversos e heterogêneos sobre o agir: gestos e atos do próprio actante; atos ou gestos de outros; prescrições; resultados de atos anteriores; acontecimentos; conhecimento sobre os coactantes; apreciações, avaliações; objetos, materiais ou instrumentos; regras ou obrigações	# discurso interativo	# contexto situado: situação de interação	# dêiticos: <b>agora, logo mais</b> , etc  # tempos verbais (pretérito perfeito, futuro, presente do indicativo)  # pretérito perfeito como presente acabado: refere-se aos atos da enfermeira e como localização de anterioridade, refere-se aos outros	# <i>eu</i>  # modalizações lógicas - <b>talvez, é verdade que, é certo que</b> , etc  # modalizações deônticas – <b>é preciso</b> , etc

Fonte: Elaborado pela autora.<sup>7</sup>

b) Ação acontecimento passado traz a retrospectiva do agir na sua singularidade, sem relação com a situação de produção de linguagem. Há contextualização fragmentária e seletiva. O acontecimento é evocado pelo actante através da relação de temporalidade relacionada ao passado, antes do momento da enunciação, e opta pelo misto relato interativo e esquema prototípico da narração para contar os fatos. Esta figura de ação recorre ao passado para ilustrar o agir em questão, com incidentes inesperados por ocasião da realização da tarefa.

O relato interativo é o tipo de discurso recorrente. As relações de temporalidade são colocadas à distância do momento da enunciação, sendo marcadas por expressões como: “a última vez”, “outro dia”... Essa marcação acontece por expressões temporais e está localizada no início do segmento, o que mostra que o conteúdo temático mobilizado é primeira e explicitamente distanciado dos parâmetros temporais da situação de interação, ou seja, da entrevista em curso. A localização temporal é colocada como anterior ao momento da enunciação, sendo materializada através das formas verbais no pretérito perfeito e imperfeito. Essas localizações tentam reproduzir a ordem na qual são desenvolvidos os fatos narrados, contribuindo, igualmente, para esse modo de compreensão um conjunto de organizadores

<sup>7</sup> A partir de Bulea, (2010, p. 125).

temporais. O actante implica-se no texto, através principalmente do pronome “eu”. Segue um quadro que resume as características da figura de ação acontecimento passado, a partir de Bulea (2010).

**Quadro 3 – Figura de Ação Acontecimento Passado**

CONTEÚDO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	EIXO DE REFERÊNCIA TEMPORAL	LOCALIZAÇÕES TEMPORAIS	RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA
# narração de fatos relacionados ao agir  # acontecimentos inusitados	# relato interativo	# anterior à interação	# tempo verbal: pretéritos perfeito e imperfeito  # expressões de temporalidade – <b>outro dia, a última vez, semana passada</b>	# <b>eu</b>  # os atos da enfermeira relatados no pretérito perfeito

Fonte: Elaborado pela autora.<sup>8</sup>

c) Ação interna experiência indica a cristalização pessoal de múltiplas ocorrências do agir vividas, fazendo uma espécie de balanço da experiência do actante. Traz repetidas práticas de uma mesma tarefa, com caráter descontextualizado e não singular, mas, no decorrer do texto, podem ser recontextualizadas, “na medida em que a configuração geral que ela realiza, construída e assumida pelo actante, se apresenta como aplicável a cada contexto particular, sob o efeito de um processo de adaptação, num funcionamento permanente” (BULEA, 2010, p. 137). A ação experiência está relacionada à identificação e ao entrelaçamento de duas ordens de traços ligados ao agir: 1. constituintes estáveis, incontornáveis, de muito forte recorrência; 2. características próprias ao actante, de suas maneiras de fazer que transgridem a singularidade das situações e que não se ligam a um contexto particular circunscrito (BULEA, 2010, p. 138).

Há uma tendência forte à ocorrência do discurso interativo. Está situada em um único eixo de temporalidade que não é localizável no tempo, marcado sempre por advérbios, como “normalmente”, “sempre” etc. ou por sintagmas que tenham o mesmo valor ou ainda pelo presente genérico dos verbos. Ela está estruturada segundo um único eixo, homogêneo e não limitado. Ação experiência, na maioria das vezes, é marcada por advérbios que caracterizam interatividade ou hábito, como “normalmente”, “sempre”, etc ou por sintagmas preposicionais e nominais que têm esse mesmo valor (“de qualquer jeito”, “todo o tempo”). Na falta de localizações temporais dêiticas, a organização discursiva dessa figura ocorre pela justaposição de processos, compreendidos numa ordem que tende a reproduzir a cronologia do cuidado. O

<sup>8</sup> A partir de Bulea (2010, p. 132).

encadeamento dessa figura é realizado por organizadores temporais de valor intratextual (“depois”, “e depois”, “após”).

A agentividade é marcada pela presença de várias formas pronominais, sendo a mais frequente a forma “tu” com valor genérico que pode alternar com o “eu” ou o pronome “a gente”<sup>9</sup> (fr. “on”). Essas formas revelam uma menor implicação do actante nesta figura de ação, o que é confirmado pela oscilação entre o actante se colocar no texto como ator ou como agente das ações.

A seguir, apresentamos um quadro que resume as principais características da figura de ação experiência.

**Quadro 4 – Figura de Ação Experiência**

CONTEÚDO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	EIXO DE REFERÊNCIA TEMPORAL	LOCALIZAÇÕES TEMPORAIS	RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA
# cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir; uma espécie de balanço do estado atual da experiência do actante em relação à tarefa (BULEA, 2010, p. 137)	# discurso interativo	# ilimitado	# advérbios de caráter generalizante ou neutro: <b>sempre</b> , <b>muitas vezes</b> , etc  # presente genérico	# pronomes variados, mas geralmente <i>tu/você/a gente</i> genéricos  # modalizações referentes ao saber-fazer – <b>é preciso saber</b> , <b>é preciso estar seguro</b>

Fonte: Elaborado pela autora.<sup>10</sup>

d) Ação interna canônica revela o agir captado sob forma de construção teórica, de forma a-contextualizada e com validade geral. Evoca sempre instâncias externas, que se responsabilizam pelo que é dito, dependendo sempre de normas.

Há principalmente a ocorrência do discurso teórico ou ainda de um teórico-interativo. Essa figura de ação é caracterizada, de um lado, por uma evocação genérica dos fatos que não se relacionam nem com a situação de interação nem com qualquer origem temporal, de outro lado, por graus variáveis de implicação do autor do texto no conteúdo evocado. O eixo de referência temporal é, desse modo, não limitado e geralmente não situado, com formas do presente genérico. Os procedimentos são expostos de forma cronológica, tendo como referência o próprio cuidado ou normas exteriores que regulam o agir.

O actante é expresso por “a gente” (fr. “on”), eventualmente por “tu” com valor genérico, enquanto que o “eu” quase não aparece. Sua atorialidade é neutralizada pelas formas genéricas de uma instância coletiva e neutra, mas não apagada como no caso da figura de ação

<sup>9</sup> No português brasileiro, a forma “a gente” está sendo considerada como pronome pessoal de 1ª pessoa do plural, como em ZILLES, Ana Maria S.; BATISTA, Hires Héglan R.B. *A concordância verbal da primeira pessoa do plural na fala culta de Porto Alegre*. EDUCART, 2006, p. 99-124.

<sup>10</sup> A partir de Bulea (2010, p. 137).



padrão (presentes nos textos institucionais). Abaixo, segue o quadro que expressa as principais características da figura de ação canônica.

**Quadro 5 – Figura de Ação Canônica**

CONTEÚDO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	EIXO DE REFERÊNCIA TEMPORAL	LOCALIZAÇÕES TEMPORAIS	RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA
# lógica da tarefa sem contexto, com validade geral que vem de uma instância normativa exterior	# discurso teórico ou teórico-interativo	# ilimitado	# evocação genérica, neutra # presente genérico	# <b>a gente</b> ou <b>tu</b> genéricos # modalizações deônticas: <b>é preciso que</b>

Fonte: Elaborado pela autora.<sup>11</sup>

e) Ação interna definição demonstra o agir captado enquanto objeto de reflexão, na qualidade de suporte e de “alvo de uma redefinição por parte do actante” (BULEA, 2010, p. 144). Há duas ordens: caracterização do agir ou exame das atitudes socioprofissionais que existem a seu respeito, podendo esse exame terminar em um posicionamento pessoal do actante. A figura de ação definição expressa o trabalho interpretativo do indivíduo, que reinterpreta o seu agir ao utilizar recursos linguísticos disponíveis, reconfigurando sua ação e a compreensão do seu agir.

Do ponto de vista da organização discursiva, essa figura ocorre no discurso teórico ou no misto teórico-interativo. A temporalidade é não limitada com a presença do presente genérico.

A agentividade do trabalhador é quase inexistente, mas marcada do ponto de vista enunciativo pelos mecanismos de posicionamento enunciativo, sendo expressos linguisticamente por expressões como “eu acho”, “eu penso” etc., estando este “eu” quase sempre em oposição a um “a gente” (social). A atorialidade, além disso, está associada a inúmeras lógicas (“é verdade que”, “verdadeiramente”, “talvez”, etc.), apreciativas (“tu tens a impressão que”, “justamente”, etc.), ou ainda deônticas (“não seria necessário” [banalizar esse tipo de cuidado]) (BULEA, 2010, p. 148). A organização discursiva contribui para o apagamento da agentividade. Segue um quadro que reúne as principais características de figura de ação definição.

<sup>11</sup> A partir de Bulea (2010, p. 137).

**Quadro 6 - Figura de Ação Definição**

CONTEÚDO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	EIXO DE REFERÊNCIA TEMPORAL	LOCALIZAÇÕES TEMPORAIS	RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA
# reflexão sobre o agir e uma (re)definição dos processos pertinentes ao seu trabalho  # agir docente a uma atividade de investigação e de posicionamento	# discurso teórico ou misto-teórico	# ilimitado	# presente genérico ou infinitivo	# lógicas: <b>é verdade que</b>  # modalizações apreciativas: <b>eu, acho, eu penso, você tem a impressão que</b>  # modalizações deonticas: <b>não seria necessário, é preciso que</b>

Fonte: Elaborado pela autora.<sup>12</sup>

Peixoto (2011) identifica a ocorrência de situações que não tinham sido descritas por Bulea (2010), o que faz emergir uma figura de ação não descrita até então, a figura de ação performance. Esta figura do agir se caracteriza pela colocação em cena de vozes enunciativas que teatralizam o dizer do actante ou de outros sujeitos em uma situação diferente do momento de enunciação.

Enunciativamente, a figura de ação performance, assim como a figura de ação ocorrência e ação experiência, é caracterizada pela mobilização do discurso interativo, sendo este tipo de discurso mobilizado em forma de discurso relatado. Normalmente, ela acontece encaixada na figura de ação acontecimento passado e serve para ilustrar os procedimentos metodológicos do professor ou do aluno em situação de sala de aula.

Com relação aos mecanismos enunciativos encontrados nessa figura, verifica-se a ocorrência, principalmente, das vozes de personagens que participam de uma ação de linguagem distanciada do momento de enunciação. No caso da figura de ação interna performance, o personagem é o professor, que é o actante da ação de linguagem e teatraliza os seus procedimentos em situação de sala de aula. Abaixo, apresentamos um quadro com as principais características da figura de ação performance.

<sup>12</sup> A partir de Bulea (2010, p. 144 ).

**Quadro 7 – Figura de Ação Performance**

CONTEÚDO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	EIXO DE REFERÊNCIA TEMPORAL	LOCALIZAÇÕES TEMPORAIS	RESPONSABILIZAÇÃO ENUNCIATIVA
# caracteriza pela colocação em cena de vozes enunciativas que teatralizam o dizer do actante ou de outros sujeitos em uma situação diferente do momento de enunciação	# discurso interativo, mobilizado em forma de discurso relatado	# limitado	# presente # pretérito	# “eu” # vozes dos personagens: professor, alunos e outros

Fonte: Elaborado pela autora.<sup>13</sup>

O estudo das figuras de ação interna nos faz ver que elas são um instrumento teórico-metodológico que serve para observar como o profissional representa o seu papel. A ocorrência das diversas figuras de ação demonstra que a linguagem não pode ser considerada nem como uma tradutora do mundo, nem como um simples veículo de conhecimento, que traduz a realidade tal como ela é. A linguagem é constituída por um mecanismo simultâneo de diversos conhecimentos e representações do indivíduo relativo ao agir e por formas de organização discursiva (os tipos de discurso), cujo regime de estruturação produz inevitavelmente uma reorganização desses conhecimentos e das representações que o actante faz do agir-referente. Para Bulea (2010), a colocação em movimento da heterogeneidade discursiva está no próprio centro dos processos de desenvolvimento das pessoas, assim, os métodos e técnicas de análise das práticas deveriam explicitamente compreender a atividade linguageira como trabalho permanente, e a diversidade dos textos/discursos como quadros sociais nos quais as pessoas são suscetíveis de reformular o debate de interiorização, de geri-lo psicologicamente.

A seguir, descrevemos as figuras de ação externa, as quais se referem à interpretação do agir dos demais coactantes.

### 2.5.2 Figuras de ação externas

Bulea, Leurquin e Carneiro (2013, p. 109) focalizam o agir do outro, do coactante (o aluno, outros professores, os pais, etc.), através de textos produzidos a partir da intervenção de um coordenador pedagógico (tutor) ao acompanhar o trabalho de um professor (tutorado). As figuras de ação externa descritas neste trabalho apontam ser de grande relevância para a reflexão a respeito do papel da linguagem na conscientização do professor sobre seu próprio

<sup>13</sup> A partir de Peixoto (2011, p. 86).

agir e sobre a influência da presença dos outros na sua profissionalidade. Tanto os tipos de discurso, que organizam um conteúdo temático, como a análise de outras instâncias como, por exemplo, relações de temporalidade, marcas de agentividade e aspectos ligados às modalizações nos textos, possibilitam a análise das figuras de ação externas.

Há uma alternância de responsabilidades enunciativas que mostra indícios da peculiaridade do trabalho do professor. Assim a figura de ação externa caracteriza práticas languageiras desse profissional, sendo essa alternância enunciativa influenciada pelo contexto em que a pesquisa se deu. Esta particularidade ocorre porque o trabalho do profissional professor é constituído não apenas de um fazer, que é de responsabilidade do docente (planejar a aula, fazer a chamada, aplicar um teste, etc.), mas também de um incentivar os alunos para participarem das atividades em sala de aula, sendo estes coparticipantes do agir do professor.

Bulea; Leuquin & Carneiro (2013) utilizam a mesma nomenclatura usada na caracterização das figuras de ação interna para a classificação das figuras de ação externas, porém são encontradas apenas três figuras de ação externas no *corpus* analisado, a saber: ação ocorrência externa, ação acontecimento passado externa e ação experiência externa.

As características linguísticas encontradas nas figuras de ação externas formam uma rede nominal e uma rede pronominal da terceira pessoa (ele, ela, eles, elas, etc) que evidenciam o co-actante (o aluno, os alunos, o grupo, etc). O uso do pronome de terceira pessoa é característico da figura de ação externa ocorrência, que é sempre antecedida de uma ação interna do professor, que é caracterizada pelo uso da primeira pessoa do singular.

A figura de ação externa acontecimento passado se caracteriza pela captação retrospectiva do agir na sua singularidade, mas sem relação com a situação de produção de linguagem. Ocorre o encapsulamento de um agir relativo ao passado, que é realizado enunciativamente pelo relato interativo. No entanto, diferentemente da figura de ação acontecimento passado interna, a figura de ação externa acontecimento passado mobiliza o pronome eu apenas para introduzir o relato, mas o foco é a ação do aluno, expresso pelo pronome de terceira pessoa eles.

Da mesma maneira que a figura de ação interna experiência, a ação externa experiência é formada pelo discurso interativo, com um eixo de referência não limitado, em que há uma generalização do agir, formulado a partir da experiência do actante. Entretanto, é diferente da figura de ação interna experiência, pois esta generalização se refere ao agir dos alunos, representado por nomes (o aluno) e pronomes (eles, um, outro) de terceira pessoa e não sobre o agir do actante que enuncia. Assim, o professor faz uma generalização da representação dos procedimentos realizados pelos alunos em situação de sala de aula.

Peixoto (2011) identifica a ocorrência da figura de ação externa performance<sup>14</sup>, a qual, em geral, está encaixada na figura de ação acontecimento passado. Essa figura teatraliza a voz dos protagonistas da ação de linguagem evocados pelo narrador/enunciador. Ela ocorre no discurso relatado, construída pelo texto e no texto. Também pode aparecer no discurso interativo, através da voz do protagonista da ação de linguagem, o qual não é, necessariamente, o participante da ação de linguagem em curso. Assim, o actante, quando vai falar dos procedimentos gerais dos alunos, por exemplo, teatraliza a voz desses personagens, mobilizando, para isso, a figura de ação performance externa (interna se for teatralizada a voz do próprio actante).

Segundo Peixoto (2011, p. 88), “Na clarificação do agir docente, a noção de figura de ação externa contribui para a reconstrução do agir do aluno, feita pelo professor, o que permite uma maior compreensão dos eventos ocorridos em sala de aula”. Enquanto a figura de ação interna oraliza as representações que o professor tem do seu agir, a figura de ação externa constrói representações sobre o agir do aluno (os alunos, os outros professores, etc.), a partir de atitudes que podem ser apenas observadas (BULEA, LEURQUIN & CARNEIRO, 2013, p.14).

### **2.5.3 As figuras de ação e os tipos de discurso**

Bulea e Bronckart (2008), inspirados por Saussure, chamam a atenção para o fato de que as figuras de ação são resultantes da associação ou acoplamento do conteúdo ou significado com a expressão ou significante, ou seja, da combinação do tema ou o subtema das figuras com o tipo de discurso mobilizado. Portanto, segundo Bulea (2010), as figuras de ação são consideradas verdadeiras entidades semióticas, que são constituídas ao longo da atividade linguageira e existem em um plano superior ao plano das entidades semióticas da palavra.

Quando o actante escolhe uma figura de ação, também efetua uma escolha dos aspectos relacionados ao conteúdo temático e ao tipo de discurso que compõem o processo. O tipo de discurso representa a face significante, independentemente da face significada, pois, por exemplo, o tema realização do tratamento pode estar presente em segmentos de discurso interativo, relato interativo ou discurso teórico. No entanto, a escolha de um determinado discurso gera efeitos diferentes ao ser mobilizado em determinada figura de ação, conforme

---

<sup>14</sup> Peixoto (2011) identifica também a figura de ação interna performance, conforme a seção 2.5.1.

Bulea e Bronckart (2008, p.76) mostram ao analisar as figuras de ação na representação sobre o trabalho das enfermeiras. Dessa forma,

1. o discurso interativo na ação ocorrência, assim como o relato interativo na ação acontecimento passado, está associado aos conhecimentos contextuais e locais (no caso das enfermeiras, o estado do paciente, medicação administrada, atos realizados ou a realizar pelos colegas, etc.);
2. o discurso interativo na ação ocorrência está ligado aos saberes condicionais ou alternativos (escolhas de como agir em situações específicas) e os conhecimentos de si e de seu próprio conhecimento;
3. o discurso teórico na ação canônica está vinculado ao conhecimento prescrito dos atos, das medicações administradas, etc., além dos conhecimentos considerados teóricos, por exemplo, falar sobre o que é um dreno, uma infecção, uma sutura, etc;
4. o discurso teórico na ação definição está atrelado ao registro do conhecimento “meta”, relacionado ao agir pretendido ou ao *métier* de modo mais geral.

Após o exame da relação entre os tipos de discurso e os efeitos mobilizados nas figuras de ação, passamos para a relação de ambos e as formas de raciocínio.

#### **2.5.4 As escolhas discursivas e as formas de raciocínio**

Nesta seção, destacamos os efeitos da influência das escolhas discursivas sobre as formas de raciocínio que expressam “o desenvolvimento de um subconjunto relativamente circunscrito de operações cognitivas” (Bulea e Bronckart, 2008; Bronckart, 2013). Os autores trazem a contribuição de Grize (1984), o qual afirma que tais operações são orientadas pela lógica natural ou dialógica, que se utiliza de uma língua natural, sem ser inteiramente determinada nem refletida por ela, e que se estabelece em um contexto social. Sendo assim, é possível verificar as relações entre as formas de raciocínio e os tipos de discurso que seguem.

O discurso teórico mobilizado na figura de ação canônica traça um *script* das operações cognitivas, de forma generalizada, abstrata e independente de qualquer contexto específico. É possível acionar certas marcas dos tipos relato interativo e narração, como os organizadores temporais para apresentar o desencadear de fatos da ordem lógica da tarefa, mas não ocorrem outras características da estrutura temporal dos tipos narrativos. Também há o desdobramento de raciocínios semilógicos ou raciocínios mais formais ou tendentes ao formal ou lógicos-argumentativos, cuja formulação se dá em um domínio fechado ou desvinculado dos fatos reais, baseada em premissas que atestam tal condição.

O discurso interativo mobilizado nas figuras de ação ocorrência e ação experiência tende a estar associado aos raciocínios causopráticos ou de senso-comum, os quais estabelecem uma relação causal e desenvolvem-se em um sistema aberto, ou seja, estão suscetíveis à realidade do contexto e constituem-se ao longo da argumentação. Isto leva a estabelecer um caráter não necessário, considerando que não existe uma premissa que tenha uma relação de implicação lógica com sua consequência ou conclusão. As duas figuras mostram a existência de raciocínios causopráticos encadeados, mas que não apresentam uma ligação lógica entre eles e sim uma relação de coocorrência. Bulea e Bronckart (2008, p.79) trazem exemplos que mostram diferentes associações, cuja relação causal só pode ser inferida pelo conhecimento do conteúdo do agir ou da situação específica, que, no caso descrito, refere-se ao tratamento dos pacientes: “sofrer uma intervenção delicada” e “ter dores intensas”, “realizar o primeiro curativo” e “não saber o que há por baixo”, “não utilizar lâmina” (prescrição) e “desinfetar e colocar um coletor limpo” (atos realizados).

O relato interativo acionado na figura de ação acontecimento passado contribui para o desenvolvimento de raciocínios causocronológicos ou causais-temporais, os quais trazem o estabelecimento de relações causais entre acontecimentos, realizados através de relações temporais, a partir de uma ordem lógica e temporal. Esse modo de raciocinar se organiza com base na experiência social ou pessoal, ou ainda a partir de uma espécie de jurisprudência estabelecida.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o contexto em que se insere esta pesquisa e que possibilitou uma série de ações e repercussões para a vida de muitas pessoas. Em seguida, descrevemos os participantes das interações, ou seja, as professoras entrevistadas e a doutoranda entrevistadora. Na seção seguinte, tratamos das entrevistas realizadas com as professoras, que serviram como procedimento de geração dos dados para a análise feita posteriormente. Por último, elencamos os procedimentos de seleção de dados e os critérios para a análise das figuras de ação, bem como propomos a existência de um contexto de expressão da atorialidade.

#### 3.1 CONTEXTO GERAL DA PESQUISA

A pesquisa em questão se insere no cenário teórico da Linguística Aplicada e está vinculada ao projeto *Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental* (conforme a Introdução). Tal projeto contou com um grupo de pesquisa que foi denominado de comunidade de indagação<sup>15</sup> (WELLS, 2007), o qual foi formado por estudantes de graduação em Letras, professores e alunos do curso de pós-graduação do curso de Língua Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), professores (com formação em Letras e uma em Pedagogia) da rede municipal de ensino de um município do Vale do Rio dos Sinos<sup>16</sup>. Este grupo se reuniu semanalmente de janeiro de 2011 a dezembro de 2014, para discutir e aperfeiçoar as práticas de ensino de língua materna, tendo os gêneros textuais como base para o desenvolvimento de Projetos Pedagógicos de Gênero (PDGs), que são propostas pedagógicas para o ensino da escrita e da leitura, que levam em consideração os gêneros e as práticas sociais da comunidade escolar. Os professores que participaram deste grupo são denominados professores bolsistas.

O conceito e o desenvolvimento do PDG – Projeto Didático de Gênero – foi o foco do trabalho da comunidade de indagação e da formação continuada planejada para os professores da rede de ensino, os quais formaram a comunidade de aprendizagem (WELLS, 2007). A

---

<sup>15</sup> Um conjunto de pessoas que estabeleça uma relação dialógica para tratar de questões que sejam do interesse de todos os participantes.

<sup>16</sup>Os nomes das escolas e dos professores foram omitidos, para fins de preservação da identidade dos envolvidos na pesquisa. Tais professores eram bolsistas do projeto.



partir de uma concepção interativa de linguagem, o PDG foi concebido depois da reflexão e discussão sobre linguagem, letramento, educação linguística, gênero textual e prática social (GUIMARÃES e KERSCH, 2012a). Sua origem teve como base algumas características da sequência didática, como a produção escrita inicial e a produção escrita final, mas se diferiu ao enfatizar os processos de letramento relacionados à prática social da escrita e da leitura pelos alunos<sup>17</sup>.

No 2º semestre de 2011, começou o curso para os professores dos anos finais e professores de 3º, 4º e 5º anos, previsto pelo projeto e ministrado por seus participantes, nas modalidades presencial e a distância, pelo ambiente “moodle” da UNISINOS. O curso foi realizado em módulos: o primeiro módulo - gêneros de diferentes domínios, à escolha do professor; em 2012, o segundo módulo - gêneros do domínio<sup>18</sup> do argumentar e o terceiro sobre o domínio do narrar em 2013, o quarto módulo - gêneros dos domínios do expor e do relatar. Este último módulo, contou com a participação de professores desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, além de coordenadores pedagógicos, professores de outros segmentos da escola (informática, por exemplo) e assessores pedagógicos da Secretaria de Educação do município. O grupo de professores que participou dessas aulas pode ser considerado heterogêneo, não só quanto à sua formação, mas também com relação à experiência docente, pois existiam professores que estavam prestes a se aposentar, alguns já haviam cumprido metade do tempo de carreira, enquanto outros haviam ingressado há pouco mais de um ano nas escolas do município, tendo concluído seus cursos superiores nos últimos anos. Estes professores foram chamados de professores cursistas.

A seguir, seguem as informações a respeito das professoras participantes desta pesquisa.

### 3.2 PROFESSORAS PARTICIPANTES

Para a análise do nosso foco de estudo, elegemos duas professoras para serem entrevistadas, uma professora bolsista e uma professora cursista. Ambas possuíam características parecidas, pois tanto a professora bolsista quanto a professora cursista se

---

<sup>17</sup> Em 2014, foram concluídas as reformulações no currículo das escolas do ensino fundamental da rede municipal em questão, no qual foram incorporados os conceitos de linguagem, letramento, educação linguística, gênero textual e prática social. Além disso, o PDG foi considerado uma opção metodológica para o ensino da leitura e da escrita no Ensino Fundamental.

<sup>18</sup> Guimarães e Kersch (2012a) sugerem o conceito de domínio a partir do conceito de agrupamento de Scheneuwly & Dolz (2004), uma vez que os gêneros que dele fazem parte têm características comuns, como a predominância de uma dada sequência discursiva.

formaram em Letras, em 2008, na mesma universidade; ingressaram na rede municipal de ensino em 2010, através de concurso público; e estavam ainda no período de estágio probatório quando participaram da geração de dados.

A professora bolsista tinha uma carga horária de 20 de trabalho semanais para lecionar a disciplina de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, na época das entrevistas. Desde janeiro de 2011 até março de 2012<sup>19</sup>, foi bolsista do projeto e participava semanalmente das reuniões presenciais, nas quais participava ativamente das discussões que conduziram à elaboração do conceito de PDG. Foi uma das primeiras participantes a ocupar a função de professora bolsista, durante o processo cooperativo de planejamento e realização dos projetos nas escolas. As entrevistas ocorreram no início e no final do segundo semestre de 2011, antes e após a realização do seu primeiro Projeto didático de Gênero.

A professora desenvolveu um PDG em três turmas de 6<sup>a</sup> série, abrangendo um total de 93 alunos, no período em que ocorreu a geração de dados. O gênero escolhido foi a narrativa de detetive, o qual surgiu como uma possibilidade de os alunos refletirem a respeito das dificuldades da sua realidade social, a partir da sua ficcionalização. A tendência em narrar as agruras cotidianas, marcadas pelo excesso de violência e pela falta de condições básicas para sobreviver, foi o mote para que o trabalho fosse desenvolvido.

A escola em que a professora trabalhava se situava em um bairro periférico, que possuía condições sociais muito precárias e enfrentava graves problemas com a violência gerada pelo tráfico de drogas. Todo o contexto social do entorno afetava diretamente a rotina da escola, a atuação dos professores na sala de aula e a aprendizagem dos alunos, que ficava comprometida face a tantos fatores externos perturbadores.

A professora cursista também era professora concursada desde 2010 e trabalhava em duas escolas públicas municipais de duas cidades diferentes da Região do Vale do Rio dos Sinos. Em uma delas, dava aulas de reforço para alunos da educação especial, durante 20 horas semanais. Na segunda escola, dentro da rede municipal pesquisada, lecionava a disciplina de Língua Portuguesa para um sétimo ano, um oitavo ano e uma turma de progressão de estudos<sup>20</sup>, com carga horária de 20 horas semanais. Tal escola participava do projeto do governo federal chamado Um Computador por Aluno (UCA)<sup>21</sup>, o qual tinha o objetivo de

---

<sup>19</sup> A professora bolsista deixou de participar da comunidade de indagação porque se exonerou de sua função como professora de Língua Portuguesa para assumir um cargo administrativo em outro órgão público, sem relação com a educação.

<sup>20</sup> Estas turmas abrangem alunos dos anos finais que apresentam defasagem entre idade e escolaridade.

<sup>21</sup> Esse projeto está associado às ações do MEC, vinculado ao programa ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio.

intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino.

Na época da entrevista, a professora já havia participado do primeiro módulo de formação sobre o PDG, no primeiro semestre, e estava iniciando sua participação no segundo módulo, no segundo semestre de 2012. Além desta formação, a professora participava, desde 2011, do curso promovido pelo programa UCA, que capacitava os professores para o uso do computador na sala de aula. Os PDGs desenvolvidos pela professora foram com gêneros digitais, fotonovela digital e microcontos, e procuravam agregar o uso dos equipamentos disponibilizados pelo programa.

Já a escola em que atuava, apesar de estar inserida em um bairro também com carências sociais e de conviver com a vizinhança em que o tráfico de drogas era rotineiro, tinha um perfil diferente da primeira. A escola era valorizada e protegida pela comunidade, o que parecia favorecer para que os problemas externos não perturbassem o trabalho pedagógico desenvolvido.

Na próxima seção, caracterizamos brevemente a entrevistadora e seu papel no contexto em que se insere o presente estudo.

### 3.3 ENTREVISTADORA

A entrevista foi realizada por mim que, além de ser doutoranda com bolsa vinculada ao Programa Observatório da Educação (CAPES) e professora de línguas, participava do projeto na coconstrução do conhecimento vinculado aos PDGs, bem como tinha a função de promover a formação continuada para a comunidade de aprendizagem, junto aos demais participantes da comunidade de indagação. Além disso, trabalhava como assessora pedagógica na secretaria municipal de educação na mesma rede de ensino dos professores participantes desta pesquisa. Neste caso, meu papel era de acompanhar e orientar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna e língua inglesa desenvolvido nas 55 escolas de ensino fundamental. Portanto, meu vínculo com as participantes se estabeleceu primeiramente como funcionária da secretaria de educação, o qual se estreitou devido minha participação como doutoranda: ao longo dos encontros mensais da comunidade de aprendizagem, com a professora cursista; no decorrer das reuniões semanais da comunidade de indagação, com a professora bolsista.

Em seguida, apresentamos o contexto e a forma de geração de dados desta pesquisa.

### 3.4 CONTEXTO E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os dados foram gerados a partir de entrevistas feitas antes e depois da realização de projetos de ensino, seguindo o mesmo formato feito por Bulea (2010, p. 84). No nosso caso, os projetos envolvidos foram os Projetos Didáticos de Gênero. Contamos com aproximadamente 3 horas de entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas nas escolas de cada professora e levantaram questões referentes à concepção de língua, concepção de ensino de língua materna, currículo escolar, metodologia de ensino, avaliação discente e condições de trabalho. Apesar de ter sido planejado o roteiro de perguntas para a geração de dados, a condução da entrevista buscou criar um contexto favorável para que as entrevistadas se sentissem à vontade, privilegiando a sua participação.

Destacamos a possibilidade da linguagem de associar a dinamicidade – através da dimensão da atividade, e a reflexividade – através da dimensão de conhecimentos, a qual pode exercer o papel de mediadora entre as duas dimensões e, conseqüentemente, um papel transformador ou desenvolvimental (BULEA, 2010). Portanto, o gênero entrevista pode desencadear efeitos desenvolvimentais tanto na pessoa entrevistada quanto na pessoa entrevistadora, porque a natureza linguageira permite a análise do agir e a compreensão de estratégias de interpretação do agir, as quais mobilizam os mecanismos textuais e discursivos. Segundo Bronckart (2008, p. 128), as entrevistas fazem os entrevistados explicarem ou comentarem o seu agir, a sua participação no agir, elucidando o contexto e as condições de realização do agir. Desta forma, essas produções verbais ocupam o terceiro lugar da morfogênese (possível) da ação, que é “o próprio processo de criação dessas formas interpretativas, ou ainda o movimento linguageiro no qual se produz a interpretação do agir-referente” (BULEA, 2010, p.82-3), produzido pela consciência discursiva dos actantes que se manifesta nas entrevistas.

Dando continuidade, apresentamos os procedimentos que possibilitaram a seleção e a análise dos dados.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, informamos como foram selecionados os trechos examinados e quais os critérios empregados para analisá-los.

### 3.5.1 Seleção dos segmentos

Para delimitar os trechos a serem analisados, procedemos da mesma maneira que Bulea (2010, p.90) ao adotar duas categorias de segmentos decorrentes da distribuição dos turnos de fala, típica do caráter interativo do gênero entrevista: Segmentos de Orientação Temática (doravante SOT) e Segmentos de Tratamento Temático. Os SOTs, são definidos pela autora como “segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema; segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistador”. Por sua vez, os STTs são “segmentos produzidos pelo entrevistado em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador” (BULEA, 2010, p. 90), portanto, são aqueles nos quais o tema é efetivamente tratado. Tendo em vista a observação e o cruzamento dessas informações, é possível reconhecer a figura de ação mais saliente em cada segmento. Assim, cada introdução ou reorientação temática por parte da entrevistadora ou das entrevistadas gera um novo STT. Quaisquer intervenções do entrevistador que não provoquem mudança do tema são consideradas pertencentes ao mesmo STT, como as do tipo que indicam aprovação, reiteração, entre outras funções interativas.

Após o levantamento dos conteúdos temáticos, o exame das entrevistas nos permitiu identificar os seguintes STTs, assim classificados:

1. objeto de ensino-aprendizagem – conteúdo relacionado aos objetos de ensino-aprendizagem e seus conceitos;
2. metodologia – comentários referentes ao modo de trabalho do professor, especialmente, sobre a produção dos Projetos Didáticos de Gênero (PDGs);
3. desenvolvimento dos alunos – avaliação do desempenho dos alunos elaborada;
4. aprendizagem/dificuldades – questões sobre os problemas de aprendizagem, que podem estar relacionados ao déficit cognitivo ou às condições socioeconômicas dos alunos ou de suas famílias;
5. relacionamento com os outros – conteúdo referente ao relacionamento da professora com os alunos, os pais, a equipe diretiva e os seus pares;
6. profissionalidade – peculiaridades da profissão docente;
7. participação no projeto/curso – comentários sobre a participação da professora como bolsista ou como cursista no projeto “Por uma formação continuada para o desenvolvimento do processo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental”.

A partir desta categorização temática, realizamos a análise textual discursiva à luz da arquitetura textual, para identificar e delimitar as figuras de ação propostas por Bulea (2010).

### **3.5.2 Mobilização da arquitetura textual**

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, os quais propõem a análise de três níveis de organização interna dos textos, formando um modelo da arquitetura textual. Nesta seção, apresentamos apenas os aspectos propostos que são pertinentes para a análise dos dados desta investigação.

O primeiro nível de análise é a infraestrutura textual, que corresponde ao nível mais profundo, no qual observamos a organização temática e a organização discursiva. O elemento a ser observado é organização temática, pertencente à ordem semiótica ou linguística, desenvolvida de forma linear do texto. Para sua análise, selecionamos os Segmentos de Orientação Temática (SOT), definidos por Bulea (2010, p.90) como segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema. A partir disso, identificamos os discursos da ordem do NARRAR – em que opera uma disjunção entre as coordenadas temporais dos processos produzidos no texto e aquelas da situação de ação do enunciador; e aqueles da ordem do EXPOR – em que nenhuma disjunção é observada. Neste nível, também é possível definir se há implicação no enunciado dos eixos de referência às instâncias agentivas mobilizadas. Portanto, ao cruzar esses dois tipos de organização, temos os tipos de discurso, que são os seguintes: discurso interativo, relato interativo, discurso teórico e narração. Ainda realizamos a identificação do Segmento de Orientação Temática, do tema e do Tipo de Discurso predominantes em cada segmento. Sendo assim, identificamos os Segmentos de Tratamento Temático (STT), nos quais o tema é efetivamente desenvolvido. A análise desses aspectos permitiu o reconhecimento da Figura de Ação mais saliente em cada segmento.

Do segundo nível da arquitetura textual, que envolve os mecanismos de textualização tanto de conexão quanto de coesão nominal, consideramos estes últimos porque eles permitem identificar de que forma as professoras se representam e representam os demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como podemos compreender quais as implicações dessas escolhas. Com relação aos mecanismos de conexão, julgamos pertinente considerar o emprego dos organizadores textuais e sua relação com os modos de raciocínio para articular o conteúdo temático. Neste caso, especialmente pensando na apreensão da expressão da atorialidade dos actantes, esses aspectos podem estar relacionados ao contexto do qual é possível deprender motivos e intenções para o agir.

Ao analisar o último e mais superficial nível de análise, os mecanismos enunciativos, consideramos os processos de responsabilização enunciativa e as modalizações. A análise do posicionamento de responsabilização enunciativa indica de que forma as professoras se designam e sua implicação na formação textual das ações relacionadas ao seu *métier*. Já as modalizações evidenciam os diferentes modos de envolvimento com o que é dito, proporcionando o reconhecimento das dimensões do agir (capacidades, motivos e intenções). Segundo Bronckart (1999/2012), as modalizações são classificadas em lógicas, relacionadas às condições de verdade da proposição; deônticas, referentes aos valores sociais (obrigações e normas); apreciativas, associadas à avaliação proveniente do mundo subjetivo do falante; pragmáticas, concernentes à responsabilidade do enunciador em relação às ações representadas.

Segue a descrição metodológica com a apresentação das figuras de ação na próxima seção.

### 3.6 AS FIGURAS DE AÇÃO SOB ANÁLISE

Como referido no capítulo sobre a base teórica desta tese, as figuras de ação exercem papel fundamental na identificação e compreensão do conjunto dos segmentos temáticos do trabalhador que focalizam o agir-referente e que são identificáveis, sobretudo, pela articulação entre o tema e os tipos de discurso, que organizam um conteúdo temático, mas também por outras instâncias como, por exemplo, relações de temporalidade, marcas de agentividade e aspectos ligados às modalizações nos textos.

As figuras de ação são identificadas como figuras de ação interna, as quais se referem à representação do agir do professor; e como figuras e ação externa, que se referem à representação que o professor tem do agir de outros participantes do contexto escolar, ou seja, alunos, outros professores, equipe diretiva, pais, entre outros.

As figuras de ação observadas foram: figura de ação ocorrência, figura de ação acontecimento passado, figura de ação experiência, figura de ação definição e figura de ação performance. Também foi encontrada uma nova figura denominada de figura de ação avaliação.

A análise das figuras de ação possibilitou a identificação de um contexto propício para a expressão da atoriedade dos actantes, que é descrito na seção seguinte.

### 3.7 CONTEXTO DE EXPRESSÃO DE ATORIALIDADE

Para analisar a presença da atorialidade referente ao papel docente, verificamos como é feita a referencialidade dos actantes no discurso. Segundo Neves (2013, p.75), a referencialidade requer considerar a interação que está em jogo, na qual os usuários da língua, ao empregar os enunciados, elegem entidades que se originam de uma construção mental, estabelecendo então a primeira noção de referência: a construção de referentes – modo construtivo de referenciar. Desta forma, o enunciador emprega determinado termo para que o interlocutor “construa um referente para esse termo e introduza esse referente em seu modelo mental”. Também a partir da rede referencial formada pelos objetos do discurso, que é uma característica da textualidade, há a segunda noção de referência: a identificação de referência – modo identificador de referenciar. Assim, o enunciador emprega um termo para que o interlocutor “identifique um referente que já de algum modo esteja disponível, o que ocorre quando há uma fonte de identificação” (NEVES, 2013, p.75).

Seguindo o pressuposto de que as relações referenciais se constroem e são negociadas pelos interlocutores, no universo do discurso (GIVÓN, 1984, p. 388), analisamos como as professoras se referem a si mesmas. Em seguida, observamos em que medida o dêitico de 1ª pessoa do singular *eu* indica maior ou menor grau de implicação de responsabilidade do professor na enunciação. Com esse objetivo, categorizamos o emprego desse referente e sua implicação na profissionalidade docente, tomando como base os conceitos de referencialidade e definitude explicados por Givón (1984, p. 398). Segundo o autor, os dois conceitos não estão vinculados entre si, pois a definitude pode não ser relacionada a algo que tenha uma referência exata. A definitude é estabelecida entre os participantes na interação, os quais identificam conhecimentos através de pressuposições propiciadas pelo contexto. O autor propõe uma escala gradual de referencialidade e definitude empregada para a codificação morfossintática das línguas, na qual existe uma gradação entre esses dois subsistemas:

DEFINIDO > REFERENCIAL INDEFINIDO > NÃO REFERENCIAL INDEFINIDO > GENÉRICO

A escala de referencialidade contribui para pensarmos em um *continuum* de atorialidade que faz parte da proposta de que existem contextos de atorialidade, que são aqueles que expressam a possibilidade de promover um tipo de intervenção no mundo, através das capacidades do actante e da sua relação com a intenção e a motivação para agir. Nesta perspectiva, consideramos a conexão entre o conceito de ação e de atorialidade, uma vez que

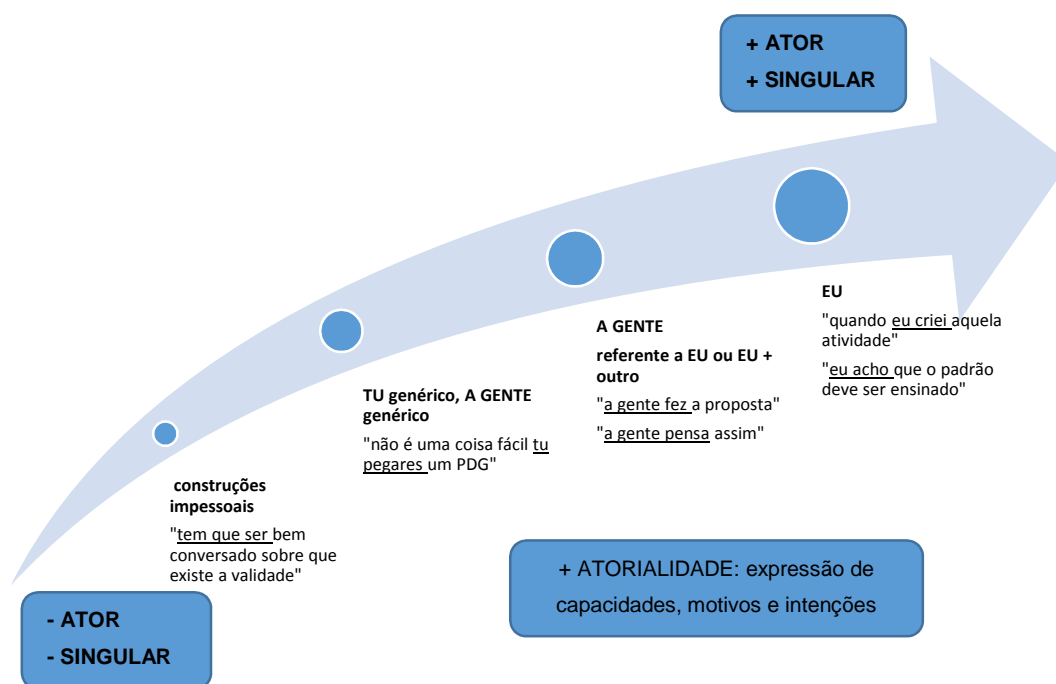


a ação é um estatuto de intervenção humana que pode modificar o curso de um processo concreto. Sendo assim, a identidade do ator é percebida quando “as configurações textuais constroem o actante como sendo fonte de um processo, dotando-o de capacidades, motivos e intenções” (BRONCKART, 2008, p. 121). Portanto, para identificar os diferentes graus de implicação do actante no contexto de representação do trabalho docente, propomos contextos propícios à expressão da atorialidade.

Considerando que as capacidades são recursos mentais ou comportamentais do actante, podemos identificar expressões linguísticas referentes às capacidades do professor que favorecem a expressão de sua atorialidade. Tais capacidades são identificadas como capacidades epistemológicas e capacidades praxiológicas. As capacidades epistemológicas, expressas por verbos de responsabilidade enunciativa, podem estar relacionadas à capacidade de reflexão e avaliação, demonstrando controle reflexivo sobre a atividade (GIDDENS apud BRONCKART et al., 2004, p. 350): “eu acho”, “mas eu pensei”, “será que eu não deveria dar”. Também podem revelar a capacidade de validação da prescrição e/ou do conhecimento teórico ao mostrar que o professor reconhece a existência da prescrição e do conhecimento teórico implicados no seu agir: “tinha que se trabalhar a gramática dentro do texto”, “eu preciso pesquisar o gênero”. Associadas às capacidades praxiológicas, expressas pelos verbos dinâmicos (NEVES, 2011, p. 26), podemos observar a presença da capacidade de decisão e escolha ao demonstrar o seu posicionamento com relação ao objeto de ensino e expressar suas escolhas que orientam suas ações: “não vou passar aquilo que, de repente, pra eles vai ficar em desuso”, “eu acho que a gente tem que ensinar a língua padrão”. Ao trazer tratar dos projetos desenvolvidos com seus alunos, surge a capacidade de proposição e manejo que demonstra como o professor apresenta e executa suas propostas didáticas: “eu proponho assim”, “eu vou trabalhar o gênero novela”, “o livro que eu dei”, “eu fiz outro PDG que eu apliquei”.

Portanto, para identificarmos os diferentes graus de implicação do actante no contexto de interpretação do trabalho docente, propomos o seguinte *continuum* de expressão de atorialidade.

**Figura 1 – Continuum de expressão de ATORIALIDADE**



Fonte: Elaborada pela autora.

Na figura 1, propomos identificar níveis de implicação do actante no agir, considerando o nível inferior como o mais baixo de responsabilização, com construções impessoais expressando capacidades epistemológicas como em “tem que ser bem conversado sobre que existe a validade”. Ainda no mesmo nível, aparecem enunciados como “não é uma coisa fácil tu pegares um PDG”, com a presença de “tu” ou “a gente” com valor genérico, remetendo a capacidades epistemológicas e praxiológicas. Em seguida, no nível intermediário, em “a gente fez a proposta” e “a gente pensa assim”, ocorre “a gente” referente a “nós” ou “eu” relacionado às capacidades praxiológicas e epistemológicas, com nível médio de implicação do enunciador. Já no nível mais alto, temos “eu acho que o padrão deve ser ensinado” com a presença de “eu” + verbo de tomada de responsabilidade enunciativa referente às capacidades epistemológicas e praxiológicas expressas, o que denota alto nível de comprometimento do actante no contexto em questão. Da mesma forma, em “quando eu criei aquela atividade”, com a presença do “eu” + verbo de ação, fazendo menção a capacidades praxiológicas do enunciador. Todas as possibilidades de expressão do actante aparecem atreladas à manifestação de capacidades associadas ao trabalho docente, as quais trazem à tona elementos importantes para a constituição da atorialidade.

A partir da análise das figuras de ação, identificamos um processo dinâmico da atorialidade que consiste na flutuação de referência. Este fenômeno está associado à implicação do actante com relação ao enunciado e revela escolhas ligadas a motivos e intenções, resultantes do conflito entre o individual e o coletivo. Desta forma, a análise de tal flutuação requer considerar os valores assumidos pelos referentes e as instabilidades enunciativas presentes na representação do agir docente.

Rabatel (2004) trata da alternância entre um uso caracterizado pela inscrição enunciativa dos referentes que podem ser identificados; e um outro marcado pela desinscrição enunciativa dos referentes que são generalizantes. Neste caso, os pronomes não são usados de forma dêitica, sendo que o actante evoca um outro enunciador ou um grupo de enunciadores com contornos referenciais indefinidos, ocasionando o apagamento da origem das suas vozes.

Conjuntamente a isso, existe outro efeito discursivo que consiste na aproximação ou distanciamento das situações presentes na interação. Portanto, ao usar o “tu”, “a gente” ou “nós” com valor generalizante, pode incluir os interlocutores concretos também no contexto do conteúdo evocado. Mondada (2002) traz a possibilidade de tal uso produzir um efeito de dramatização que se assemelha ao efeito provocado pelo uso do discurso direto no relato de discursos imaginados usado na mesma situação. Essa estratégia faz com que os interlocutores se engajem nas situações construídas no discurso, para dar crédito e aceitabilidade ao que está sendo dito. Desta forma, quando o actante não se identifica com o enunciador evocado nem se responsabiliza por seu conteúdo, distancia-se, protegendo a face (GOFFMAN, 1967/1982) e isentando-se de possíveis consequências, sem implicar diretamente seus interlocutores.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS SOBRE O AGIR

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos na análise dos dados gerados a partir das entrevistas realizadas com as professoras, professora bolsista e professora cursista, antes e após a realização dos Projetos Didáticos de Gênero (PDG). Inicialmente apresentamos o levantamento quantitativo das figuras de ação encontradas em todos o *corpus* de análise. A contagem está organizada pelo critério de número de ocorrências de cada figura de ação nos dois momentos diferentes de coleta, com cada professora. Entendemos que as figuras de ação podem aparecer encaixadas, entretanto, optamos por classificá-las a partir da ação representada dominante.

Tomamos a decisão de não fazer uma análise segmentada, apresentado separadamente as figuras de ação interna e as figuras de ação externa porque elas tendem a aparecer conjuntamente no mesmo segmento temático. Trazemos exemplos de figuras de ação ocorrência, acontecimento passado, experiência, definição e performance.<sup>22</sup> Ao analisar os elementos que configuram cada figura, verificamos como as professoras se autorrepresentam linguística e discursivamente, bem como buscamos pistas que indiquem se elas se colocam como atores no contexto em foco.

Além das figuras de ação já conhecidas, verificamos segmentos de texto que não se caracterizam exatamente conforme os padrões das figuras já descritas. Sendo assim, propomos a existência de uma nova figura de ação, a qual é descrita e exemplificada com excertos retirados do nosso *corpus*.

Ao longo das entrevistas analisadas, identificamos a importância da presença de outros participantes que fazem parte do cenário docente, os quais, de alguma forma, influenciam as ações das professoras. Portanto, destacamos como ocorre tal influência e quais suas repercussões.

Com relação ao papel de ator, damos ênfase às situações de trabalho representadas, nas quais as professoras demonstram sua atorialidade. Nos excertos apresentados, ressaltamos aspectos linguísticos e discursivos que expressam tal característica.

Por último, abordamos as implicações do processo da interpretação do agir, fazendo uma análise de conteúdo, que traz à tona diferentes ângulos de compreensão dos aspectos relacionados ao trabalho docente.

---

<sup>22</sup> Não incluímos a análise da figura de ação canônica porque não identificamos a sua presença em nosso *corpus*. Bronckart, Leurquin e Carneiro (2013) também não encontraram essa figura no seu *corpus* de análise.

#### 4.1 AS FIGURAS DE AÇÃO

Nesta seção, expomos a quantificação das figuras de ação encontradas nas entrevistas feitas com a professora bolsista e a professora cursista, antes e após a realização dos Projetos Didáticos de Gênero (PDG).

**Quadro 8 – Levantamento quantitativo das figuras de ação identificadas<sup>23</sup>**

FIGURAS DE AÇÃO <sup>24</sup>	ANTES DA REALIZAÇÃO DO PDG			DEPOIS DA REALIZAÇÃO DO PDG			Total 175
	PB <sup>25</sup>	PC <sup>26</sup>	subtotal	PB	PC	subtotal	
	67	46	114	36	25	61	
Ocorrência	23 34%	12 26%	35 30%	09 25%	11 44%	20 33%	55 32%
Acontecimento Passado	03 05%	0	03 03%	0	0	0	03 02%
Experiência	13 20%	14 30%	27 24%	12 33%	05 20%	17 28%	44 25%
Canônica	0	0	0	0	0	0	0
Definição	07 10%	09 20%	16 14%	06 17%	05 20%	11 18%	27 15%
Avaliação	21 31%	11 24%	33 29%	09 25%	04 16%	13 21%	46 26%

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>23</sup> O tempo de realização das entrevistas é variável, portanto, a quantidade maior ou o menor de ocorrências de figuras de ação depende deste fator.

<sup>24</sup> As ocorrências da figura de ação performance não foram incluídas no quadro porque elas aparecem sempre encaixadas em outras figuras de ação.

<sup>25</sup> PB – professora bolsista

<sup>26</sup> PC – professora cursista

O levantamento quantitativo das ocorrências das figuras de ação permite verificar que existem 114 figuras de ação predominantes empregadas na entrevista antes da realização do PDG e 61 figuras de ação predominantes empregadas na entrevista após sua realização. Das 114 ocorrências de figuras de ação realizadas na entrevista anterior ao PDG, temos a seguinte configuração quantitativa: 30% de figura de ação ocorrência, 03% de figura de ação acontecimento passado, 24% de figura de ação experiência, 0 de figura de ação canônica, 14% de figura de ação definição e 29% de figura de ação avaliação. Das 61 ocorrências de figuras de ação realizadas na entrevista posterior ao PDG, temos a seguinte configuração quantitativa: 33% de figura de ação ocorrência, 0% de figura de ação acontecimento passado, 28% de figura de ação experiência, 0 de figura de ação canônica, 18% de figura de ação definição e 21% de figura de ação avaliação. O levantamento feito da figura de ação performance, que aparece encaixada nas demais figuras de ação, mostra que há 94 ocorrências desta figura, sendo que 60 são nas entrevistas anteriores ao PDG e 34 nas entrevistas posteriores ao PDG.

Neste trabalho, não pretendemos fazer uma análise quantitativa dos dados porque compreendemos que há necessidade de rigor científico para atender às exigências desse tipo de abordagem. No entanto, podemos supor que a ausência de ocorrências da figura de ação canônica e a baixa recorrência da figura de ação acontecimento passado podem estar relacionadas à metodologia de geração de dados, a entrevista semiestruturada. É possível que a geração de dados realizada através de outros dispositivos, como a instrução ao sócia, por exemplo, propicie a presença dessas figuras de ação, assim como ocorre em Freudemberger (2015). Em seu trabalho, a autora analisa as representações que professores iniciantes, em seu primeiro ano de atuação profissional como docentes de Línguas Estrangeiras, produzem durante a atividade languageira. Nesta pesquisa, ainda que com baixa frequência, há ocorrência da figura de ação canônica, exemplificada em trechos de interação entre professores e sócias, cuja temática se relaciona ao planejamento da aula, com a função de regulação da atividade dos participantes envolvidos. Neste contexto, a figura de ação canônica expressa a presença de prescrições sociais, bem como mostra a necessidade de adequação dos professores a padrões pré-estabelecidos pelo trabalho docente. Já a figura de ação acontecimento passado é utilizada para justificar ou ilustrar a ação dos professores, que empregam tal figura para mostrar como procederam para lidar com as situações de sala de aula, tanto para tratar das soluções encontradas para os problemas quanto para admitir os impedimentos para agir. Portanto, é preciso considerar a função das características da interação que está em jogo no momento da geração de dados, considerando quem fala, para quem se fala e qual a função, entre outros elementos importantes para a análise do momento de produção languageira.

A seguir, expomos excertos que exemplificam as figuras de ação encontradas em nosso *corpus*, com ênfase para suas principais características, bem como para a expressão da atorialidade.

## 4.2 AS FIGURAS DE AÇÃO E A ATORIALIDADE

Apresentamos a análise das seguintes figuras de ação: ocorrência, acontecimento passado, experiência e definição. A figura de ação performance (PEIXOTO, 2011) está inserida nos excertos das demais figuras de ação, por isso, não aparecem os números de ocorrências e suas frequências.

Ao atentar para as figuras de ação externa, é possível identificar a influência de outros elementos vinculados ao processo de ensino, os quais podem ser os alunos, os demais professores da escola, os pais, os documentos e determinadas situações do cotidiano escolar. As figuras de ação externa encontradas nas entrevistas analisadas são a figura de ação externa ocorrência, a figura de ação externa acontecimento passado e a figura de ação externa experiência, as quais estão junto às figuras de ação interna.

### 4.2.1 Figura de ação ocorrência

O excerto 1 se refere à figura de **ação ocorrência** (desenvolvimento dos alunos - D depois II):

110 E e::: (.) com relação a: (.) ainda: (.) ao  
 111 desempenho de:les  
 112 (.)  
 113 E além da escri:ta (.) °melho↑rou° outra  
 114 ↑coisa: lei↑tu:ra:, intere:[sse motivaçã:o,]  
 115 PB [↑a: intere:sse pela]  
 116 leitura ↑muito  
 117 (.)  
 118 PB assim **eu >via** que eles pe-< eles ↑sempre  
 119 reclamavam da leitura né de pegar um texto  
 120 numa folha e ler (.) ↑com o li:vro foi  
 121 difere:nte  
 122 (.)  
 123 E Mhm  
 124 PB **eu não tinha pedir** assim ↑A:i agora todo  
 125 mundo {{imitando grito} tem que ficar ↑quieto  
 126 pra poder ler} ↓não era uma >coisa que  
 127 **eu pedia<** uma vez era ↑dar o li:vro, eles

128 já começavam lá (.) a folhar  
 129 (.)  
 130 E °↑ai que bo:m°  
 131 PB i:sso foi muito bom assim  
 132 E °aham°  
 133 PB é que também **eu acho** que >teve- teve-< o  
 134 estímulo <de ter o ↑li:vro> (.) do livro  
 135 ser bo↑nito  
 136 E ↑a: ↓sim  
 137 PB **eu acho** que isso estimula basta:nte né  
 138 do que **tu dá** uma fo:lha,  
 139 E [↑si:m né:]  
 140 PB [preto e branco] com um desenho lá no final  
 141 °não é: a mesma coisa°.  
 142 E Mhm  
 143 PB **eu vi** que assim quando **eu dei** um texto  
 144 a:ntes de >°quando eles começaram a ler  
 145 o livro< **eu dei** uma: >uma (revista) de detetive<  
 146 cu:rta° que era uma folha e tinha um  
 147 desenho lá no ↑ca:nto não ↑foi o mesmo  
 148 estímulo do que ler o li:vro  
 149 (.)  
 150 PB <que era: um livro> colo↑rido (.) que tinha  
 151 já: a ↑toda >que fazia aquela introdução< de  
 152 olhar as ima:gens e ta:l  
 153 (.)  
 154 PB >esti-< estimulou mais a lei↑tura  
 155 E Mhm  
 156 PB e **eu vi** que f- te:ve alunos que foram  
 157 atrás de ↑outros livros de detetive  
 158 °na bibliote:ca°  
 159 E [↑a:i que bom]  
 160 D [que se enc-] se interessaram pelo tema  
 161 °claro não foram ↑todos°  
 162 E ↑sim  
 163 PB ↓poucos mas te- eu já tive esse ↑ganho né  
 164 E [(eles) nunca vão] ser iguais né  
 165 PB [um centímetro]  
 166 (.)

No excerto 1, temos a presença da figura de ação interna ocorrência, em que a professora é a protagonista ao trazer o seu agir com relação às atividades de leitura e seu posicionamento a respeito disso. Conjuntamente, opera a figura de ação externa ocorrência que mostra a participação dos alunos nas atividades propostas pela professora.



Neste tipo de figura de ação, ocorrem elementos diversos e heterogêneos relacionados ao agir, no caso com relação aos atos da professora, bem como informações a respeito da postura dos alunos nas atividades relacionadas à leitura. A professora fala de como os alunos ficaram mais interessados na leitura durante a realização do PDG de narrativa de detetive. Segundo ela, isso se deve ao fato dos alunos terem o livro em mãos, que era um livro que chamava a atenção pelas imagens coloridas. Assim, a leitura do livro escolhido para ser desenvolvido no projeto desencadeou o interesse em alguns alunos, pela leitura de outros livros do gênero, o que é valorizado pela professora: “claro não foram todos, poucos, mas te-eu já tive esse ganho, né”.

O trecho se desenvolve no discurso interativo, que é marcado por elementos mobilizados no entorno da interação, como a retomada de termos pelos dêiticos “eles” e “isso”, o emprego do dêitico “eu” referente à entrevistada, o uso do marcador discurso “né” e a alternância de turnos de fala, com a intervenção da entrevistadora no sentido de aprovar e reiterar o conteúdo da fala da entrevistada.

O pretérito imperfeito é empregado inicialmente para ilustrar a percepção da professora a respeito do comportamento corriqueiro dos alunos, antes da mudança de postura com relação à leitura: “assim eu via que eles, eles sempre reclamavam da leitura, né, de pegar um texto numa folha e ler”. A partir da mudança de postura dos alunos, também o mesmo tempo verbal mostra que tornou habitual para a professora o fato de não precisar insistir para que os alunos tivessem determinado comportamento na hora da leitura: “eu não tinha que pedir assim: ‘Ai, agora todo mundo tem que ficar quieto pra poder ler’. Não era uma coisa que eu pedia uma vez. Era dar o livro, eles já começavam lá a folhar”. Neste caso, a figura de ação performance serve para ilustrar a fala que a professora teria se os alunos mantivessem o desinteresse pela leitura, como era característico anteriormente.

Em seguida, o pretérito perfeito predomina para contar como o livro escolhido e o gênero desenvolvido no PDG estimularam o comportamento leitor nos alunos, indicando tanto o agir da professora “eu vi”, “eu dei um texto”; quanto dos alunos “eles começaram a ler”, “foram atrás de outros livros”. Ambos os pretéritos estabelecem a relação de anterioridade com o momento da interação, como característica de relato dos fatos. O presente do indicativo tem a função de trazer o ponto de vista da professora com relação aos fatos relatados, afastando-se deles, com o verbo de valor psicológico “eu acho”, mas aproximando-se da situação de interação.

Os actantes da figura de ação externa são os alunos, identificados pelos dêiticos “eles”, “todo mundo”, “alunos”, “todos”, “poucos” e “um”. A sua presença é importante para

complementar o agir da professora e corresponder a ele, pois a ação da professora provoca a reação dos alunos, tanto negativa, quando a professora entrega o texto na folha sem graça, quanto positiva, quando os alunos leem o livro proposto por ela.

Por sua vez a professora entrevistada utiliza o dêitico pronominal “eu” junto ao verbo de responsabilização enunciativa “acho”, para demonstrar seu posicionamento sobre a situação relatada. Também ocorre o uso do “eu” com verbos com valor pragmático “eu via”, “eu vi”, “eu dei” (um texto, uma revista), os quais indicam a capacidade da professora de identificar os problemas da sua sala de aula e buscar soluções, alterando o seu agir para buscar a melhor solução com o intuito de instigar seus alunos para a leitura e criar condições de aprendizagem. Todo esse contexto revela alto grau de atorialidade da professora, pois a representação que ela faz do seu agir permite que intenções e motivos sejam apreendidos.

#### 4.2.2 Figura de ação acontecimento passado

No excerto 2, temos a figura de ação **acontecimento passado** (objeto de ensino-aprendizagem - D antes V):

228 E então tu já usava os gêneros:  
 229 PB já:::  
 230 E isso já fazia parte da tua: [prática]  
 231 PB [sim sim] já (.)  
 232 **eu tentava trabalhar** assim (.) cla:ro que assim ó  
 233 às vezes **tu vai fazer** um- é complicado trabalhar  
 234 gênero não é uma coisa †tã::o simples (.) mas  
 235 **eu JÁ VIA** (.) o texto (.) assim pensando no gênero  
 236 E Mhm  
 237 PB por exemplo até (**eu lembro**) no ano passado que  
 238 eu- eu- **a gente** foi assistir um filme (.) tsk  
 239 na::: o avatar **a gente** assistiu no cinema né  
 240 (.) daí **eu pensei** bá como é que **eu vou trabalhar**  
 241 esse filme né daí **eu pensei** em trabalhar a  
 242 sequência narrativa dentro do filme (.) e daí  
 243 eu: (.) **mostrei** pros alunos que tinha a sequência,  
 244 e tal aquele sistema né que narra, e da sequência  
 245 narrativa né daí **eu trouxe** outros textos escritos  
 246 E M  
 247 PB que tivessem a mesma sequência narrativa (.)  
 248 **pra gente analisar** a sequência narrativa dentro  
 249 do gênero o que que era diferente no filme e na::  
 250 e na:: história escrita né (.) **a gente já tinha**  
 251 **trabalhado** o (gênero) dentro disso ten†tava assim

252 vê o gênero de:ntro (.) da: (.) das atividades  
 253 que **eu tava fazendo**  
 254 E mhm  
 255 (.)  
 256 PB na verdade a narrativa é o tipo (.) mas **eu**  
 257 **tentei mostrar** que (.) existia o gênero filme e  
 258 o gênero:: (.) e o gênero crônica por exemplo  
 259 E mhm  
 260 PB que é o que **eu trabalhei** com e:les (.) **tentei**  
 261 **trabalhar** poe↑sia, as memórias que era um gênero  
 262 daí a proposta das olimpíadas já e:ra dentro  
 263 do gênero né

A figura de ação acontecimento passado do excerto 2 trata da narração de fatos relacionados ao agir do actante, com caráter ilustrativo a respeito de sua prática. Na maior parte do segmento, a professora conta como foi seu trabalho com gêneros textuais desenvolvido em uma determinada turma de alunos, no qual ela organizou as atividades em torno do ensino do gênero filme.

O excerto é um relato interativo e a expressão de temporalidade “no ano passado” evoca um eixo temporal situado antes da realização da entrevista em que o entrevistado conta que aconteceu determinada atividade proposta em sua sala de aula. Os tempos verbais preponderantes característicos são os pretéritos perfeito e imperfeito, “foi assistir”, “assistiu”, “pensei”, “mostrei”, “tinha trabalhado”, “tentava ver”, entre outros exemplos, os quais se referem ao agir do professor e dos alunos. Além disso, ambas as formas verbais apresentam a alternância de posicionamento de planos diferentes dos processos: o primeiro plano, representado pelo pretérito perfeito, que indica os atos da professora principalmente e dos alunos com menor incidência; e o segundo plano, representado pelo pretérito imperfeito, que contextualiza e explica os fatos ocorrido no primeiro plano. O organizador textual “por exemplo” introduz a sequência de fatos que marcam a figura acontecimento passado, os quais são articulados por “daí” e “e” no decorrer do excerto.

Segundo Bulea (2010, p. 134), os mecanismos discursivos apresentados acima caracterizam o relato interativo, contudo, existem três aspectos que “parecem caracterizar sua mobilização no quadro da ação acontecimento passado”. O primeiro deles consiste no baixo índice de ocorrência de localizações proativas, que em francês aparecem nas formas do imperfeito perifrástico (“eu ia fazer”), as quais indicam processos posteriores ao que foi narrado. Já com relação à alternância dos diferentes planos dos processos, verifica-se que a atorialidade da professora está associada, na maioria das vezes, aos processos ocorridos no

primeiro plano (“eu pensei”, “eu mostrei”, “eu trouxe”) enquanto que, no segundo plano, constam os processos ligados à caracterização do contexto e justificação dos procedimentos adotados. O último aspecto remete ao fato de que há uma superposição entre propriedades discursivas dos recursos linguísticos típicos do relato interativo, como o uso da marca de oralidade “né” e o presente do indicativo sinalizando simultaneidade em “eu lembro”, e a organização dos fatos do esquema narrativo prototípico.

Identificamos o fenômeno da dinâmica da atorialidade quando existe o uso dos referentes à professora, “eu”, “tu” e “a gente”, com caráter genérico, indicando um possível distanciamento da actante com relação ao agir. A presença do pronome “eu” marca a atorialidade profissional, conferindo alto grau de implicação da professora no contexto narrado, com a ocorrência do dêitico “eu” seguido de modalizações pragmáticas ou verbos com valor pragmático que indicam as capacidades, motivos e intenções da professora, como em: “eu tentava trabalhar”, “eu já via”, “eu pensei”, “eu mostrei”, “eu trouxe”, “eu estava fazendo”, “eu tentei mostrar”, “eu trabalhei”, “tentei trabalhar. O dêitico “a gente” inclui tanto a professora quanto os alunos na execução das tarefas que foram feitas coletivamente, em alguns momentos, como assistir ao filme, analisar e sequência narrativa. Quando ela fala em trabalhar o gênero, remete a ela mesma, sem a presença dos alunos. Já no início do excerto, a professora emprega um “tu” para se referir a qualquer professor, quando trata da dificuldade de trabalhar com o gênero, o que indica seu distanciamento e o enfraquecimento da atorialidade. Neste momento, é interessante o papel da conjunção “mas” que contrapõe a ideia anterior de que “é complicado trabalhar gênero”, fazendo emergir a atorialidade da professora quando ela reconhece que “gênero não é uma coisa tão simples, **mas eu já via** o texto assim pensando no gênero”.

### 4.2.3 Figura de ação experiência

No excerto 3, ocorre a figura de **ação experiência** (D antes II):

142 E e- e quanto ao erro como é que o erro é tratado  
 143 na tua aula tanto da fala como da escrita?  
 144 (.)  
 145 PB ah na fala algumas vezes **eu chamo** a atenção  
 146 pra alguma coisa assim muito: (.) muito é-  
 147 muito aberração assim @  
 148 E @@@  
 149 PB mas **procuro** não ficar principalmente  
 150 daquele aluno que às vezes não participa quase

151 se tu **se tu fala** do erro daí ele não  
 152 quer participar >porque daí< o erro (.)  
 153 se ele falou uma coisa maravilhosa se  
 154 tem um erro lá de português ele: não vai  
 155 mais querer participar.  
 156 E Uhum  
 157 PB né (.) e o ↑erro de português assim ó (.)  
 158 **eu sinalizo**, sempre na escrita mas depende. (.)  
 159 o aluno que não escreve muito que nunca  
 160 me mostra uma atividade e **eu** (.) de  
 161 primeira às vezes **não pontuo** ele.  
 162 E Uhum  
 163 PB porque se não ele já vai aí fiz errado  
 164 e não querer mostrar a segunda vez.  
 165 E °uhum°  
 166 PB mas **eu sempre procuro circular** s- (.) né (.)  
 167 chamo atenção olha aqui: (.) tem coisa aqui  
 168 erra:da, tem palavras que estão erradas  
 169 tem que escrever. mas assi::m **eu tento nã:o**  
 170 **colocar** assim, todo tá errado.  
 171 E Uhum  
 172 PB pra não desestimular.

A figura de ação experiência traz “a cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir e propõe uma espécie de balanço do estado atual da experiência do actante em relação à tarefa concernente” (BULEA, 2010, p. 137). Neste caso, a professora comenta o que é ensinar para ela com base nas vivências que teve ao longo de sua prática docente. Percebe-se que o seu depoimento é baseado em elementos recorrentes em sua prática, que a fazem expressar seu ponto de vista e o seu modo de agir. É o que Bulea (op. cit., p. 138) chama de “duas ordens de traços ligados ao agir” que são “constituintes estáveis, incontornáveis, de muito forte recorrência” e “de característica próprias do actante, de suas maneiras de fazer”. O excerto 3 apresenta como a professora lida com o erro em sala de aula para não melindrar alunos mais tímidos e fazer com que eles participem das atividades. Emerge o conhecimento que a professora adquiriu ao longo da sua experiência através da descrição de posturas e procedimentos adotados em sala de aula com o intuito de promover o aprendizado dos alunos. Neste contexto, a professora ressignifica o seu papel profissional e assume a postura de ator, ao aliar os conhecimentos práticos aos conhecimentos teóricos.

Esta figura de ação está inserida em um contexto de discurso interativo, marcado principalmente pela presença de elementos cuja finalidade é estabelecer proximidade com o interlocutor como é o caso da partícula “né”. Também é comum advérbios de cunho

generalizante como “sempre”, com o presente genérico como tempo verbal predominante, os quais servem para encadear uma justaposição de processos cronológicos sobre a condução do agir do actante. A organização das frases segue a ordem direta e canônica sujeito-verbo-complemento, com o emprego de organizadores lógico-argumentativos como “assim”, “daí” e “mas”. Também aparece a interferência da figura de ação performance (PEIXOTO, 2011) quando a professora retoma a sua fala para o aluno: “Chamo atenção: -olha aqui, tem coisa aqui errada, tem palavras que estão erradas, tem que escrever”, o que se diferencia do que foi apresentado nos exemplos desta figura de ação em Bulea (2010).

Percebemos a expressão da atorialidade da professora pela associação do dêitico “eu” às modalizações pragmáticas ou verbos com valor pragmático porque, a partir deles, podemos inferir as capacidades, os motivos e as intenções da professora: “eu chamo”, “procuro não ficar”, “eu sinalizo”, “não pontuo”, “eu sempre procuro circular”, “chamo” e “eu tento não colocar”. Quando a professora emprega o “tu” genérico, ela se distancia do conteúdo do que está sendo dito e diminui sua implicação, pois, neste momento, ela trata de um procedimento que provavelmente é adotado por um outro professor, com o qual ela não compactua: “se tu falas do erro”.

No excerto 3, há um momento que o agir do outro, no caso o aluno, é referenciado como “daquele aluno”, “ele”, “o aluno”. É interessante que a participação da professora no excerto é muito importante na condução das atividades da sua sala de aula, enfim, da pilotagem da sua sala de aula, mas esta é estabelecida em função desse outro, o aluno. É o aluno que motiva, faz com que o professor tenha intenções ao agir e lance mão de suas capacidades para locomover essa engrenagem que faz com que a sala de aula funcione.

#### 4.2.4 Figura de ação definição

Excerto 4 – figura de ação interna **definição (D depois II )**

419<sup>27</sup> E e por que que tu acha que  
 420 é difícil  
 421 (.)  
 422 PB criar um projeto  
 423 (.)  
 424 PB primeiro porque tem que ter criatividade.  
 425 (.)  
 426 PB além de criativo tem fechar com a realidade  
 427 da- >do que tu prec-< da escola, das

<sup>27</sup> O assunto é a dificuldade de criar um projeto didático de gênero.

428 práticas dos alunos, e: isso não é uma  
 429 coisa tão fácil >porque às vezes< o que  
 430 **tu** †**QUER** (.) o que **tu gostari:a de:**  
 431 **ensinar** não é o que os teus alunos  
 432 preci:sam e °querem aprender°  
 433 E Mhm  
 434 (.)  
 435 PB então isso já é difícil  
 436 (.)  
 437 PB se†gundo porque (.) a:- a: as atividades  
 438 tam†bém não é tão di- não é fácil **tu**  
 439 **criar** ativi†dades  
 440 (.)  
 441 PB tem que †ter ali- tem que pensar †muito  
 442 (.)  
 443 PB pra ver se a†quela atividade que **tu vai**  
 444 **criar** (.) va:i ter um- não vai ser assim  
 445 só pra >eles< perderem tempo ali fazendo e  
 446 **tu te:r** (.) **manter** eles um tempo quietos  
 447 >mas< pra aprimorar realmente a prática  
 448 final né  
 449 E mhm,  
 450 (.)  
 451 PB e também é difícil a escolha dos †textos  
 452 (.)  
 453 PB porque o gênero não é aquela coisa  
 454 fechadinha numa caixinha (olha) e:sse  
 455 é o gênero perfeito tá ali:  
 456 bonitinho e **tu escolhe**  
 457 E mhm,  
 458 PB é difícil de **tu saber** †a será que  
 459 é do gênero >**tu tem que ter todo um estudo**<  
 460 então (.) †é: complicado

Na figura de ação definição, o professor expressa a compreensão do agir enquanto “fenômeno no mundo”, exprime a reflexão sobre o seu agir, concomitantemente apresenta uma (re)definição dos processos pertinentes ao seu trabalho. Assim como no trabalho do cuidado das enfermeiras em Bulea (2010, p. 144), esta figura de ação associa o agir docente a uma atividade de investigação e de posicionamento, ao trazer a reflexão sobre o planejamento do PDG. Para Bulea (2010, p. 145), essa figura engaja as pessoas a duas atividades, a primeira permite apreender as características e o estatuto do cuidado, no caso das enfermeiras, ou da docência, no caso dos professores “o que se traduz pelo desprendimento de traços suscetíveis de discriminá-lo enquanto tal e de assegurar sua identidade de cuidado dentre outras formas

de agir atestáveis ou visáveis”. A segunda atividade se apresenta quando surge o posicionamento pessoal a respeito dos procedimentos relacionados ao seu trabalho e aborda a atividade no sentido de analisar as atitudes socioprofissionais, que, de acordo com o excerto 4, ocorre no momento em que a professora aponta a dificuldade de elaboração dos projetos, pois isso, exige levar em conta todas as peculiaridades do PDG elencadas pela professora.

O exemplo acima se insere no discurso teórico-interativo, marcado pela presença de elementos cuja finalidade é estabelecer proximidade com o interlocutor, como “né”. As formas verbais recorrentes neste contexto são o presente genérico e as formas impessoais marcadas pelas modalizações deônticas “tem que”, que se referem aos atos, gestos ou processos relacionados à docência, o que é um traço marcadamente dessa figura de ação.

A atorialidade é enfraquecida nesta figura, se comparada a outras figuras de ação, pois a professora emprega o “tu” com valor genérico ou construções impessoais para tratar do agir docente. Isto indica que sua implicação é baixa e seu distanciamento do actante com relação ao agir, conforme o *continuum* de atorialidade (figura 1), uma vez que o uso desse dêitico se refere a qualquer professor que assuma a postura descrita, como podemos ver ao longo de todo o segmento: “**tem que** ter criatividade”, “**tem que** fechar com a realidade”, “o que **tu** quer, que **tu** gostaria de ensinar não é o que os teus alunos precisam e querem aprender”, “as atividades também (...) não é fácil **tu criar** atividades”.

Conforme aponta Bulea (2010, p.141), esta figura comporta alta incidência de modalizações deônticas, lógicas e apreciativas, o que indica o posicionamento do actante sobre o agir. As modalizações deônticas se referem à necessidade e à obrigação relacionadas com a elaboração do PDG. Portanto, segundo a professora, para fazer PDG, “**tem que** ter criatividade” e “**tem que** fechar com a realidade”. As modalizações apreciativas mostram o julgamento que a professora faz ao falar sobre o planejamento do PDG, o qual requer aliar criatividade e práticas sociais dos alunos, o que se torna difícil porque, às vezes, o professor quer ensinar determinado conteúdo e os alunos precisam de outro: “isso não é uma coisa tão fácil” e “então isso já é difícil”. Além disso, sobre as atividades que fazem parte das oficinas do PDG, a modalização apreciativa seguida da modalização deôntica enfatizam a dificuldade de elaborá-las: “porque as atividades também (...) **não é fácil tu criar** atividades” e “**tem que** ter ali, tem que pensar muito”, trazendo a preocupação de propor atividades que realmente atendam ao objetivo de qualificar o texto dos alunos. Com relação à escolha dos textos do gênero estudado, a professora demonstra ter consciência da necessidade de se conhecer bem o gênero (modelização do gênero) que é apresentado aos alunos, através das modalizações



apreciativas e deônticas: “também **é difícil** a escolha dos textos” e “**é difícil** de tu saber (...) tu **tem que ter** todo um estudo, então **é complicado**”.

No decorrer deste levantamento, encontramos ocorrências de uma nova figura, denominada de figura de ação avaliação, que pode ser interna ou externa. Na próxima seção, descrevemos esta descoberta em detalhes.

#### 4.3 UMA NOVA PROPOSTA: FIGURA DE AÇÃO AVALIAÇÃO

Durante a classificação das figuras de ação já conhecidas, deparamo-nos com segmentos de texto que não se enquadravam no perfil exato das figuras mencionadas, pois apresentavam algumas características peculiares que nos permitiram propor uma nova possibilidade de interpretação do agir. A nova figura foi nomeada de figura de ação avaliação. No Dicionário Aurélio (2009, p. 156), o conceito de avaliação se refere à ação e ao efeito de avaliar, que é um verbo cuja etimologia provém de dois outros termos latinos: prefixo “a” e verbo “valere”, que significa “dar preço a”, “dar valor a”, ou seja, atribuir “qualidade a”. O termo avaliação está associado às ideias de abalancamento, cálculo, estimativa, ajuizamento, ponderação, valorização, mensuração, medição, dentre outras possibilidades, as quais fazem parte da atividade humana de reflexão a respeito de determinado assunto, com o propósito de definir objetivos e atingir melhores resultados. O ser humano avalia sempre para tomar decisões, desde as mais corriqueiras, como a roupa que veste, até as de maiores repercussões e responsabilidade, como condenar uma pessoa a cumprir determinada pena por algum crime. Portanto, a avaliação está presente na execução de ações cotidianas e nas diferentes atividades profissionais, principalmente na atividade do professor, que tem como uma de suas atribuições a tarefa de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.

Na figura de ação avaliação, o actante avalia, ou seja, assinala, estima, aprecia ou calcula o valor de algo. Com relação aos segmentos analisados, as professoras refletem sobre o seu agir e o agir de outros participantes do cenário escolar, trazendo diferentes preocupações, questionamentos ou posicionamentos a respeito dos conteúdos temáticos, demonstrando o caráter subjetivo próprio dessa figura de ação. É possível apreender a inquietação das professoras em virtude da sua responsabilidade em relação à aprendizagem dos alunos, à conscientização da importância do seu papel no processo de ensino e das consequências das suas escolhas e dos procedimentos adotados. Ainda pode estar relacionada a um sentimento de receio perante o julgamento de si mesmo e/ou dos outros e apontar indícios de falta de certeza a respeito do seu agir. Também pode mostrar que o professor avalia o seu agir e o

fundamenta com base nos conhecimentos teóricos sobre o ensino da língua adquiridos na academia, os quais são validados pela prática, ao trazer à tona procedimentos adotados que são amparados por vertentes teóricas de ensino de línguas.

A figura de ação externa avaliação traz as considerações do professor a respeito dos outros participantes no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, o alvo das avaliações pode ser os alunos e a sua performance como aprendizes, assim como o contexto social e sua influência na aprendizagem dos alunos. Também demonstra o posicionamento do professor perante o objeto de ensino, esclarecendo suas escolhas e a ciência de que existe uma prescrição a ser seguida ou que precisa ser adaptada de acordo com seus conhecimentos teóricos ou práticos. Assim, ao justificar o motivo de sua escolha, mostra aquisição de conhecimento teórico, o qual é validado pela experiência na sala de aula. Além disso, nos dados analisados, o professor reconhece a importância da formação continuada para a qualificação do seu trabalho, contrapondo um antes e um depois e trazendo como resultado a melhoria no desempenho dos alunos.

A figura de ação avaliação ocorre geralmente em segmentos do discurso interativo, que se caracteriza por ser implicado, ou seja, por fazer referências explícitas ao momento de produção, trazendo elementos referentes ao locutor, interlocutor, espaço e tempo; e conjunto, por expor estados, noções ou eventos, que constituem representações situadas no mundo da interação social em curso e relacionadas ou acessíveis aos participantes da interação. Identificamos a presença de elementos que remetem à interação verbal estabelecida entre o entrevistado e o entrevistador e “ao caráter conjunto implicado do mundo discursivo criado” (BRONCKART, 1999/2012, p. 168). Abaixo, exemplificamos algumas características de materialização do discurso interativo com base em Bronckart 1999/2012, que aparecem em nossos dados com a figura de ação avaliação.

1. Turnos de fala no diálogo estabelecem a interação.
2. Frases não declarativas interrogativas também indicam a interação entre os participantes.
3. Tempos verbais: presente, pretérito perfeito do indicativo ou futuro perifrástico com “ir” + infinitivo (expressão de simultaneidade, anterioridade e posterioridade) indicam a relação entre o momento dos acontecimentos expressos e o momento da tomada de turno da interação.
4. Unidades que se referem a objetos mencionados pelos participantes ou ao espaço ou tempo da interação: ostensivos (isso, aí), dêiticos espaciais (aqui, lá), dêiticos temporais (agora, daqui a pouco).

5. Nomes próprios, bem como verbos e pronomes de 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural que se referem aos protagonistas da interação (valor exofórico): eu, seu, teu, meus vocês.

6. O discurso interativo também se caracteriza pela presença de “a gente” referente à 1ª pessoa do singular e do plural.

7. Presença de auxiliares de modo ou outros auxiliares com valor pragmático.

Além das características mencionadas acima, acrescentamos a presença de marcas próprias da oralidade, como “né”, “oh”, “então”, “daí”, “sabe”, “assim oh”, “entendeu”. Também é comum ocorrer a repetição de palavras típicas da modalidade de fala.

Quanto à organização temporal, ocorre a alternância de dois tipos de controle para as localizações temporais: um eixo ilimitado e um eixo limitado e local. Neste último, encontram-se localizações externas de simultaneidade, posterioridade e anterioridade que são expressas por advérbios ou locuções adverbiais, bem como, os próprios tempos verbais.

Os tempos verbais recorrentes encontrados na figura de ação avaliação são exemplificados no quadro abaixo:

**Quadro 9 - Tempos Verbais da Figura de Ação Avaliação**

<b>Tempos verbais</b>	<b>Eixo de referência temporal</b>	<b>Localizações</b>	<b>Excertos</b>
presente do indicativo/presente contínuo	ilimitado ou limitado e local	neutra simultaneidade	“Eles desistem” “É difícil” “Estou adquirindo todo esse conhecimento”
pretérito perfeito/pretérito imperfeito	limitado e local	anterioridade	“Me ajudou mais a organizar”
futuro do presente perifrástico	limitado e local	posterioridade	“Eles vão precisar”
futuro do pretérito	limitado	posterioridade	“Eu gostaria dessa revisão” “A gente veria os resultados”

Fonte: Elaborado pela autora.

O presente do indicativo e o presente contínuo estão situados no eixo de referência temporal com dupla característica, ou seja, ilimitado nos processos com localização neutra; ou limitado e com referência local indicando simultaneidade. O pretérito perfeito e o pretérito imperfeito marcam o eixo de referência temporal limitado e local de posterioridade. Já o futuro do pretérito se enquadra no eixo de referência temporal limitado de posterioridade.

Do ponto de vista da produção de sentido dos enunciados, observamos que existem ocorrências de relações predicativas diretas e indiretas nos segmentos em que identificamos a figura de ação avaliação. As relações predicativas diretas apresentam uma relação neutra entre o sujeito e o verbo. Nas relações predicativas indiretas, há a presença de metaverbos entre o sujeito e o verbo, os quais possuem valor modal, aspectual ou psicológico e exercem diferentes papéis no enunciado. Bronckart e Machado (2004, p. 150) revelam cinco diferentes funções ao classificar tais verbos: verbos com valor deôntico como “dever”, “ser preciso” (“já deveriam estar acostumados”, etc., os quais indicam os determinantes externos do agir; verbos com valor pragmático como “querer”, “tentar”, “buscar”, “procurar”, etc. (“eles não querem conquistar”), os quais revelam as intenções do actante; verbos com valor psicológico como “pensar”, “acreditar”, “considerar”, etc. (“então eu penso muito nisso”), os quais expressam os recursos cognitivos do actante; verbos com valor epistêmico como “ser verdade”, “poder”, etc. (“que eu posso colocar na carta”), os quais se referem à veracidade ou à certeza com relação ao predicado; verbos com valor apreciativo como “gostar”, “apreciar”, etc. (“eu gosto muito de aliar o computador às minhas aulas”), os quais explicitam a subjetividade do actante a respeito do predicado.

Segundo NEVES (2011, p. 236), os advérbios são funcionalmente heterogêneos e podem ser modificadores, sendo assim, "afetam o significado do elemento sobre o qual incidem", que pode ser um verbo, um adjetivo ou outro advérbio, trazendo novas nuances de sentido. Sobre os advérbios, CASTILHO (2010, p. 541) apresenta um estudo aprofundado, reconhecendo as várias possibilidades de abordagem a seu respeito. Destacamos aqui a dimensão semântica descrita pelo autor, na qual os advérbios desempenham o papel de modalizadores, portanto, são elementos indicadores de avaliação sobre o conteúdo e a forma das proposições sobre as quais se referem.

Da segunda camada do folhado textual, destacamos os mecanismos de conexão (BRONCKART, 1999/2012, p.264), que têm o papel de articular a progressão temática, relacionando, com diferentes funções, os diferentes níveis de organização do texto. Essas marcas de conexão são os organizadores textuais, unidades linguísticas de diferentes estatutos sintáticos, que são divididos em grupos de acordo com o critério funcional de conexão no nível do texto. Elencamos as funções exercidas por eles: segmentação – assinalam os diferentes tipos de discurso; demarcação ou balizamento – marcam os pontos de articulação entre as fases de uma ou outra forma de planificação; empacotamento – explicitam as modalidades de integração das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma

sequência ou outra forma de planificação; ligação (justaposição, coordenação) ou encaixamento (subordinação) – articulam duas ou mais orações.

Para efeitos de nossa análise, os organizadores textuais, muitas vezes, introduzem ou indicam que os enunciados avaliativos do actante, nos quais surgem as justificativas para o modo de agir tanto da professora quanto do aluno: “**porque** muitas vezes eles não estão muito interessados”, “**mas** é porque tem dificuldade”, “**então** acho que é por isso”. Justamente o uso destes organizadores articulam a elaboração de raciocínios causopráticos, os quais podem estar presentes no discurso interativo (BULEA&BRONCKART, 2008, p.78). Esses raciocínios estabelecem uma relação causal de caráter não necessário, uma vez que, mesmo encadeados, não existe uma correlação de implicação entre A e B, pois não há necessariamente uma ligação lógica entre as partes.

Do ponto de vista dos mecanismos de posicionamento enunciativo, a ocorrência do dêitico “eu” marca a agentividade na figura de ação interna avaliação, demonstrando forte grau de atorialidade. Também a responsabilidade enunciativa é evidenciada através das modalizações, que trazem à tona comentários e avaliações do actante sobre o conteúdo temático, revelando o posicionamento do actante sobre as questões pertinentes ao seu agir. Bronckart (1999/2012, p. 330) apresenta quatro funções de modalização, conforme já descrevemos na seção 3.5, as quais se apresentam da seguinte forma na figura de ação avaliação, de acordo com os nossos dados:

**Quadro 10 - Exemplos de Modalizações da Figura de Ação Avaliação**

MODALIZAÇÕES	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
<b>Lógicas</b>	Condição de verdade, fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc (mundo objetivo)	“eu <b>realmente</b> entendo” “ <b>com certeza</b> ” “ <b>provavelmente</b> ” “ <b>é possível</b> tu entenderes”
<b>Deônticas</b>	Valores, opiniões e regras, obrigação social ou conformidade com as normas (mundo social)	“ah, eu <b>posso</b> ter essa atitude com o alunos” “ <b>é preciso</b> ” “pelo menos eles <b>têm que</b> saber escrever” “ <b>deveria</b> ser ensinado inglês na escola”
<b>Apreciativas</b>	Julgamentos do actante: benéficos, estranhos, infelizes, etc. (mundo subjetivo)	“ <b>é difícil</b> ” “porque eu <b>gosto</b> muito aqui dessa escola” “ <b>É pertinente</b> aquilo que ela fala”
<b>Pragmáticas</b>	Intenções, razões e capacidades de ação	“saíram coisas assim que eu <b>pensei</b> ” “ <b>trabalhei</b> as histórias em quadrinho” “eu <b>adquiri</b> muito conhecimento”

Fonte: Elaborado pela autora<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Elaborado a partir de Bronckart (1999/2012, p.330).

Além das modalizações mencionadas no quadro 10, percebemos, nas entrevistas, que os adjetivos possuem uma função importante na figura de ação avaliação e podem incrementar a discussão acerca da responsabilidade enunciativa do actante, uma vez que eles aparecem na sua fala e mostram as avaliações feitas sobre o seu trabalho. Para tratar disso, buscamos respaldo na pesquisa de Kerbrat-Orecchioni (1997, p.82)<sup>29</sup>, na qual a autora reconhece que os adjetivos são elementos reveladores de subjetividade, uma vez que “permitem ao locutor situar-se claramente em relação aos conteúdos emitidos”. Nessa perspectiva, as representações do actante estariam sendo orientadas pelo mundo subjetivo de Habermas (BRONCKART, 2003, 2006).

A autora define duas categorias de adjetivos: os objetivos, que tratam de fatos independentes de julgamento (*solteiro/casado, masculino/feminino...*) e os subjetivos, que expressam uma reação emotiva. Os subjetivos são classificados em afetivos, que revelam sentimento experimentado pelo enunciador (*pungente, esquisito, patético*), e avaliativos, que exprimem uma apreciação. Estes últimos, por sua vez, podem ser axiológicos, que indicam apreciação sobre determinada qualidade de um ser/coisa ou um julgamento de valor (*bom, belo, correto*) e não-axiológicos, apenas caracterizam algo a partir do ponto de vista do enunciador (*grande, distante, quente, numeroso*).

Para nossa análise, reconhecemos a qualidade dos adjetivos como índices de subjetividade enunciativa e vamos considerar os adjetivos subjetivos, sem nos determos nos seus desdobramentos, considerando seu caráter relativo com os quais o actante demonstra seu posicionamento ou sua interpretação sobre algo. Nos nossos dados, encontramos exemplos de adjetivos subjetivos como: “a coisa é muito difícil”, “é muito fácil”, “ninguém é perfeito”, “ficou bem legal”, “eles foram bem criativos”, entre outros tantos.

Também consideramos que determinados substantivos são impregnados de subjetividade (KERBRAT-ORECCHIONI, 1997, p. 96), os quais podem ser afetivos ou avaliativos e emitem juízos avaliativos de apreciação ou depreciação aplicados pelo actante. Os substantivos revelam uma avaliação do enunciador e podem variar de uma enunciação para outra e, por isso, são denominados axiológicos. Assim a variabilidade das aplicações axiológicas existentes nas competências lexicais se deve às competências ideológicas que as refletem no enunciado. Os substantivos axiológicos tendem a aparecer mais em contextos avaliativos do que nos descritivos, portanto, na figura de ação avaliação certos substantivos são propensos a exercer tal função, como “desafio” e “dificuldade”.

---

<sup>29</sup> A autora também verifica a existência de índices de subjetividade enunciativa em outras classes de palavras, como adjetivos, verbos e advérbios.

Na seção seguinte, apresentamos excertos que exemplificam como a presença da figura de ação avaliação ocorre em diferentes segmentos temáticos.

### 4.3.1 Análise da figura de ação avaliação

A figura de ação avaliação ocorre em 26% nas entrevistas realizadas com as professoras, constituídos de 29% de ocorrências nas entrevistas realizadas antes da realização do PDG e 21% de ocorrências nas entrevistas posteriores. Portanto, é a segunda figura de ação mais incidente em nosso *corpus*. As análises que seguem trazem excertos de figuras de ação avaliação e exemplificam sua presença nos diferentes segmentos de tratamento temático, que são 1. objeto de ensino-aprendizagem, 2. metodologia de ensino, 3. desenvolvimento dos alunos, 4. aprendizagem/dificuldades, 5. relacionamento com os outros, 6. profissionalidade, 7. participação no projeto/curso. Em todos os excertos, há o predomínio do discurso interativo, que é uma característica do gênero entrevista.

#### Excerto 5 - Objeto de Ensino-Aprendizagem (C depois I)

561 E e:: pensando a↑ssim (.) em toda a tua: (.)  
 562 tua experiência aqui na escola qual ↑é:: a:-  
 563 a °o ponto° (.) ã: mais: ã: >que tu destaca<  
 564 assim o ponto ma- >o ponto< posi↑tivo: o:  
 565 (.) com relação ao teu trabalho, (.)  
 566 o que que tu:: (.) evidenci:a assim  
 567 °como a coisa mais importante°  
 568 (.) nesse [tra- nesse per]curso todo.  
 569 PC [no traba:lho]  
 570 (.)  
 571 PC uhum (.) o que **eu** ↑**sempre penso** assim ã::  
 572 (.) é: se **eu** ↑**vou passar** o conteú:do (.)  
 573 onde é que esse aluno vai usar esse conteúdo  
 574 E (hum [tál])  
 575 PC [sa]↑be (assim) ↑bem nas palavras do:::  
 576 do curso da unisinos a prática social=  
 577 E =uhum  
 578 PC pra que que ele vai utilizar isso aqui.  
 579 (.)  
 580 PC né? então ã: porque não adianta >de repente<  
 581 **eu passar** alguma coisa que eles não vão  
 582 utilizar porque daqui a pouco eles vã:o (.)  
 583 esque↑cer  
 584 E u|hum  
 585 PC né:, então **eu penso** mu- ↑muito nisso né:  
 586 ã:: em relação à prática social de:les  
 587 (.) esse texto, porque que vai servir (.)  
 588 na: na vida do aluno ↑que que ele vai  
 589 aprender com isso ↑que que ele vai levar

590       (.) ã:: (.) depois de:: ter trabalhado esses  
 591       esses conteúdos.  
 592   E   uhum.

No excerto 5, a professora avalia a validade de ensinar certos conteúdos que não são significativos para seus alunos, pois não estão vinculados ao seu efetivo uso na sociedade. Ao fazer esta reflexão, a professora retoma uso da língua nas práticas sociais, que é um dos pilares da elaboração dos projetos didáticos de gênero difundidos no curso de formação continuada de que a professora participou.

Quanto à organização temporal, o emprego do presente com valor genérico estabelece um eixo de localização temporal ilimitado, mas alternadamente também ocorre um eixo limitado pelo uso do futuro do presente perifrástico, indicando uma relação de projeção de fatos futuro e até hipotéticos em alguns momentos.

A responsabilidade enunciativa da professora é marcada fortemente pelo pronome de 1ª pessoa do singular “eu”. Junto a isso, para a constituição de um contexto de alta atorialidade, o emprego dos verbos nos trechos “eu sempre **penso** assim” e “então **eu penso** muito nisso” revelam capacidade epistemológica ao demonstrar reflexão sobre o objeto de ensino e a necessidade de aliar a prática social à proposta pedagógica para agregar sentido ao conteúdo, o que afeta diretamente suas ações na sala de aula, o modo de planejar e executar o projeto pedagógico.

Ao considerar o outro e a necessidade de trazer-lhe sentido na condução do seu agir, no caso o aluno, podemos inferir os motivos para a opção feita de considerar a relevância dos conteúdos escolares para aquela realidade social, o que nos revela sua intenção na pilotagem de sua sala de aula, conforme o seguinte trecho reforça “porque não adianta de repente **eu passar** alguma coisa que **eles não vão utilizar** porque daqui a pouco **eles vão esquecer**”. É interessante perceber que todo o processo de reflexão e de tomada de consciência demonstra os aspectos constitutivos da atorialidade da professora, capacidades, motivos e intenções, ao considerar o outro (o aluno) e a necessidade de determinado conteúdo significar para ele. Tal processo reflexivo pode orientar a sua ação e fazer com que seu projeto pedagógico realmente leve em consideração as práticas sociais locais.

O papel da formação continuada aparece quando ela diz “bem nas palavras do curso da Unisinos: a prática social”, resgatando um dos conceitos fundamentais do Projeto Didático de Gênero, aprendido no curso em que ela participou. É justamente a retomada de tal conceito que desencadeia toda a reflexão sobre o objeto de ensino.



Excerto 6 - Objeto de Ensino Ensino/Aprendizagem (D antes II)

- 22 PB daquela frase ↑né (.) **eu acho** que isso  
 23 tem que aparecer pra es:: pra pra validar assim  
 24 ó, eu ↑falo português porque às vezes  
 25 eles pensam que são ets que não ↑falam  
 26 português eles olham aquilo que a gente  
 27 passa é tão inacessível pra eles é tão  
 28 diferente daquilo que eles tê:m, né que  
 29 eles ↓falam (.) que parece que eles não falam  
 30 português:s.  
 31 E Uhum  
 32 PB e eles odeiam acabam assim °ó-° pode perguntar  
 33 assim ó, eles não gostam de português s- se  
 34 **tu perguntar** assim qual tua disciplina  
 35 preferida, poucos vão dizer português  
 36 E Uhum  
 37 PB a maioria vai dizer que é:: (.) educação  
 38 física (.) né porque às vezes acaba  
 39 acontecendo que é- que na esco:la ele  
 40 vê: que o que ele fala é completamente  
 41 diferente do que é ensinado daí a lin-  
 42 a língua dele não é vali↓dada  
 43 E Uhum  
 44 PB **eu acho** que tem que ser ensinado padrão  
 45 mas acho q- que tem que ser be:m (.) conver↑as:do  
 46 sobre que existe a varie↑da:de sobre que o que  
 47 eles falam não é erra:do né  
 48 E Uhum  
 49 PB se não fica tudo como ↑erro (.) e daí  
 50 eles vão ver porque ah não eu nunca vou  
 51 conseguir dominar isso mesmo então não  
 52 quero aprender. (.) porque **eu percebo**  
 53 que quando se a: coisa é muito difícil  
 54 pra eles aprenderem muitos se frustam  
 55 e já não querem ↓mais

No excerto 6, a figura de ação avaliação trata da preferência dos alunos pela disciplina de Educação Física em detrimento da disciplina de Língua Portuguesa. Isto ocorre porque, segundo a percepção da professora, a variedade linguística falada pelos alunos não é prestigiada e difere demais da norma culta, que é ensinada na escola. No decorrer do excerto, surge a figura de ação performance (PEIXOTO, 2011) “oh, eu falo português”, para exemplificar como deveria ser a postura de quem defende a sua forma de falar, para que sua

variedade seja respeitada. Também aparece a mesma figura em “qual tua disciplina preferida”, para simular uma situação para averiguar a preferência dos alunos.

O tempo verbal predominante é o presente do indicativo com valor genérico, com eixo de referência temporal ilimitado e localização temporal neutra. Da segunda camada do folhado, destacamos o emprego dos organizadores textuais “porque” e “daí” na articulação do conteúdo temático. O primeiro deles aparece inicialmente para ligar a justificativa para se tratar das questões de identidade e variedade linguística em sala de aula, no sentido de levá-los a perceber que também são falantes de português. Depois a conjunção “porque” articula o motivo dos alunos não gostarem da disciplina de Língua Portuguesa, pois eles percebem que a variedade ensinada na escola é muito diferente da sua. Com a função de empacotamento, o articulador “daí” complementa a explicação desenvolvida pela professora, ressaltando que “a língua dele não é validada”. Com a mesma função, a conjunção “e” encadeia a percepção que a professora tem sobre a rejeição dos alunos em relação à disciplina de Português.

A atorialidade da professora se destaca por sua capacidade epistemológica de reflexão no contexto em que o posicionamento enunciativo é expresso pelo dêitico “eu” junto à modalização “eu acho”, com a presença de verbo de tomada de responsabilidade enunciativa. Também os sintagmas adjetivais em “eles olham aquilo que a gente passa é **tão inacessível** pra eles, é **tão diferente...**” e “o que ele fala é **completamente diferente**” indicam o ponto de vista da professora e sua responsabilização pela avaliação do conteúdo temático do excerto, que é a língua ensinada na escola. Esta se mostra muito distante da variedade falada por eles, especialmente pela abordagem de ensino adotada normalmente nas escolas. Já para caracterizar a variedade linguística dos alunos, a professora usa o adjetivo em “a língua dele não é **validada**”.

A responsabilidade enunciativa é compartilhada com outros professores também quando a professora emprega o “a gente” para tratar do distanciamento da linguagem empregada na sala de aula, por ela e por seus demais colegas professores, da linguagem utilizada pelos alunos. Esse compartilhamento ocasiona a diluição da responsabilização da professora, portanto, podemos dizer que há o enfraquecimento da sua atorialidade.

Como coparticipantes no excerto, os alunos, cuja agentividade é marcada pelos dêiticos “eles”, “poucos”, “a maioria” e “ele”, exercem um papel muito importante para a defesa ao respeito às variedades linguísticas populares expressa pela professora. Quando aos alunos é atribuído o repúdio da disciplina de Língua Portuguesa, que só valoriza a norma culta, através das modalizações apreciativas “eles odeiam” ou “eles não gostam”, apreendemos que tal situação mostra que a professora tem consciência da necessidade de valorização do modo

de falar dos seus alunos e da prática de um ensino inclusivo, que prega o respeito às variedades e à adequação linguística de acordo com o contexto de interação. Por conseguinte, essa postura dos alunos, testemunhada pela professora na sua experiência de sala de aula expressa em sua fala, contribui para validar os pressupostos teóricos defendidos pela Educação Linguística, os quais a professora adquiriu provavelmente no curso de graduação. Por consequência, o fato de trazer à tona essa reflexão demonstra a capacidade da professora que, enquanto aprendiz, adquiriu o conhecimento e, ao falar sobre sua prática, expressa a tomada de consciência sobre a relação entre a teoria e a práxis.

#### Excerto 7 – Metodologia e aprendizagem/dificuldades (C antes I)

606 E e tu tá conseguindo desenvolver a tua proposta  
 607 independente (.) do comportamento deles?  
 608 (.)  
 609 PC uhum (.) é **consigo** (.) não (.) da maneira  
 610 assim (.) que as vez **a gente**:: (.)  
 611 **pre[tende]=**  
 612 E [uhum]  
 613 PC =tem coisas que nã:o (.) que eu  
 614 **tenho que refazer** porque não deu  
 615 cer[to]=  
 616 E [uhum]  
 617 PC =tem coisas que é de uma outra maneira.  
 618 (.)  
 619 E sim (.) né faz parte né (.) °isso é::°  
 620 (.)  
 621 PC Uhum  
 622 (.)  
 623 E ã::h não tem como fugir né? (.) tu tem que ir (.)  
 624 se adequando.  
 625 (.)  
 626 PC Aham  
 627 (.)  
 628 E e o importante é que:: (.) tu tem essa  
 629 vontade né de:: (.) de buscar uma: saída, uma:  
 630 (.)  
 631 PC é porque:: ã::h daí es- porque seu **eu**  
 632 **continuar** naquele ritmo daqui a pouco: **eu** nem  
 633 **vou conseguir** mais trabalha: aquele conteú:do  
 634 porque eles não tão mais (.) ã::h  
 635 interessado acham que aquilo ali não vale a  
 636 pe:na, (.) e::  
 637 tu não consegue atingir né=  
 638 PC =é: e:: até **eu acho**

639 que é mais assim por eles encontrar  
 640 dificuldade de [entender]=  
 641 E [é::]  
 642 PC =o que tá sendo- (.)  
 643 passado.  
 644 (.)  
 645 E uhum (.) daí acabam (.) desistindo né  
 646 PC desistindo. [é::]=  
 647 E [desestimulados]  
 648 PC =porque eles desistem  
 649 muito fácil.  
 650 E aham (.) é:: (.) é uma característica dessa  
 651 geração né: (.) das últimas gerações.  
 652 PC é a:: [se vê uma coisa difícil]=  
 653 E [não persistir]  
 654 PC =não vai (.)  
 655 nem (.) nem fazer  
 656 (.)  
 657 E Sim  
 658 PC Uhum  
 659 (.)  
 660 E é daí tem que incenti↑va:: tem que:=  
 661 PC =aham (.)  
 662 e haja paciência

A professora avalia a realização do seu trabalho e reconhece que nem tudo ocorre conforme suas expectativas, pois reconhece que é preciso reconfigurar seu agir em virtude da falta de interesse pelo conteúdo proposto ou pela dificuldade dos alunos de acompanhá-lo. Também critica os alunos que desistem muito facilmente quando se deparam com algo que lhes parece mais difícil.

Quanto à organização temporal, existe um eixo de referência temporal limitado inicialmente marcado pela resposta à pergunta feita em “eu consigo”, mas depois o eixo passa a ser ilimitado com uso do presente, pretérito, futuro perifrástico e condicional com valor genérico. Da segunda camada do folhado, destacamos a escolha dos organizadores discursivos, importantes para manter a continuidade das considerações da professora sobre o conteúdo temático. Portanto, a conjunção “porque” é empregada em vários trechos do excerto com a função de encaixamento das orações subordinadas ou de ligação das orações coordenadas, trazendo as justificativas para o trabalho que não saiu conforme o esperado e teve que ser refeito, ou os motivos para modificá-lo. A mesma conjunção também introduz a oração condicional “porque se eu continuar naquele ritmo”, que trata da hipótese da professora

de insistir em continuar agindo de forma não significativa, o que resultaria na impossibilidade de prosseguir seu trabalho “eu nem vou conseguir mais trabalhar aquele conteúdo”, o que reforça a tomada de consciência da professora.

A atorialidade é expressa prioritariamente pelo dêitico “eu”, que aparece em cinco das seis ocorrências de referência ao actante. No entanto, a primeira ocorrência, “consigo”, surge em função do modo como a pergunta foi elaborada “tu tá conseguindo”. A outra forma de expressar o actante é “a gente”, que ocupa o nível médio do *continuum* de atorialidade. Também o estatuto da instância responsável pelo que é dito está indicado pelas modalizações deôntica “eu tenho que refazer” e lógica (epistêmica) “e até eu acho”. Além disso, o sintagma nominal “naquele ritmo”, o adjetivo “interessados”, o substantivo “dificuldade” e o sintagma adverbial “muito fácil” demonstram o posicionamento da professora, com forte subjetividade e caráter avaliativo ao se referir ao seu modo de agir e ao modo dos alunos agirem.

#### Excerto 8 – Metodologia (D depois II)

357 E e: †quanto à praticida:de de: (.) do p-d-g:-  
 358 (.)  
 359 acha que:: (.) é †válido  
 360 (.)  
 361 PB a prati- assim ó: **eu acho**<sup>30</sup> que (.)  
 362 aplicar o p-d-g- não é difí:cil  
 363 (.)  
 364 PB °o difícil é criar  
 365 E mhm,  
 366 (.)  
 367 PB então no momento que tiver a ideia do  
 368 gru:po que é ter um <ba:nco de de p-d-gs:->  
 369 E mhm,  
 370 (.)  
 371 PB ia ser maravi†lhoso (.) porque aplicar  
 372 é gostoso o difícil é fazer (.) [e pensar  
 373 E [cla:ro]  
 374 PB a:i mesmo que **tu não vai aplicar**  
 375 tal e qual tá lá no ba:nco, tu tem a  
 376 ideia porque ter uma ideia †é difícil  
 377 E [claro]  
 378 PB [às vezes] **tu vê** várias ideias  
 379 (tu vê) †BÁ mas isso fe:cha com  
 380 a minha escola

<sup>30</sup> Nesse contexto, a ocorrência “eu acho” sofre influência do verbo que consta na pergunta por estar localizada imediatamente a ela.

381 E mhm,  
382 PB né:  
383 (.)  
384 diferente que por exemplo (.) >às vezes< no  
385 livro didático ↑te:m algu:ns <p-d-gs->,  
386 assim °né°=  
387 E =mhm,  
388 PB mas ↑nunca é: (.) >didático de gênero<  
389 mas tem assim propostas .hh que até  
390 são le↑gais mas que não ↑são  
391 [aplicáveis pra tua]=  
392 E [si:m sim.]  
393 PB =turma porque:: (.)  
394 é ↑O:utra realidade não tem nada a ver  
395 assim não [↑tem como aplicar]  
396 E [(sim não ↑tem como aplicar] né:  
397 PB >daí só: que- **tu faz** às vezes< a adaptação é  
398 tão difícil >que tu tem< um ↑novo projeto  
399 E mhm,  
400 PB né e já: >**eu acho** que s-< (.) se **a gente**  
401 **criar** u:m banco, dentro da- do município  
402 (.) a gente tem realidades mais  
403 aproxima:das.  
404 E mhm  
405 PB e **eu acho** que ia ser ↑mu:ito prático  
406 (.)  
407 E né:  
408 (.)  
409 PB agora quando **tu criar**:, um projeto  
410 °é difícil° (.) mas **eu acho** que depois  
411 que tu criou, (que se) tem pessoas pra  
412 ti compartilhar, (.) °não é tão difícil  
413 aplicar°  
414 E cla:ro  
415 (.)  
416 PB o mais difícil **eu acho** que realme:nte é::  
417 Criar

O excerto 8 traz a avaliação da professora com relação ao PDG – Projeto Didático de Gênero. Ela comenta a dificuldade de planejá-lo, mas reconhece que não é difícil aplicá-lo em sala de aula. Também elogia a possibilidade de haver um banco de projetos, que poderia disponibilizar PDGs que pudessem ser adaptados dependendo da realidade de cada turma e escola. Além disso, a entrevistada critica a pouca aplicabilidade de certos projetos propostos em livros didáticos, por não apresentarem compatibilidade com o contexto dos seus alunos.

O segmento tem o presente do indicativo com valor genérico predominantemente, com eixo de referência temporal ilimitado; mas também há alguns casos de futuro do presente perifrástico e futuro do pretérito, com eixo de referência temporal limitado, estabelecendo uma relação de posterioridade. A articulação do conteúdo temático se dá pelo uso dos organizadores textuais que fazem a conexão das ideias que explicam e justificam a avaliação feita pela professora sobre o PDG. O organizador textual “então” traz a ideia de organização dos projetos didáticos de gênero em um banco de dados que estaria disponível para que os professores acessassem. Enquanto a conjunção “porque” exerce a função de explicar a validade da proposta do PDG e ratifica a necessidade de ter um banco de dados com vários projetos à disposição dos professores, quando diz “**porque** aplicar é gostoso, o difícil é fazer e pensar”. Em seguida, a conjunção “mesmo que” retoma a proposição de haver um banco de PDGs e com o “porque” novamente justifica esta possibilidade: “**porque** ter uma ideia é difícil”. A figura de ação performance, que retrata a fala da professora quando se depara com uma proposta pedagógica que pode ser aproveitada também na sua escola, também contribui para a justificar a criação do banco de dados: “bah, mas isso fecha com a minha escola”.

A professora levanta a possibilidade do livro didático como suporte para fornecer projetos que possam ser usados na sala de aula, no entanto, faz uma sucessão de ressalvas marcadas pela conjunção “mas”: “**mas** nunca é didático de gênero, **mas** tem assim propostas que até são legais, **mas** que não são aplicáveis”. Em seguida, o “porque” explica o motivo de não aplicabilidade do que o livro didático propõe, trazendo o fato de suas propostas não servirem para a realidade dos alunos. Também a expressão “daí só que” acrescenta o fato de ter que adaptar a proposta que o livro traz também acarretaria em mais trabalho, portanto, isso é outra razão para ratificar a necessidade do banco de projetos. Assim, segue até o final do segmento com as demais ocorrências de organizadores textuais (“e já”, “e”, “agora”, “mas”) que articulam argumentos empregados para defender a ideia da professora e indicam seus motivos e suas intenções.

O alto nível de atorialidade é percebido pelo emprego do dêitico “eu” seguido pelo verbo de responsabilidade enunciativa “acho”, em cinco momentos ao longo do segmento, o que evidencia a capacidade epistemológica de refletir e posicionar-se a respeito de um determinado conteúdo. Outro elemento que evidencia o papel de ator é o uso dos sintagmas adjetivais que explicitam o seu ponto de vista e sua subjetividade: “não é difícil”, “gostoso” e “não é tão difícil”, referentes à realização do PDG, “o difícil” e “o mais difícil” (substantivados), sobre o planejamento do PDG; “maravilhoso” e “muito prático”, com relação ao banco de PDGs; “diferente”, “até são legais”, “não são aplicáveis” e “tão difícil”,

a respeito das propostas dos livros didáticos e sua adaptação; “mais aproximadas”, referente às características da realidade escolar.

O “a gente” é referente à professora e aos participantes do projeto, incluindo a entrevistadora, que aparece juntamente com um verbo que indica processo dinâmico “criar”, o que confere médio grau de atorialidade à enunciadora, neste momento do segmento. Aqui o fato da professora se incluir no grupo que tem o objetivo de planejar o PDG é muito coerente com o que ela fala no início do excerto com relação à sua dificuldade de criar, assim como tem coerência com o respaldo e a cooperação necessários para o desenvolvimento do seu planejamento que o projeto lhe proporciona, sobre o qual ela fala ao longo da entrevista. Portanto, o trabalho cooperativo que é desenvolvido pelo grupo empodera a professora e torna-a capaz de também participar da elaboração dos projetos.

O dêitico pronominal “tu”, com caráter genérico” aparece durante várias vezes no excerto quando a professora se refere ao agir docente, do qual ela se distancia, que é o de “criar”, “ter ideias”, “pensar” porque justamente aí consiste sua dificuldade.

#### Excerto 9 – Desenvolvimento dos Alunos (C antes I)

345 E e:ntão tu tá conseguindo:: (. ) atingir aquilo que  
 346 tu:: (. ) que tu esperavas com ele? (. ) com  
 347 eles?  
 348 (. )  
 349 PC não cem por [cento né]  
 350 E [ãha (. ) ãha]  
 351 (. )  
 352 PC né: porque ã::h (. ) eles não tem assi::m (. )  
 353 hu::m (. ) o espírito de escritor [né]  
 354 E [ãham]  
 355 (. )  
 356 PC pra formar assim (. ) textos literários  
 357 E Sim  
 358 (. )  
 359 PC mas pelo menos escrevem melhor né  
 360 E Uhum  
 361 PC **eu percebo** assim até com essas olimpíadas  
 362 que da primeira produção [aquela]=  
 363 E [uhum]  
 364 PC =lá: do  
 365 início (. ) e a do final como é::: (. )  
 366 diferente até no:: (. ) visual



No excerto 9, para responder à pergunta sobre suas expectativas a respeito do seu trabalho, a professora avalia a performance dos alunos com relação a produção escrita de textos e remete à falta de aptidão dos alunos para escrever textos literários. No entanto, reconhece que houve progresso ao comparar os textos iniciais e os textos finais, elaborados pelos alunos, na Olimpíada de Língua Portuguesa.

O eixo de referência temporal é ilimitado com o uso de presente do indicativo com valor genérico na maior parte do excerto. O organizador textual “porque” explica a razão para sua expectativa não ter sido alcançada, que é o fato deles não escreverem como escritores. Já a expressão “mas pelo menos” traz a ideia que contrapõe o fato anterior, uma vez que, apesar de os alunos não terem “o espírito de escritor”, já escrevem melhor do que antes, segundo a avaliação da professora que compara a primeira versão de texto produzida pelos alunos com a última.

A responsabilidade enunciativa está expressa pelo dêitico “eu” + verbo de tomada de responsabilidade enunciativa (“percebo” capacidade epistemológica), o que ocupa o segundo nível da figura 1, demonstrando alto grau atorialidade do actante nesse contexto. Transparece a capacidade da professora em avaliar o processo de aprendizagem ao dizer “não cem por cento” para responder à pergunta “tu estás conseguindo atingir aquilo que tu esperavas com eles?”. Assim, ao perceber a diferença da escrita dos alunos, usa o advérbio “melhor” para qualificar o modo que os alunos escrevem, o qual se configura como um índice de subjetividade por expressar a avaliação da professora. Da mesma forma, quando compara a produção inicial e final dos alunos, demonstra ter acompanhado o processo de evolução da escrita, o que é enfatizado quando ela diz “diferente até no visual”.

#### Excerto 10 – Aprendizagem/Dificuldades (D antes II)

52       (.) porque **eu percebo**  
 53       que quando se a: coisa é muito difícil  
 54       pra eles aprenderem muitos se frustram  
 55       e já não querem ↓mais  
 56 E   Uhum  
 57 PB e isso dentro do que possível deles- primeira  
 58       coisa eu vi eu não sei eu não quero mais.  
 59       (.) ainda mais nesse contexto aqui ↑né  
 60 E   Xx  
 61 PB e é muito fácil eles desistirem né (.)  
 62       porque assim **eu penso** que-, parece que a:::  
 63       nã:o eles não querem aprender mas  
 64       por exemplo assim ó-, pra eles saí de casa já

65 foi difícil. (.) ele vem as crianças vêm  
 66 assim superando obstáculos desde que elas  
 67 se le↑vantam ↑né (.) xx se levantam não têm  
 68 >roupa pra vim< pra escola xx  
 69 bermuda ↓né (.) então eles vêm superando  
 70 uma série de obstáculos e se eles veem  
 71 que é tudo muito difícil se tá tudo  
 72 muito inalcançável daí fica tudo muito difícil eles  
 73 não- desistem  
 74 porque às vezes é a gota d'água que  
 75 faltava pra °eles°. pra desestimular  
 76 completamente.

O excerto 10 é uma sequência do segmento analisado no excerto 6, que trata do fato de os alunos não gostarem da disciplina de Língua Portuguesa em função da abordagem de ensino que desconsidera a variedade linguística popular e supervaloriza a norma culta, criando distanciamento entre os alunos e o objeto a ser estudado. Porém, no segmento acima, o conteúdo temático se volta para o fato de os alunos desistirem diante das dificuldades. Na avaliação da professora, as precárias condições sociais e econômicas afetam a vida escolar dos alunos e também contribuem para desmotivá-los.

O tempo verbal que prepondera é o presente do indicativo com caráter generalizante e eixo de referência temporal neutro. As conjunções “porque” e “mas”, ao longo do excerto, têm a função de encadear o ponto de vista da professora a respeito da aprendizagem dos alunos e de suas dificuldades: “**porque** eu percebo”, “**porque** assim eu penso”, “**porque** às vezes é a gota d’água”. Também a conjunção “e” tem a função de organizador textual para articular em quatro momentos diferentes, os quais explicam o contexto escolar que motiva a falta de estímulo para estudar, o que leva à desistência, como em “e é muito fácil eles desistirem”.

A figura de ação performance (PEIXOTO, 2011) é empregada para demarcar a reprodução da fala de um aluno que exemplifica o que os alunos pensam sobre sua reação diante das dificuldades de aprendizagem. Em seguida, quando a professora diz “ah não, eles não querem aprender”, reproduz pelo discurso direto a fala que pode ser de qualquer outro professor, por exemplo, ou de outra pessoa que testemunhe o desânimo e a falta de persistência do aluno daquele contexto escolar. Esta figura parece estabelecer um marco divisor entre o ponto de vista da professora e o de outros.

A atorialidade da professora é marcada pela presença do dêitico “eu” associado aos verbos de responsabilidade enunciativa “eu percebo”, “eu penso” e “eu fico pensando”. Neste contexto, a professora expressa sua capacidade de reflexão a respeito das necessidades dos

seus alunos, demonstrando sua percepção de como eles reagem frente ao desafio de enfrentar as exigências próprias do ensino formal e as precárias condições sociais do cotidiano fora da escola. Outro traço que marca a presença da subjetividade da professora, ou seja, que mostra o seu posicionamento sobre a situação exposta é o uso de sintagmas adjetivos, substantivos e modalizações que indicam isso: “muito difícil”, referente ao conteúdo; “muito fácil” e “completamente”, relacionado à falta de persistência do aluno para aprender; “já foi difícil” e “obstáculo”, com relação às condições sociais.

A constituição da sua atorialidade passa por reconhecer a existência desse outro ou outros, através da reflexão que aparece na figura externa. Assim, no caso do segmento em análise, os outros são os alunos, representados pelo dêitico pronominal “eles”, mas também há outros que não são necessariamente humanos e estão implicados no contexto do discurso da enunciativa, como as dificuldades dos alunos e as agruras da realidade social que se atravessam na sala de aula e influenciam o agir dos alunos e dos professores. A capacidade de pilotagem aqui perpassa pela tomada de consciência dessas questões para que o próximo passo seja a reconfiguração do agir da professora, pois, diante desse contexto, as proposições pedagógicas precisam considerar o diagnóstico feito para que não se fique apenas na constatação do problema, mas que se possa buscar soluções possíveis, associadas a um planejamento didático que faça mais sentido na sua sala de aula, para aqueles alunos.

A professora fala a respeito das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e demonstra sensibilidade ao perceber o sentimento de frustração vivido por eles diante da impossibilidade de aprender, ao dizerem “eu vi, eu não sei, eu não quero mais”. Também se solidariza com seus alunos que vivem em condições sociais precárias e reconhece a sua incapacidade de como lidar com questões que vão além da sua alçada.

#### Excerto 11 – Relação com os outros (C depois I)

99 E   ã::h (.) e como é que tu tá te sentindo  
 100   na escola assim (.) tá te adapta::ndo?  
 101   (.)  
 102 PC **tô me adaptando me sentindo** mais à  
 103   vonta:de (.) ma::s ã::h (.) mais  
 104   adaptada [né:]  
 105 E                   [uhum]  
 106   (.)  
 107 PC porque **eu gosto** muito aqui dessa escola  
 108   (.)  
 109 E   °é legal né?°  
 110   (.)

111 PC Uhum  
 112 E [e::]  
 113 PC [**eu gosto**] muito dos alunos também  
 114 (.)  
 115 E dos alunos  
 116 (.)  
 117 PC aham (.) tô muito:: (.) apegada também aos  
 118 alunos né  
 119 (.)  
 120 E °aí que bom°=  
 121 PC =porque uma coisa que **eu não**  
 122 **consigo** é ã::h (.) ãh (.) **dar** aula (.)  
 123 sem ter aquela ligação [né]

O excerto 11 traz a avaliação que a professora faz da sua experiência na escola, após quase um ano de ingresso neste estabelecimento de ensino, bem como fala do seu relacionamento com os alunos. Ela diz que está mais adaptada à escola e que aprecia trabalhar neste local porque gosta dos alunos e desenvolveu um vínculo positivo com eles.

O eixo de referência temporal começa limitado pelo presente marcado pelo caráter de simultaneidade com relação à interação e torna-se ilimitado pelo presente genérico, com localização neutra, quando a professora generaliza o fato de ter dificuldade para lidar com os alunos se não há vínculo entre ambos. Do ponto de vista dos mecanismos de textualização, destacamos a presença do organizador textual “porque”, com a função de ligar as orações coordenadas, o qual apresenta o fato da professora gostar da escola para explicar a sua adaptação nela. Depois ocorre o empacotamento com o emprego do “porque” para integrar a oração que associa a sua prática em sala de aula ao bom relacionamento com os alunos, o que reforça o motivo para o seu bem-estar na escola.

A responsabilidade enunciativa da professora é marcada fortemente pelo dêitico “eu” e pela referência a 1ª pessoa do singular identificada pela flexão verbal, em todo o trecho. Junto a isso, podemos identificar pistas discursivas – “tô me adaptando”, “mais à vontade”, “mais adptada”; que indicam a possibilidade de haver uma série de ações para que a adaptação aconteça, o que suponhamos exigir capacidades epistemológicas e praxiológicas que regem seu agir, uma vez que a entrevistada está em estágio probatório, e seu trabalho é constantemente avaliado pela equipe diretiva e por assessores da secretaria de educação do município. Após ela apresenta o motivo que impulsiona sua adaptação que é o fato de gostar da escola e dos alunos, expresso pela modalização apreciativa “gosto”– “**eu gosto** muito aqui dessa escola” e “**eu gosto** muito dos alunos também”, bem como pelo sintagma adjetival

“muito apegada”. Em seguida, a modalização pragmática “porque uma coisa que **eu não consigo é dar aula** sem aquela ligação” revela a incapacidade de lecionar sem estabelecer vínculos afetivos com os alunos, mas que pode ser percebida como uma das capacidades que permite que a professora se adapte e permaneça na escola. Ao mesmo tempo, isso indica o motivo para o esforço que a professora faz para adaptar-se ao contexto e, como ela diz no início do excerto, sentir-se “mais à vontade”, uma vez que ela já está “muito apegada também aos alunos”. Portanto, identificamos alto grau de atorialidade de acordo com a figura 1, pois há um contexto marcado pela responsabilização do actante no seu agir, do qual depreendemos suas capacidades de se adaptar, motivos para sua adaptação, o que podem nos fazer inferir que sua intenção seja de manter o vínculo estabelecido.

#### Excerto 12 – Profissionalidade (C depois I)

486 E ã:: e pensando a↑ssi:m (.) fazendo uma  
 487 retrospecti:va do teu trabalho, desde que  
 488 tu: (.) entraste no- na rede: (.) antes  
 489 de t- >fazer o curso na unisinos,< o que  
 490 que tu pode: destacar assim (.) como que se-  
 491 comparar assim a: a c ((nome da professora  
 492 omitido)) lá do i↑nício e a c ((nome da  
 493 professora omitido)) ago:ra  
 494 (.)  
 495 PC tsk eu vou dizer assim ã:: (.) tsk eu era uma  
 496 pesso:a- uma professora (.) ↑né: (.)  
 497 e hoje eu sou <completa>mente diferente  
 498 >vamo dizer assim< é o o↑posto (.) né: ã::  
 499 **eu sinto** que:: **eu adquiri** ↑muito conhecimento,  
 500 ã::: **mudei** mu:ito a minha prática, a minha  
 501 visão também .h até **eu tinha muito pouco**  
 502 **experiê[:ncia]** né  
 503 E [uhum]  
 504 (.)  
 505 PC que: esse foi o meu qua:rto ano como  
 506 Professora mas esse ano assim ↑nossa ã::: (.)  
 507 na minha visão **eu dei um salto** eno:rme  
 508 [como]=  
 509 E [uhum]  
 510 PC =como professora né  
 511 E (tá oquei)  
 512 PC >tô< **adquirindo** ↑todo esse conhecimento né,  
 513 que **eu quero adquirir** ainda ↑mais né:  
 514 (.)  
 515 E xxx xx [xxx a gente]=

516 PC [não quero parar por aí: @@] ((rindo))  
 517 E =sente i:sso né ((rindo))  
 518 PC uhum (.) a:i ↑tô tô muito feliz assim com  
 519 issso  
 520 E °a:i que bom°  
 521 PC pra ↑mim é uma: realização  
 522 E °é° é ↑bom a gente tem que se sentir ↑bem  
 523 né [no trabalho]

A pergunta feita pela entrevistadora suscita que a entrevistada faça um balanço da sua trajetória como professora da rede de ensino em que atua. A partir da reflexão sobre sua experiência antes e após o curso de formação continuada, a professora reconhece a mudança pessoal e fala sobre seu desenvolvimento profissional, que envolve a apropriação do conhecimento teórico do objeto a ser ensinado e a qualificação da sua prática em sala de aula. Também projeta continuar aprimorando seu conhecimento e demonstra estar muito satisfeita pelo que já aprendeu, o que faz com que ela se sinta “feliz” no trabalho.

O eixo de referência temporal é limitado e local, com localização retroativa indicada pelos pretéritos e com localização simultânea pelo uso de presente. Do ponto de vista dos mecanismos de posicionamento enunciativo, a professora é referenciada pelo pronome “eu” em todo o segmento, e há um contexto muito propício de expressão de sua atorialidade, portanto, a professora claramente assume o papel de ator no agir linguageiro. Podemos aferir isso porque além do uso de 1ª pessoa do singular para se referir a si mesma, existe um contexto com teor discursivo reflexivo da representação que a professora faz do seu percurso como docente, no qual podemos identificar verbos que indicam capacidades epistemológicas e capacidades praxiológicas – “sinto” (= percebo), “adquirir”, “dei um salto enorme como professora”, “quero adquirir”, “não quero parar”. Além das capacidades, a professora revela a intenção de continuar se desenvolvendo através das modalizações pragmáticas – “**quero adquirir** ainda mais” e “**não quero parar** por aí”. O motivo para isso é dar-se conta do seu desenvolvimento “tô adquirindo todo esse conhecimento e isso faz com que ela se sinta feliz e realizada.

É interessante salientar o papel dos advérbios, adjetivos e substantivos que impregna de subjetividade a figura de ação avaliação:

1. “completamente diferente”, “oposto”, “muito conhecimento”, “muito pouca experiência” e “salto enorme” – são empregados para demonstrar como a professora se vê como profissional em virtude da mudança que a formação e sua prática na

execução dos PDGs lhe proporcionaram. Tais elementos contribuem para delimitar e caracterizar um antes e um depois na carreira da professora;

2. “muito feliz” e “realização” – remetem ao sentimento que a professora tem com relação ao seu trabalho e que pode impulsioná-la a continuar buscando atualização profissional.

### Excerto 13 – Projeto/Curso e Profissionalidade

82 E mhm e como é que tá sendo a tua participação no  
 83 projeto?  
 84 (.)  
 85 PB como assim  
 86 E a tua participação nos encontros, lá na- na  
 87 (disciplina)  
 88 PB ↑a **eu acho** que tá sendo bem- bem produtiva  
 89 assim **eu tô- entrei** esse ano (.) nesse projeto  
 90 não foi só assim por a:i **vou participar** do projeto  
 91 mas pra tentar mudar realmente  
 92 E Mhm  
 93 PB pra tentar aplicar assim **eu tô tentando** assim  
 94 >às vezes< **eu- eu lembro** uma coisa >ops mas a  
 95 gente falou lá que não é legal eu vou começar  
 96 a não fazer porque nem sempre **tu te dar conta**  
 97 de que as coisas que **tu faz** não são legais<  
 98 E mhm  
 99 PB muitas vezes se **tu te desse conta** > que não era  
 100 legal **tu não fa↑ria** né<  
 101 (.)  
 102 P sim  
 103 PB e com o projeto **tu consegue te dar conta** a::i **eu**  
 104 **faço** i:sso **eu posso mudar eu tenho** que mudar nem  
 105 sempre a mudança vem na ho:ra né  
 106 P Mhm  
 107 PB às vezes >**pra gente**< **mudar** é muito difícil (.)  
 108 por mais que seja uma coisa que **tu sabe que tá**  
 109 **fazendo** errado às vezes  
 110 E é: é verdade  
 111 PB é difícil ti↑rar da **gente sabe** é aquilo que **a gente**  
 112 **falou** assim (.) a gente é filhote de u:m sistema  
 113 de ensi:no (.) e **a gente quer implantar** um ↑outro  
 114 (.)  
 115 E mhm  
 116 PB só que **tu não reproduzir** aquilo que **tu vive:u**  
 117 é muito difícil (.) que a tendência **da gente é**

118       **reproduzir** aquilo que **a gente viveu**  
 119 E    sim  
 120       (.)  
 121 PB  né (.) entã:o mudar certas práticas (.) é  
 122       complicado mas **eu acho** que o projeto tá sendo  
 123       be:m legal porque gradualmente **eu acho** que **eu**  
 124       **mudando** assim algumas coisas né  
 125 E    Mhm  
 126 PB  ai e **eu tento assim falar- eu acho** que **eu falo**  
 127       bastante lá no:- na unisinos **a gente conversa**  
 128       bastante  
 129 E    tu participa bastante  
 130 PB  **participo** bastante **procuro interagir** bastante né  
 131       (.) **n::ão falto porque eu acho** que é super  
 132       importante as reuniões que a gente tem lá.

O excerto 13 trata da participação da professora bolsista nas reuniões semanais do projeto de pesquisa “Por uma formação continuada e cooperativa para o desenvolvimento da leitura e da produção textual escrita no ensino fundamental”. A professora ressalta a possibilidade de buscar conhecimento para aperfeiçoar o planejamento e a prática de suas aulas, através sua participação no projeto, o qual recebe uma avaliação positiva. Também é interessante a reflexão feita sobre a necessidade de mudar muitas vezes, o que gera, ao mesmo tempo, desconforto porque seu agir está condicionado a seguir determinados preceitos que nem sempre são os mais adequados.

Os tempos verbais predominantes são o presente do indicativo e o presente contínuo, com eixo de referência temporal oscilante entre limitado e ilimitado, com localizações de simultaneidade e neutra, respectivamente. Os organizadores textuais exercem o papel importante de encadear o pensamento da professora que é expresso ao longo das retomadas de turno. As conjunções “mas” e “porque” articulam as justificativas para a sua participação no projeto, como em “**mas** pra tentar mudar realmente” ou “**porque** nem sempre tu te dá conta” ou “**porque** gradualmente eu acho que eu mudando assim algumas coisas”. Também a conjunção “e” faz a ligação entre as orações coordenadas para continuar expondo o seu modo de pensar a respeito dos benefícios de participar de um grupo de pesquisa, que tem como base a cooperação entre os membros. A conjunção concessiva “por mais que” e o advérbio “então”, em momentos diferentes, unem as orações que reforçam a dificuldade existente no processo de mudança para as pessoas, mesmo quando elas sabem que estão erradas muitas vezes.



A atorialidade da professora aparece em contextos que alternam a presença de três tipos de dêiticos pronominais. O contexto que expressa mais alta atorialidade é marcado pela presença do dêitico pronominal “eu” junto ao verbo de tomada de responsabilização enunciativa “acho” que expressam o seu posicionamento sobre o conteúdo temático, ao iniciar o segmento e depois em mais dois momentos no final do excerto. Também o mesmo dêitico pronominal referente à protagonista é empregado na sucessão de processos referentes à sua participação no projeto: “eu entrei”, “eu vou participar”, “eu estou tentando”, “eu lembro”, “eu falo”, por exemplo. Também sua implicação é bastante marcada nas predicções indiretas em que há modalizações com o sujeito expresso pela 1ª pessoa do singular, mostrando de que maneira ela se envolve em seu agir através das modalizações pragmáticas: relacionada ao poder-fazer – “mas pra **tentar mudar** realmente”, “pra **tentar aplicar**”, “eu **tento assim falar**” e “**procuro interagir** bastante”; “eu **posso mudar**”; referentes ao dever-fazer – “eu **tenho que mudar**”. Estas ocorrências remetem às capacidades da professora para aperfeiçoar seus conhecimentos e participar como pesquisadora no projeto, bem como revelam seus motivos e intenções quando se propõe a mudar o seu modo de conceber determinados conceitos e reconfigurar o seu agir.

Os sintagmas adjetivais funcionam como modalizações apreciativas, pois revelam o ponto de vista da professora: “bem produtiva”, sobre a sua participação no projeto; “não é legal, “não são legais” e “eu não era legal”, referentes ao que o professor faz sem se dar conta se é bom ou não; “é muito difícil”, “é difícil” e “é complicado”, sobre a dificuldade para mudar posicionamentos já condicionados; “bem legal”, para elogiar a possibilidade de mudança que o projeto proporciona; “super importante”, a respeito das reuniões do projeto. Também o advérbio funciona como modalização lógica/epistêmica, no seguinte caso: “pra tentar mudar **realmente**”, para atestar condição de verdade ao fato.

Após o emprego do dêitico “eu”, há uma sucessão de outras formas para designar os actantes implicados no trecho. A implicação da professora no seu pronunciamento é evidenciada, ainda que com menor grau, pela presença de “a gente” referente a ela e aos demais participantes do projeto, como “mas **a gente falou** lá que não é legal”. Também o dêitico pronominal “tu” é empregado da mesma forma, com baixo grau de atorialidade, cujo referente pode ser a enunciativa, mas também pode ser qualquer outro professor: “**eu** vou começar a não fazer porque nem sempre **tu** te dá conta de que as coisas que **tu** faz não são legais”, “muitas vezes se **tu** te desse conta que não era legal, **tu** não faria, né”, “e com o projeto **tu** consegue te dar conta, aí **eu** faço isso(...)”. Neste trecho, o organizador textual “porque” e o presente do indicativo com caráter genérico marcam a atenuação da responsabilização do

actante que sai do “eu” e passa para o “tu”, trazendo o fato de que, muitas vezes, as pessoas não percebem os erros em suas propostas didáticas por desconhecimento de outra possibilidade. Após, o organizador textual “aí” reintroduz o “eu”, que é a retomada do papel da professora bolsista, participante do projeto, que reassume sua responsabilidade e sua capacidade de mudar, aperfeiçoar-se. Em seguida, ela emprega o “a gente”, com o mesmo valor genérico do “tu” usado anteriormente para trazer à tona a dificuldade que a mudança pode gerar. Assim continua oscilando, empregando “a gente”, “tu” e “a gente” novamente para tratar do problema de se desvencilhar de um determinado “sistema de ensino” para “implantar um outro”, porém, existe a maior probabilidade de repetir as experiências escolares da época em que fomos alunos. Até que a professora volta a usar o “eu acho” para avaliar a sua participação no projeto que lhe propicia mudar sua prática docente, resgatando a voz da professora bolsista. É interessante que ela retoma o “a gente” depois disso, no entanto, este se refere a ela e aos demais participantes do projeto quando diz “na Unisinos, **a gente** conversa bastante”, após alterna com o dêitico “eu” para falar da sua vivência das reuniões do projeto e de como ela interage nestes momentos.

A professora utiliza a figura de ação performance em dois momentos no segmento. Na primeira vez, com o intuito de reproduzir a fala de alguém que participaria do projeto de forma descompromissada, apenas por participar, ela diz “ai, vou participar do projeto”, justamente para negar tal possibilidade porque ela demonstra estar disposta a aprender para mudar sua prática docente. Também quando diz “ops, mas a gente falou lá que não é legal, eu vou começar a não fazer”, parece ser uma fala interna da professora, quando pensa em fazer algo que não está de acordo com as orientações do projeto.

Após apresentação dos resultados da figura de ação avaliação, passamos à análise da relação de outros actantes na representação do agir docente.

#### 4.4 A IMPLICAÇÃO DOS OUTROS NO AGIR DOCENTE

Ao longo das entrevistas realizadas, podemos identificar a presença de outros participantes que fazem parte do cenário docente. Ainda que não estejam presentes de forma física, de alguma forma influenciam as ações das professoras. A relação com os outros participantes e sua influência no agir das professoras ocorre na figura de ação externa, mas também pode ser percebida na figura interna. Isso ocorre quando as professoras falam sobre o seu próprio agir, que, entretanto, é justificado ou explicado em função desse fator externo.

A presença dos alunos é constante e marca o fazer das professoras durante as atividades da rotina escolar, bem como motiva a prática docente, pois é em função dos alunos e do seu aprendizado que existe toda a estrutura de ensino. Isso faz acontecer uma série de ações das professoras que passa pela busca de conhecimento, pela transposição didática, pelo planejamento, pela realização das propostas didáticas, pela avaliação dos alunos e pelo registro e divulgação dos resultados referentes ao desempenho dos alunos. No entanto, todo esse processo de múltiplas ações se torna ainda mais complexo porque nele estão imbricadas outras questões que tomam proporções muito grandes na medida que interferem diretamente no trabalho docente, qualificando ou prejudicando as ações dos profissionais, o que se reflete diretamente na finalidade do seu trabalho: fazer com que os alunos aprendam. A seguir, apresentamos trechos de segmentos temáticos que exemplificam a relação entre as professoras e os outros participantes do cenário educacional.

Ao mesmo tempo que os alunos são os pivôs que motivam o trabalho das professoras, também são eles os responsáveis por suas preocupações. Uma reclamação constante na fala das duas professoras é a falta de interesse dos alunos com relação às propostas de atividades apresentadas em sala de aula. No excerto abaixo, exemplificamos com a figura de ação experiência, na qual a professora planeja com esforço sua aula e cria uma expectativa positiva a respeito disso, mas também esboça frustração, pois percebe que os alunos não correspondem conforme o esperado por ela.

#### Excerto 14 – Profissionalidade (D antes V)

329 PB Porque às vezes tu cria várias coisas assim (.)  
 330 tu te esforça >copia daqui copia de lá< cria  
 331 um negócio tri legal daí tu chega aqui (.) aí  
 332 daí tu aplica daí tu fica tri frustrado sabe  
 333 porque eles (.) tão nem aí: (.) esses dias eu dei  
 334 até um exemplo pros meus alunos (.) porque  
 335 assim a:i eles tavam só me incomodando né (.)  
 336 e nem aí porque eu tava propondo pra eles

No excerto 15, a professora cursista também fala sobre seus esforços de propor textos que possam ser mais interessantes para despertar o desejo pelas atividades de sala de aula. Ela reconhece que nem sempre as tentativas de tornar a aula mais interessante atingem a todos os alunos, até porque, como ela mesma diz “eles são muito plurais”. O fato de perceber tal pluralidade é um aspecto positivo porque as propostas pedagógicas nem sempre agradam a

todos, então é preciso saber lidar com essas diferenças e não assumir uma posição de “derrota” por isso.

#### Excerto 15 – Metodologia (C antes I)

82 PC então muitas vezes eu ajudo eles a escrever::  
 83 E a::h  
 84 PC de repente (.) a:: (.) a lê:: né: (.) trazer  
 85 textos interessantes de repente que possam (.)  
 86 interessar eles mas (.) nem sempre é possível  
 87 agradar todo mundo.  
 88 E é:: é verdade. @@@  
 89 PC eles são muito:: (.) muito plurais.

Também a professora traz outra questão que perpassa o fazer em sala de aula: nem sempre o assunto ou a tarefa agradam aos alunos. No excerto 15, o comentário da professora mostra mais esse fator, que é gerador de conflito entre professores e alunos. Sabemos que nem sempre é possível e necessário propor atividades que coincidam com os interesses do alunado porque, em alguns momentos, o trabalho metalinguístico não é o mais aprazível, por exemplo, mas faz parte do currículo do ensino de língua materna (excerto 16). Portanto, é preciso lidar com alguns conteúdos mais pontuais e menos atraentes para sanar certas dificuldades, como as ortográficas, por exemplo. É claro que também podemos propor atividades menos enfadonhas, com enfoque mais lúdico para amenizar a rigidez do conteúdo.

#### Excerto 16 – Objeto de Ensino (C antes I)

751 PC <seja produ:ti:va> (.) aí trazer a:: atividades  
 752 interessantes apesar de que às vezes tem  
 753 atividades que- (.) que não são interessantes  
 754 pra eles mas é preciso: (.) fazer né

Os alunos também são o foco da preocupação das professoras porque, além da falta de interesse, eles apresentam muitas dificuldades de aprendizagem. No trecho do excerto 17, a professora comenta o fato de os alunos não gostarem de ler nem de escrever, o que, segundo sua hipótese, pode ser decorrente de não terem aprendido ou desenvolvido tais habilidades/capacidades.

Excerto 17 – Profissionalidade (C antes I)

54 C então isso é um grande desafio principalmente  
 55 em língua portuguesa, eles não gostam de ler  
 56 eles não gostam de escrever (.) até- eu até  
 57 desconfio que não gostam porque não:: (.)  
 58 aprenderam.

Em função das dificuldades de aprendizagem, a professora revela que os alunos se limitam à tarefa de copiar, sem pensar e compreender o que estão fazendo (excerto 18). Justamente a professora usa a figura de ação experiência para falar sobre o que os alunos, de modo geral, costumam fazer, trazendo as ações costumeiras observadas no cotidiano da sala de aula.

Excerto 18 – Aprendizagem dos alunos (D antes I)

40 PB (.) porque se for alguma coisa que eles  
 41 vão encontrar direto no texto  
 42 E É  
 43 PB eles (.) acabam só copiando (.) não pensam  
 44 assim sobre o que eles estão fazendo.

Em vários momentos da entrevista, as duas professoras apontam as dificuldades de aprendizagem dos alunos. No excerto 18, novamente aparece a falta de compreensão do alunado e a dificuldade da professora para lidar com isso. Percebemos que existe uma situação incômoda vivenciada pela professora porque ela reconhece que sua tarefa é ajudar o aluno a compreender, mas como fazer isso sem dar a resposta pronta? Ainda a professora demonstra o conflito interior para procurar compreender o que passa com o aluno ao levantar as hipóteses: ou os alunos têm preguiça (“só pode ser preguiça”) ou realmente eles não decodificam e apresentam dificuldades básicas de leitura, agravadas pela não observância da pontuação dos textos.

Os problemas de compreensão do aluno, às vezes, são decorrentes de falta de pré-requisitos, como a alfabetização. A professora expressa sua preocupação devido ao fato do aluno não estar alfabetizado ainda, cursando os anos finais do ensino fundamental. Em consequência disso, o aluno não consegue cumprir minimamente as exigências da sua série; enquanto a professora busca alternativas para suprir a defasagem de aprendizagem com a qual precisa lidar.

Em mais um exemplo de como o aluno aparece representado para a professora, a repetição da ação expressa pelo verbo “explica” esboça o esforço feito para fazer com que os alunos compreendam. Então surge o desapontamento da professora porque não atinge seu objetivo ao dizer “não entrou” ou ‘não entendeu direito”, no excerto 19.

#### Excerto 19 – Aprendizagem/Dificuldades (C antes II)

676 PC porque a gente expli:ca, expli:ca, expli:ca,  
 677 e de repente (.) ou não prestaram atençã:o  
 678 (.)  
 679 E Uhum  
 680 (.)  
 681 PC no que eu expliquei ou nã:o entrou na: (.)  
 682 não entendeu direito sabe (.) a:: (.) então  
 683 é muita paciência.

Os alunos estão presentes no discurso das professoras também quando elas reportam as reclamações na hora da produção de texto, em especial, a reescrita de textos. Pela retomada da fala do aluno através da figura de ação performance “ah, eu só não gostei que a gente teve que escrever quatro vezes o texto”, fica clara a reclamação do aluno no excerto 20.

#### Excerto 20 – Aprendizagem/Dificuldades (C antes I)

532 PC a::í a maioria reclama de ter que escrever  
 533 E Uhum  
 534 PC Uhum  
 535 (.)  
 536 E [é (.) é um trabalho né]  
 537 PC [teve um que a:::] que falou assim ah eu só não  
 538 gostei que a gente teve que escrever quatro  
 539 vezes o texto. @@@[@@@@@]

No excerto seguinte, percebemos que a reescrita é uma tarefa considerada importante para a mesma professora, mas que não é um momento agradável nem produtivo para ela e seus alunos. Para ela, torna-se um procedimento difícil porque é preciso desviar atenção da orientação aos alunos que estão reescrevendo para chamar a atenção dos que não fazem o que é solicitado. Ela confessa “eu não consigo dar conta de todos”.

Excerto 21 – Profissionalidade (C antes I)

553 E a::í (.) e com- e como é que eles: como é que  
 554 tu consegue desenvolver essa reescrita? (.)  
 555 todos (.) conseguem reescrever?  
 556 (.)  
 557 PC ne:m todos né  
 558 E Uhum  
 559 PC conseguem eu não consigo dá conta de todos.  
 560 (.) eles até a::: (.) a: (.) faço observações  
 561 (.) na:: no- na primeira escrita, (.) né, (.)  
 562 pra:: fazer a revisão depois eu peço assim ó  
 563 (.) que:m ã::h (.) faço os comentários geral  
 564 né  
 565 E Uhum  
 566 PC porque eu sempre encontro problemas gerais  
 567 na escrita (.) daí eu comento com eles. (.)  
 568 e: ã:::h (.) e aí >depois eu peço< digo assim  
 569 ó quem quiser (.) ajuda (.) vem que:: que daí  
 570 eu ajudo a revisar o texto, a: (.) mas ã::h (.)  
 571 nem sempre eu consigo dá conta porque daí  
 572 ã::h (.) ãh (.) quando eu vejo eu tenho que  
 573 parar a revisão pra chamar a atenção de  
 574 outros=  
 575 E =sim  
 576 PC que não estão fazendo a revisão em seus textos.

A tarefa da reescrita se torna complicada porque muitos alunos não compreendem e não veem sentido em escrever o texto mais de uma vez, para corrigi-lo. Mesmo com a intervenção da professora para que eles refaçam o texto, corrigindo o que foi apontado para sua produção ser aperfeiçoada, a maioria não o faz (excerto 22).

Excerto 22 – Profissionalidade (D antes II)

207 PB <°aí olha° (.) eu gostaria que a gente pudesse  
 208 às vezes (.) ter mais espaço assim pra (.)  
 209 eles reescreverem ((D solta o celular)) pensar  
 210 melhor>  
 211 E Uhum  
 212 (.)  
 213 PB só que é uma coisa que eles não estão  
 214 acostumados  
 215 E Uhum  
 216 PB a reescrever aquilo que eles fazem. ou eles  
 217 acham que rescrever não aproveita nada porque

218 tá tudo errado.  
 219 E Uhum  
 220 (.)  
 né (.) o::u ele:s entregam a mesma coisa só  
 221 PB mudam  
 222 os erros que eu sinalizo ali de::: (.)  
 223 de: ortografia. e às vezes eu coloco um  
 224 bilhetinho no final eles nã:o atentam por mais  
 225 que eu fale, que eu xxx, que eu diga, que  
 226 retome, nã::o não cai a ficha pra eles  
 227 e: (.) eles acabam não modificando  
 228 a maioria não faz isso

A família surge como um segundo coactante do processo de ensino-aprendizagem na representação feita pelas professoras. A professora associa as dificuldades de escrita dos alunos ao fato de eles não terem o hábito nem gostarem da leitura, decorrente do meio social do qual eles fazem parte. Especialmente a família é a responsável pela falta de hábito, pois não pertence a uma cultura letrada e, por isso, não incentiva a prática da leitura, como aparece no excerto 23.

#### Excerto 23 – Aprendizagem/Dificuldades (C antes I)

98 PC as maiores dificuldades. (.) e principalmente  
 99 quem não lê (.) tem mais dificuldade ainda  
 100 na escrita.  
 101 E a::h sim. (.) e:: de modo geral eles gostam  
 102 de ler? (.) de pegar livro na biblioteca  
 103 PC Não  
 104 E não gostam.  
 105 PC não. (.) a maioria não gosta.  
 106 E uhum.  
 107 (.)  
 108 PC acho que é porque é a cultura deles né:: a:: (.)  
 109 a família não:: (.) eles não têm ã::h uma  
 110 famí:lia estruturada na:: leitura e  
 111 letrada né  
 112 E uhum.  
 113 (.)  
 114 PC então: (.) nesse universo (.) é difere:nte.  
 115 (.) eles não têm o costume de ler li:vros  
 116 a família não incenti:va



Ao ser perguntada sobre a participação da família na escola e o acompanhamento da aprendizagem de seus filhos, a mesma professora comenta que não há muito envolvimento. A preocupação dos pais ou dos responsáveis se detém nas notas baixas, sem outros questionamentos (excerto 24).

#### Excerto 24 - Relação com os outros (C antes III)

352 PC (ainda sinto) que:: há muito pouca  
 353 participação. (.) é be::m bem pouco assim.  
 354 (.)  
 355 E quando tem entrega de boletim assim ele::s  
 356 (.) questionam alguma co:isa?  
 357 (.)  
 358 PC eles questionam quando tem nota baixa.

As duas professoras expressam a dificuldade de lidar com o objeto de ensino, como o gênero de texto, por exemplo. Uma delas diz “porque o gênero não é aquela coisa fechadinha numa caixinha”, “também é difícil a escolha dos textos” e “é difícil de tu saber o que é do gênero, tu tem que ter todo um estudo, então é complicado”. A professora revela sua percepção a respeito do conceito de gênero e de como o trabalho com os gêneros textuais demanda o conhecimento sobre eles. Ao mesmo tempo que demonstra sua preocupação com o objeto de ensino ou com a ausência de conhecimento sobre ele, também mostra a tomada de consciência ao se dar conta dos elementos que o professor precisa dominar para fazer a proposição do seu projeto de ensino.

Nos excertos 25 e 26, a outra professora mostra também a mesma preocupação, mas já aparece na sua fala como ela procede para elaborar seu projeto didático. Para este propósito, ela indica seus procedimentos, os quais incluem a pesquisa sobre o gênero que vai ser trabalhado com os alunos e a estruturação de um esquema para organizar a sequência das atividades a serem propostas.

#### Excerto 25 – Metodologia (C antes II)

124 PC ele é u::m (.) pouco assi::m (.) ã::h de- ã-  
 125 ele: é bastante trabalho:so né demora um  
 126 pouquinho de te:mpo, (.) antes de montar o  
 127 p-d-g- eu procuro fazer uma pesquisa d- daquele  
 128 gênero com o qual eu quero trabalhar (.)  
 129 ã::h ver que tipo de- textos eu posso (.)  
 130 utilizar né (.) então ã::h (.) que nem agora

132 eu vou trabalhar o gênero novela,  
 133 E uhum.  
 134 (.)  
 135 PC mas eu pensei a- ã:::h tem- (.) busquei  
 136 primeiro informações pra saber (.)  
 137 porque que novela é diferente de contos

#### Excerto 26 – Metodologia (C antes II)

152 PC entã:o sempre antes de começar eu preciso  
 153 pesquisar o gênero (.) quais são as  
 154 características desse gênero (.) e aí sim  
 155 montar o- (.) o p-d-g-  
 156 (.)  
 157 E Uhum  
 158 (.)  
 159 PC daí já me dá mais um (.) ã:::h me: facilita  
 160 né  
 161 E Uhum  
 162 (.)  
 163 PC e também pra montar o p-d-g-: (.) primeiro  
 164 eu faço uns >esquemas né< (.) tipo u:m esqueleto  
 165 E Uhum  
 166 (.)  
 167 PC aí eu vou só:: preenchedo co::m o que fica  
 168 mais adequa:do

Com relação ao conhecimento teórico sobre os objetos de ensino, a mesma professora dos dois excertos anteriores menciona que há dificuldade de lidar com a teoria implicada no conceito de gênero (excerto 27). Ela faz menção ao conteúdo que estava sendo desenvolvido no curso de formação continuada do qual ela participava.

#### Excerto 27 – Objeto de ensino-aprendizagem (C antes)

253 PC <dificuldade acho> (.) ((C faz expressão de  
 254 pensativa por um longo período)) acho que  
 255 ainda te- eu tenho um pouco de dificuldade  
 256 ainda muito é na::: (.) teoria.  
 257 (.)  
 258 E Uhum  
 259 (.)  
 260 PC °°n::°° (.) na teoria assim do::: (.) sobre  
 261 os ↑gênero:s (.) do:: sobre os teóricos  
 262 [né]

263 E [uhum]  
 264 (.)  
 265 PC até porque depois que eu saí da faculdade  
 266 eu vi mu::ito pouuco.  
 267 (.)  
 268 E Uhum  
 269 (.)  
 270 PC tanto que eu não sabia mais desse::ã::h  
 271 (.) dessa nova concepção dos gêneros  
 272 E uhum  
 273 (.)  
 274 PC então essa é::minha: maior dificuldade

Existe uma voz do *métier* que é internalizada por muitos professores, que exerce uma influência muito forte o modo de agir docente, repercutindo diretamente no que os alunos fazem nas salas de aula. Essa voz dita regras, cria lista de conteúdos a serem “vencidos”, estabelece padrões de comportamento e de agir, o que impede muitas vezes que se “ouçam outras vozes”, para poder admitir outras formas e objetos de ensino.

O excerto 28, trata do dilema vivenciado pela professora que consiste em pautar o seu projeto de ensino pela gramática ou fazer proposições com o foco na produção e interpretação de textos. Identificamos a pressão que a voz da tradição exerce e faz com que a professora se sinta culpada por achar que não está abordando suficientemente a gramática em suas propostas de ensino. Por outro lado, ela reconhece que o ensino gramatical não tem validade considerando o contexto escolar e social dos alunos.

#### Excerto 28 – Objeto de Ensino (D antes I)

50 PB porque (.) eu penso a::ssim (.)nem- nesse contexto  
 51 nessa realidade (.) daqui da es:cola (.)  
 52 tu ficar ensinando, muita gra:mática (.)  
 53 é complicado (.) po:rque:: (.) eles têm que  
 54 abstrair demais e::: (.) não chega- não sei  
 55 se chega a ter uma utilidade muito  
 56 grande pra eles então eu penso que:  
 57 que a interpretação de te:xto ÿné (.)  
 58 e a questão de eles: (.) conseguirem  
 59 produzir ÿtextos (.) de diferentes (.)  
 60 gêneros  
 61 E uhum  
 62 PB é importante (.) ma::s ao mesmo tempo eu  
 63 fico. (.) me culpa:ndo porque será que eu  
 64 não deveria dar um pouco mais de gramática

No excerto 29, esse sentimento de culpa é reforçado porque a professora toma como parâmetro sua experiência anterior em uma outra escola, na qual ela ensinava “muita gramática”, com foco no vestibular. Ela esclarece que para esses alunos, oriundos de outra realidade social, isso fazia sentido porque eles tinham uma meta, e aprender esse tipo de conteúdo poderia favorecê-los para alcançar o resultado esperado.

#### Excerto 29 – Objeto de ensino (D antes I)

87 D tô bem perdida porque quando (.) eu  
 88 trabalhava numa outra escola que  
 89 era uma outra realidade. (.) lá: (.)  
 90 se ensinava muito gramática mas eu  
 91 vi assim que tinha uma utilidade porque  
 92 eles pensavam no vestibular, eles  
 93 [pensavam,]  
 94 P [era particular]  
 95 (.)  
 96 D não. (.) era uma escola ã::h estadual (.)  
 97 mas era escola mais centraliza:da,  
 98 P a::h sim  
 99 D quem conseguia va:ga, quem os pais eram  
 100 muito interessa:dos, e iam pra lá:: no  
 101 começo do ano tinha uma disputa muito  
 102 grande de vagas então. (.) tu via que  
 103 tinha um nivela[me:nto]=

Percebemos que a professora apresenta incertezas com relação ao que ensinar, assim como, no próximo excerto, determinar o objeto de ensino a ser desenvolvido nas turmas parece lhe causar incômodo. Ela indica que a escola não está conseguindo ser significativa para aqueles alunos, pois muitos evadem e não chegam a terminar o ensino fundamental.

#### Excerto 30 – Objeto de Ensino (D antes I)

122 PB porque tu vê quantas oitava séries tem e  
 123 quantas sexta tem e tu vê que eles  
 124 abandonam no caminho. (.) depois o que que  
 125 é válido pra aquela pessoa ter naquele  
 126 momento que vai realmente fazer uma  
 127 diferença na vida deles. ((começa a soar o sinal))  
 128 E Uhum  
 129 PB é muito complicado fica elegendo os  
 130 conteúdos.

A presença da voz da tradição ecoa novamente no excerto 31, trazendo outra questão que atrapalha o trabalho da professora: “eles estão acostumados que as respostas estejam prontas em algum lugar e que só tem que copiar”. É um costume que se banaliza porque, muitas vezes, falta motivação para os professores fazerem o seu papel de instigar seus alunos a pensar, por isso, acabam dando a resposta.

Excerto 31 – Aprendizagem/dificuldades (D antes I)

31 PB eles esperam que >tu diga o que que tá<  
 32 e↓rrado e nã::o: esp- s- (.) não sei se  
 33 já ↓vem de uma:: (.) de um processo em que  
 34 es- eles estão acostumados- que as  
 35 respostas estejam prontas em algum  
 36 lugar e que só tem que copi↓ar  
 37 E Uhum  
 38 PB °↓né então° (.) tu faz- até as perguntas que tu  
 39 faz (.) tu tem que pensa muito bem a↓ssim  
 40 (.) porque se for alguma coisa que eles  
 41 vão encontrar direto no ↓te:xtó  
 42 E É  
 43 PB eles (.) acabam só copi↓ando (.) não pensam  
 44 assim sobre o que eles tão fazendo.

E seguindo tal “processo em que eles estão acostumados”, alunos e professores perpetuam a postura mencionada acima e acontece o que a professora confessa no excerto 32:

Excerto 32 - Aprendizagem/dificuldades - (D antes II)

115 todo mundo finge que ensina e eles  
 116 fingem que aprendem e é isso (.) daí

A presença dos colegas professores de outras áreas do conhecimento é parte do rol de outros coactantes que participam do cenário escolar. No caso, a professora traz à tona que a tarefa de “cobrar” as questões relacionadas à escrita dos alunos recai exclusivamente para os professores de Língua Portuguesa. Essa prática, segundo a professora, “é uma cultura tão forte” que os alunos já a incorporaram e também se recusam a produzir textos em outras disciplinas porque ficou instituído que essa tarefa é uma atividade apenas realizada na aula de língua materna. No final do excerto 33, a professora complementa que existe a mesma resistência quando faz uma proposta diferente daquela com a qual já estão acostumados. Portanto, a voz da tradição, de manutenção de um sistema falho, perpassa tanto o imaginário e as ações dos alunos quanto dos professores.

Excerto 33 - Profissionalidade (D antes II)

461 E talvez se os outros também falassem né  
 462 não sei se os outros professores  
 463 PB outros professores  
 464 E também cobram isso  
 465 PB eu acho que não eu acho que sobra só  
 466 pra gente  
 467 E só: só (pra vocês)  
 468 PB só a gente que fala que  
 469 E É  
 470 PB que corrige ortografi:a, só a gente  
 471 que cobra o nome deles com letra  
 472 maiúscula.  
 473 E É  
 474 PB pelo menos eu não vejo  
 475 E porque daí eles ficariam mais acostumados  
 476 Né  
 477 PB mas o problema é uma cultura tão forte  
 478 só a gente cobrar (.) que esses dias a  
 479 professora de matemática (.) pediu pra que  
 480 eles criassem um texto sobre u:m um  
 481 uma matéria um conteúdo da matemática.  
 482 pediu pra que eles criassem desse uma  
 483 explicaçã::o uma coisa assim. (.)  
 484 e eles tavam se recusando a fazer  
 485 porque te:xto é responsabilidade da-  
 486 porque te:xto é só na aula de português  
 487 E uhum  
 488 PB >daí a professora de matemática falou assim< (.)  
 489 tu diz pra eles que tu vai avalia  
 490 também (.) porque eles não querem  
 491 fazer porque não é português.  
 492 E ai ai  
 493 PB daí eu tive que vir aqui ó gente (.) o texto  
 494 que vocês vão entregar pra professora ↑Lú:  
 495 eu vou olhar também. (.) eles °a:: nã::o°  
 496 E Uhum  
 497 PB porque se não eles não iam- não queriam  
 498 entregar o texto porque (.) matemática é só  
 499 número. (.) não pode ter texto.  
 500 eles não podem criar um texto pra  
 501 matemática.  
 502 (.)  
 503 E é daí já vem né  
 504 PB então já vem já tá assim incorporado neles  
 505 não é nem só no professor assim

506 E Uhum  
 507 PB então já vem lá:: no comecinho (.) já- já  
 508 tão acostumados com isso.  
 509 é mesma coisa assim se tu quiser trabalhar  
 510 de- de uma forma diferente.

Existem mais exemplos que mostram a força dessa tradição, de um costume que imobiliza a ação de professores e impede o desenvolvimento dos alunos. Conforme mostra o excerto 34, a professora reconhece a dificuldade de reverter determinadas situações, como o fato dos alunos preferirem tarefas mecânicas (cópia).

Excerto 34 (D antes II)

512 PB eles tão tão acostumados só copiar  
 513 do quadro (.) que eles acabam te cobrando  
 514 ué não vai ter nada no quadro hoje.  
 515 E Uhum  
 516 PB eles querem copiar do quadro. (.) né, e pra tu  
 517 mudar isso é tri difícil (.)

A fala da professora reconhece como é difícil modificar a prática que está presa a uma experiência escolar ainda como aluna. Ela traz à tona a questão de os professores estarem tão presos à tradição que, muitas vezes, isso impede a reconfiguração das práticas docentes (excerto 35).

Excerto 35 – Profissionalidade (D antes V)

107 PB às vezes >pra gente< mudar é muito difícil (.)  
 108 por mais que seja uma coisa que tu sabe que tá  
 109 fazendo errado às vezes  
 110 E é: é verdade  
 111 PB é difícil ti↑rar da gente sabe é aquilo que a gente  
 112 falou assim (.) a gente é filhote de u:m sistema  
 113 de ensi:no (.) e a gente quer implantar um ↑outro  
 114 (.)  
 115 E mhm  
 116 PB só que tu não reproduzir aquilo que tu vive:u  
 117 é muito difícil (.) que a tendência da gente é  
 118 reproduzir aquilo a gente viveu

No excerto 36, as condições sociais em que vivem os alunos e suas famílias é outro fator marcante que interfere nas ações dos participantes do processo de ensino-aprendizagem. A professora fala sobre as dificuldades sociais pelas quais passam seus alunos e influenciam

diretamente no seu desempenho escolar. Não há como não se sensibilizar perante às situações precárias vivenciadas no cotidiano, conforme diz a professora: “as crianças já vêm superando obstáculos desde que elas se levantam”. Então mais um dilema se estabelece, pois como fazer certas exigências aos alunos referentes a elementos tão abstratos e distantes daquilo que eles precisam, como muitos “contéudos” escolares se isso pode ser “a gota d’água pra eles desestimularem”?

Excerto 36 – Aprendizagem/dificuldades (D antes V)

61 PB e é muito fácil eles desistirem né (.)  
 62 porque assim eu penso que-, parece que a:::  
 63 ã:o eles não querem aprender mas  
 64 por exemplo assim ô-, pra eles saí de casa já  
 65 foi difícil. (.) ele vem as crianças vem  
 66 assim superando obstáculos desde que elas  
 67 se le↑vantam ↑né (.) xx se levantam não têm  
 68 >roupa pra vim< pra escola xx  
 69 bermuda ↓né (.) então eles vem superando  
 70 uma série de obstáculos e se eles veem  
 71 que é tudo muito difícil se tá tudo  
 72 muito inalcançável daí fica tudo muito difícil eles  
 73 não- desistem  
 74 porque às vezes é a gota d'água que  
 75 faltava pra °eles°. pra desestimular  
 76 completamente.

A indisciplina dos alunos é outro fator que atrapalha o trabalho em sala de aula, afeta a realização de muitos projetos e pode prejudicar o desenvolvimento de todos. Sem contar que essa dificuldade também pode afetar a saúde física e mental de professores e alunos (excerto 37).

Excerto 37 – Relação com os outros/indisciplina (D antes II)

578 PB no recreio dos grandes. (.) daí os  
 579 grandes vão pra lá com a desculpa de ir  
 580 pra biblioteca e começam a bater <nas portas  
 581 dos pequenos>.  
 582 E Uhum  
 583 PB °pra professora ir abrir.° e fazem um  
 584 griteiro não deixa- atrapalham a aula. (.)  
 585 então às vezes assim ó a disciplina @ (.)  
 586 ela atrapalha até: na questão da biblioteca  
 587 porque eles têm me:nos acesso a biblioteca  
 588 porque agora vai ser restrita



590 PB a biblioteca por causa da disciplina  
591 porque se não  
592 E Uhum  
593 PB se tiver a biblioteca aberta livre  
594 o pessoal de lá não consegue dar aula.

Outros impedimentos para o seu agir são apontados pela professora bolsista quando ela comenta a respeito de várias questões que interferem diretamente na rotina e no trabalho dos professores. Algumas reclamações se referem à falta de materiais para a realização do trabalho com os alunos, tais como livros adequados à faixa etária e quantidade de livros para todos os alunos. A dificuldade de desenvolver uma proposta de leitura com determinado livro porque não há exemplares para todos para a proposição de um trabalho coletivo. Além dessas dificuldades, a escola em questão vivencia muitas dificuldades de estrutura física, de manutenção de equipamentos, acesso à internet e falta de profissionais. Não há como qualificar o trabalho sem ter professores atuando em todas as turmas porque, quando algum profissional se ausenta na escola, conseqüentemente sobrecarrega o trabalho de outras pessoas. Junto a isso tudo, o contexto social se interpõe entre os projetos escolares, que, às vezes, distanciam-se demais da realidade extraclasse vivida além dos muros da escola. Quando a professora se dá conta disso, a necessidade de repensar suas práticas na sala de aula é necessária para que possa reconfigurar seu agir, para que a proposta pedagógica possa ser significativa para aqueles alunos. Em um determinado momento da entrevista, perante tantas agruras, a professora se percebe frente ao dilema: é possível continuar? Como fazer do limão uma limonada?

Apesar de traçarmos um quadro composto de tantas “faltas” até o momento, também surgem aspectos que podem ajudar a preencher ou superar essas lacunas. Nas entrevistas com as professoras, as figuras de ação externa também trazem esses “outros” de forma a cooperar com o trabalho docente e mostrar as potencialidades que essa presença pode demonstrar. Por exemplo, a mesma professora que reclama do desinteresse pelas propostas feitas na turma relata que se surpreende com a repercussão das narrativas de detetive porque, com a proposição do PDG, elas despertam nos alunos o interesse pela leitura. Sobre esse mesmo relato, verificamos que a presença dos “outros” se torna importante para complementar o agir da professora e corresponder a ele. Ela compara a sua atitude de entregar um texto na folha sem graça em uma determinada aula, com o outro momento, quando os alunos leem o livro proposto por ela a partir da proposição do PDG, o que desencadeia uma série de ações e mudanças de postura da professora e dos alunos frente ao objeto de ensino-aprendizagem.

Outra influência muito positiva se refere ao relacionamento que a professora cursista tem com seus alunos. Ela afirma que sua relação com eles é positiva e indica que ela mesma resolve os possíveis desentendimentos com seus alunos, como está no excerto 38.

Excerto 38 – Relação com os outros (C antes I)

727 PC eu- considero:: (.) bom assim (.) ótimo até::  
 728 (.) ã::h (.) não tenho (.) eu:: (.) gosto mui-  
 729 eu gosto muito deles né  
 730 E Uhum  
 731 (.)  
 732 PC de todos os meus alunos. (.) ã::h (.) se eu  
 733 às vezes eu:: (.) ã::h ou: (.) há algum  
 734 desentendimento (.) enfim a gente procura  
 735 esclarecer né  
 736 E uhum (.) com a conversa:: (.)  
 737 [funciona assim]=  
 738 PC [conversa é]  
 739 E =consegue::  
 740 (.)  
 741 PC aham (.) e ã::h (.) considero bo:m.

Em outro segmento, a professora cursista fala a respeito da realização do seu trabalho e de como ele se desenvolve, o que reflete a influência do curso de formação continuada do qual ela participou. Nas suas palavras, ela indica algumas orientações que norteiam a realização das oficinas do PDG até chegar à produção final, no excerto 39.

Excerto 39 – Metodologia (C antes I)

331 PC °°né::°° (.) primeiro a gente trabalha o gênero,  
 332 (.) pra depois então (.) eles ã::h (.)  
 333 produzirem.  
 334 (.)  
 335 E Uhum  
 336 (.)  
 337 PC ã::h (.) então- pra eles fica mais fácil.  
 338 porque daí eles já viram como- (.) pode ser  
 339 escrito o texto quais são as características  
 340 (.) e aí eles tão mais preparados (.) pra  
 341 escrever a produção final.

A professora também tem como aliados os recursos da informática para diversificar e incrementar suas aulas, pois os alunos de sua escola fazem parte do programa federal UCA – Um Computador por Aluno. Esta ferramenta pode facilitar o trabalho de leitura, produção textual e pesquisa em sala de aula: “procuo assim ver o que de repente eles mais gostariam de fazer naquele texto ou naquela atividade, né, até mesmo, usando o computador”.

#### Excerto 40 – Metodologia (C antes I)

757 PC mas: (.) procuro assim ver (.) que que de  
 758 repente eles mais gostariam (.) de fazer na-  
 759 (.) naquele texto ou naquela atividade (.)  
 760 né (.) até mesmo::: (.) usando o computador  
 761 que eles gostam muito [do computador @@]  
 762 E [eles gostam de usar?]  
 763 (.)  
 764 PC uhum do computador aham=

As professoras também contam com mais um aliado para o desenvolvimento do ensino da linguagem nas escolas: o curso de formação continuada. Os depoimentos mostram como ele afeta seu planejamento do seu projeto e sua realização. A professora cursista comenta:

#### Excerto 41 – Metodologia (C antes III)

19 C Eu gostei muito do curso. (.) porque ele  
 20 já me deu uma:: (.) uma boa base de  
 21 planeja[mento]

#### Excerto 42 – Projeto/curso (C antes III)

22 E pesquisar as (coisa) @@@ (.) .hhh ã:h (.)  
 23 sobre:: (.) a tua participação no cu:rso (.)  
 24 e:: (.) de que maneira: (.) o curso te  
 25 ajudou (.) pra tua prática?  
 26 (.)  
 27 PC bastante. (.) mu:ito sabe. (.) me ajudou  
 28 mais a::: (.) organizar o planeja[mento]  
 29 E [uhum]  
 30 (.)  
 31 PC ficou ma- uma coisa mais organiza:da (.) a  
 32 ter u:m objetivo ã::h claro

No excerto 43, a professora bolsista fala da sua participação no projeto de pesquisa e de como ele influencia na sua prática de ensino. Ela ressalta como se dá a tomada de consciência e como isso acarreta na reconfiguração das suas ações na sala de aula.

Excerto 43 – Projeto/curso (D antes V)

86 E a tua participação nos encontros, lá na- na  
 87 (disciplina)  
 88 PB ↑a eu acho que tá sendo bem- bem produtiva  
 89 assim eu tô- entrei esse ano (.) nesse projeto  
 90 não foi só assim por a:i vou participar do projeto  
 91 mas pra tentar mudar realmente  
 92 E Mhm  
 93 PB pra tentar aplicar assim eu tô tentando assim  
 94 >às vezes< eu- eu lembro uma coisa >ops mas a  
 95 gente falou lá que não é legal eu vou começar  
 96 a não fazer porque nem sempre tu se dá conta  
 97 de que as coisas que tu faz não são legais<  
 98 E mhm  
 99 PB muitas vez- se tu se desse conta > que não era  
 100 legal tu não fa↑ria né<  
 101 (.)  
 102 E sim  
 103 PB e com o projeto tu consegue se dá conta a::i eu  
 104 faço i:sso eu posso mudar eu tenho que mudar nem  
 105 sempre a mudança vem na ho:ra né

Outro fator importante é o trabalho em parceria com outros professores da escola ou colaboradores externos. A professora cursista fala, de forma positiva, sobre o trabalho realizado junto a uma mestrandia vinculada ao projeto de pesquisa<sup>31</sup> que promove as formações, das quais ambas fazem parte. Nesse caso, ela salienta que o trabalho cooperativo ajudou na modelização do gênero microconto para o desenvolvimento do seu PDG, com suas turmas. Também a professora bolsista traz a importância do trabalho compartilhado com a bibliotecária da sua escola, que se torna uma possibilidade de colocar em prática os seus projetos pedagógicos.

Todos os excertos elencados até aqui nesta seção mostram a presença de “outros”, humanos ou não, que, em alguma medida, exercem influências no trabalho das professoras. É perceptível que as interferências no seu trabalho são de diversas ordens, além da dificuldade de aprendizagem e das péssimas condições socioeconômicas, existe a falta de interesse e de

<sup>31</sup> Já mencionado na introdução.

motivação dos alunos, que acaba gerando indisciplina e dificultando ou até impedindo que o professor desenvolva o seu planejamento de aula. Também é comum a reclamação da falta de participação das famílias na educação dos seus filhos, independente da classe social, mas com maiores danos para os alunos das camadas populares. Ainda existem as diversas tarefas que alguns professores precisam executar para cumprir suas responsabilidades, como correção de inúmeros trabalhos e provas, assim como a preparação de aulas variadas e criativas para captar a atenção de seus alunos. Deparam-se com a falta de apoio da direção da escola ou dos colegas professores para execução de um projeto mais interessante, que envolva a participação de mais profissionais para ser bem-sucedido. Além disso, os baixos salários e a falta de reconhecimento pelo trabalho realizado por parte dos gerenciadores da educação no nosso país são assuntos que constantemente estão presentes nas salas de professores ou na mídia em geral. Enfim, ainda poderíamos elencar mais questões e mais dificuldades que perpassam discursos em variadas instâncias.

Quando os professores trazem essas questões, destacando apenas os problemas inerentes à sua profissão, correm o risco de se afastar do seu papel e da sua responsabilidade como tal. Como numa estratégia de fuga e de proteção, essas fragilidades são associadas aos outros, o que corrobora para a rejeição do eu e de suas implicações. É claro, sabemos que todas as dificuldades descritas ocorrem e realmente atrapalham ou até impedem o manejo de uma sala de aula muitas vezes, mas das quais não podemos fugir, pois, cada vez mais, estão presentes no cotidiano escolar.

A influência do outro ou de outros na profissionalidade docente é marcante e pode ser discutida considerando a lógica de um pensamento preexistente vinculado ao rol de crenças, opiniões, conceitos, atitudes, valores, imagens e explicações que são produto da vida cotidiana e da existência através do discurso na interação. Desta forma, é possível que o professor tenha assimilado o discurso que perpassa o senso comum, o qual ratifica a influência da presença do outro como fator que o imobiliza e impede de assumir o papel de ator em sala de aula. No entanto, o mesmo imaginário coletivo que cultiva a imagem de professor “coitado”, impõe-lhe a incumbência de dar conta de situações que não devem ser suas tarefas. Assim, a reprodução desse pensamento é uma forma de constituição e de reforço da identidade coletiva do professor, que influencia as ações da classe profissional e como ela reconstitui seu pensamento.

Por outro lado, os dados encontrados nesta pesquisa mostram que esses “outros” podem exercer um papel positivo e contribuir para preencher as lacunas, com as quais os professores se deparam na realidade de suas escolas. Assim existem os alunos motivados com

a proposta do PDG narrativa de detetive, o bom relacionamento da professora com seus alunos, a possibilidade de uso do computador na sala de aula, a influência da formação continuada no trabalho em sala de aula, a cooperação do trabalho no projeto de pesquisa e seus efeitos no planejamento da professora, os benefícios da metodologia de ensino do PDG para a organização do trabalho docente e para a avaliação do desenvolvimento da produção textual dos alunos, a parceria com outra professora ou com a bibliotecária, entre outras possibilidades de participação de outros coactantes ou influências externas favoráveis para o trabalho dos professores.

Todas as influências decorrentes da relação dialógica com a heterogeneidade de “outros” estabelecida na interação, tanto as mais difíceis quanto as mais agradáveis, fazem emergir o papel assumido pelo professor. Agente, como um tarefeiro, aquele que executa, sem refletir e sem lançar mão de suas capacidades, sem reconhecer os motivos que determinam suas intenções. Ator, que sabe que é capaz e faz uso de suas potencialidades porque tem motivos claros para agir e define suas finalidades. Para colocar em prática todos seus planos, pilota o seu projeto pedagógico, avaliando, negociando, mudando seu planejamento (se necessário) para atingir seus objetivos, que é o desenvolvimento da leitura e da produção escrita dos seus alunos. Portanto, a atorilidade é fruto desse processo dialógico e pode ajudar na busca de soluções, para fazer com que as intempéries (os conflitos ou os impedimentos) sejam alavancas propulsoras para sua própria superação.

Na seção seguinte, apresentamos exemplos de como a atorilidade é expressa nas figuras de ação analisadas nesta tese.

#### 4.5 A ATORIALIDADE NAS FIGURAS DE AÇÃO

A trama complexa que envolve o agir do professor demanda tarefas, obrigações, compromissos e responsabilidades, que requerem que o professor seja agente ou ator, dependendo da peculiaridade do contexto. Quais são as situações com as quais o professor se depara? Elencamos uma gama variável de situações que fazem parte de sua profissionalidade, dentre elas:

# as imposições da prescrição da instituição e da voz do *métier* para lidar com o objeto de ensino incorporada pelo professor;

# o conhecimento do objeto de ensino (modelização do gênero, por exemplo);

# planejamento das aulas;

# as tarefas necessárias de preenchimento dos documentos que registram os fatos, é preciso ser tarefeiro muitas vezes;

# o inusitado, o imprevisto das interações faz parte do contingente de aula;

# lacunas da formação ou desatualização (formação continuada);

# a falta de interesse do aluno;

# o fato de trabalhar sozinho;

# expectativa da família do aluno ou falta de incentivo da família do aluno;

# baixos salários, desmotivação para o trabalho, a voz externa coletiva que desvaloriza o trabalho do professor;

# condições não ideais de trabalho;

# adaptação do seu plano de aula;

# sensibilidade para perceber as diversidades da sala de aula e buscar a maneira mais adequada de lidar com elas.

Buscamos analisar, nos nossos dados, em quais situações de trabalho representadas o professor demonstra ser ator, bem como quais índices linguístico-discursivos expressam sua atorialidade nas entrevistas concedidas. Para isso, verificamos quais as figuras de ação que favorecem a atorialidade e de que maneira se manifesta sua expressão, conforme já exemplificamos na seção 3.7 deste trabalho.

A fim de apreender quais as capacidades envolvidas nesse conceito, retomamos as teorias desenvolvidas por Giddens, conforme traz Bronckart (2008, p.57), as quais dizem que os atores possuem capacidades reflexivas ou capacidades de compreender (controlar) o que fazem em diferentes circunstâncias sociais. A partir de Giddens (1989), buscamos verificar como se manifestam linguisticamente e discursivamente as capacidades de reflexividade, mais especificamente, a consciência discursiva.

Também pretendemos identificar como são expressas as ações das professoras, considerando a proposição de Ricoeur (semântica da ação) (BRONCKART, 2008, p. 19), a qual considera a ação como uma intervenção no mundo realizada por um actante que aciona capacidades mentais e comportamentais, referentes, portanto, a um poder-fazer. Além disso, pretendemos checar se as professoras assumem motivos ou razões, ou seja, o porquê do fazer, assim como se expressam suas intenções, que são os efeitos esperados do fazer. Portanto, buscamos apreender, no discurso, todos esses aspectos que conferem ao actante a responsabilidade em sua intervenção no mundo.

Por fim, entendemos que a atorialidade está associada às propostas de Bühler (1927) e Schütz (1998), que consideram a ação como um processo de pilotagem, com foco na

responsabilidade de um indivíduo em particular. Sendo assim, os professores muitas vezes são considerados pilotos do seu agir, os quais precisam lidar com situações diversas e complexas, mas, por serem dotados de capacidades, possuem motivos e intenções, assumem a responsabilidade pelo rumo da pilotagem, apesar das possíveis dificuldades e das possíveis intempéries. Tal quadro prevê, portanto, a capacidade de adaptação dos professores para comandar ou pilotar a sua sala de aula, avaliando o contexto, buscando soluções, negociando com seus alunos e pares, mantendo ou reconfigurando o curso do seu planejamento para poder atingir melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ao verificar como tais conceitos se materializam através da linguagem, em nossa análise, os dados revelam que existe maior implicação das professoras no seu agir, conferindo-lhes, portanto, maior responsabilização, quando elas empregam o dêitico “eu” associado às capacidades, que podem ser epistemológicas ou praxiológicas. As **capacidades epistemológicas** podem estar relacionadas à **capacidade de reflexão e avaliação**, demonstrando controle reflexivo sobre a atividade (GIDDENS apud BRONCKART et al., 2004, p. 350), bem como podem indicar a **capacidade de validação da prescrição e/ou do conhecimento teórico** ao mostrar que o professor reconhece a existência da prescrição e identifica o conhecimento teórico implicados no seu agir. Já as **capacidades praxiológicas** estão associadas à presença da **capacidade de decisão e escolha** ao demonstrar o seu posicionamento com relação ao objeto de ensino e expressar suas escolhas que orientam suas ações, assim como, ao tratar dos projetos desenvolvidos com seus alunos, expressa a **capacidade de proposição e manejo** que demonstra como o professor apresenta e executa suas propostas didáticas. Essas capacidades são expressas através das modalizações pragmáticas, deônticas e lógicas. No quadro abaixo, mostramos exemplos de contextos propícios para a expressão da atorialidade extraídos das figuras de ação, nos quais existem a presença do dêitico pronominal “eu” associado às modalizações que expressam as capacidades epistemológicas e praxiológicas das professoras.

#### Quadro 11 – Expressão da atorialidade e das capacidades na figura de ação definição

Capacidades epistemológicas	Capacidades praxiológicas
1. “ <b>eu acho</b> que isso também deveria ser ensinado” (D antes II, l.77)	Nenhuma ocorrência foi encontrada.
2. “mas <b>acho</b> que a primeira coisa que o texto tem que atender é a proposta” (D. antes II, l. 316)	

Fonte: Elaborado pela autora.



A figura de ação definição possui menor incidência de contextos propícios à expressão da atorialidade porque o posicionamento enunciativo das professoras se dilui nas modalizações expressas por construções impessoais (“é difícil”, “é complicado”, “tem que ter”, etc.) ou por “a gente” ou “tu”. O contexto que confere maior atorialidade na figura de ação definição, como vemos no quadro acima, ocorre com a presença do dêitico pronominal “eu” junto ao verbo de responsabilidade enunciativa “acho”, indicando capacidades epistemológicas. Não há ocorrência de contexto com uso do dêitico “eu” + verbos dinâmicos ou modalizações, evidenciando as capacidades praxiológicas.

### Quadro 12 – Expressão da atorialidade e das capacidades na figura de ação experiência

Capacidades epistemológicas	Capacidades praxiológicas
1. “ <b>eu vejo</b> que ela tenta arrebancar o pessoal pra biblioteca” (D antes II, l. 568)	1. “e também pra montar o PDG, primeiro <b>eu faço</b> uns esquemas, né” (C antes II, p. 163)
2. “às vezes <b>eu percebo</b> que eles só entendem o texto quando eu leio (D antes II, l. 685)	2. “ <b>eu procuro</b> , nas minhas aulas, <b>fazer</b> com que eles cheguem à conclusão” (D. antes I, l.11)
3. “às vezes <b>eu vejo</b> assim que os mais que têm mais dificuldade são aqueles assim que mais interesse têm” (D antes V, l. 73)	3. “daí <b>eu devolvo</b> outra pergunta pra fazer eles pensarem” (D antes I, l. 14)
4. “até porque quando eu planejo a aula, <b>eu já fico pensando</b> se serve ou não” (C depois I – l. 666)	4. “ah, na fala, algumas vezes, <b>eu chamo</b> a atenção pra alguma coisa” (D antes II, l. 145)
5. “ainda <b>sinto</b> que há pouca participação” (C antes III – l. 352)	5. “ <b>eu sinalizo</b> sempre na escrita” (D antes II, l. 158)
6. “quando <b>eu vejo</b> , eu me distraio, quando <b>eu vejo</b> tem alguém já no computador de novo, né” (C antes – l. 770)	6. “às vezes <b>eu faço</b> umas brincadeiras” (C depois I, l. 135)
	7. “e às vezes <b>eu coloco</b> um bilhete no final” (D antes II, l. 223)

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois da figura de ação definição, a figura de ação experiência é a segunda figura de ação com menor recorrência de contextos em que as professoras expressam sua atorialidade. Nesta figura, há a coocorrência de uso de “eu”, “a gente” (com “eu” incluso), “tu” e “a gente” genéricos, mas com a presença de construções com verbos dinâmicos para expressar as capacidades praxiológicas das professoras e com verbos de responsabilidade enunciativa para expressar as capacidades epistemológicas. No quadro 12, vemos exemplos de ocorrências que mostram contextos com alta atorialidade, como “eu vejo”, “eu percebo”, “eu procuro fazer” e “eu sinalizo”, entre outros.

### Quadro 13 – Expressão da atorialidade e das capacidades na figura de ação ocorrência

Capacidades epistemológicas	Capacidades praxiológicas
1. “ <b>eu vi</b> assim essa discussão do livro” (D antes II, 1.15)	1. “ <b>eu fiz</b> uma pesquisa assim perguntei” (D antes II, 1.121)
2. “ <b>eu me lembro</b> dessas atividades que eu fiz” (D antes II, 1.773)	2. “quando <b>eu criei</b> essa atividade, quando <b>eu segui</b> a sugestão da Olimpíada de Língua Portuguesa” (D antes II, 1.249)
3. “porque <b>eu não imaginava</b> , caí aqui nessa situação” (D antes V, 1.162)	3. “ <b>trabalhei</b> as histórias em quadrinhos” (D antes II, 1.270)
4. “ <b>eu achei</b> assim até que as leituras só me fizeram lembrar” (D antes V, 1. 169)	4. “uma meta que <b>eu estabeleci</b> pra mim” (D antes II, 1.419)
5. “ <b>eu comecei a me lembrar</b> ” (D antes V, 1.185)	5. “o texto que vocês vão entregar <b>eu vou olhar</b> também” (no sentido de corrigir) (D antes II, 1. 493)
6. “porque <b>eu percebi</b> que os meus colegas” (D antes V, 1.193)	6. “ <b>eu não pedi</b> pra eles lerem” (D antes II, 1.534)
7. “ <b>eu acho</b> que isso é uma coisa, isso é uma diferença assim que <b>eu percebo</b> ” (D antes V, 1.284)	7. “então primeiro <b>tive que fazer</b> toda uma pesquisa de novela” (C antes II, 1.147)
8. “porque era uma ferramenta (twitter) que <b>eu não conhecia</b> ” (C antes II – 1.186)	8. “ <b>eu fiz</b> agora um curso de <i>movie maker</i> ” (C antes II, 1.231)

Fonte: Elaborado pela autora.

Existe uma tendência alta de expressão da atorialidade na figura de ação ocorrência (quadro 13). Isso é evidenciado pelo uso do dêitico pronominal “eu” associado aos verbos de responsabilidade enunciativa “acho”, “percebo”, “lembro” e outros, referentes às capacidades epistemológicas; bem como aos verbos dinâmicos ou modalizações que expressam as capacidades praxiológicas das professoras, como “eu fiz”, “eu criei” e “eu trabalhei”, “tive que fazer”, além de outros tantos.

### Quadro 14 – Expressão da atorialidade e das capacidades na figura de ação acontecimento passado

Capacidades epistemológicas	Capacidades praxiológicas
1. “ <b>eu achei</b> que tava faltando alguma coisa” (D antes V, 1. 136)	1. “por exemplo, hoje <b>eu trabalhei</b> com eles aquele, o enigma do galinheiro” (D antes II – 1.634)
2. “eu tava sentindo só que <b>eu não consegui me dá conta</b> ” (D antes V – 1.141)	2. “quando <b>eu fiz</b> o projeto” (D antes V, 1.135)
3. “ <b>eu pensei</b> , ‘bah, tá faltando alguma coisa” (D antes V, 1.144)	3. “eu <b>tentava trabalhar</b> assim” (D antes V, 1.232)
4. “ <b>eu já via</b> o texto assim, pensando no gênero” (D antes V, 1.235)	4. “daí <b>eu mostrei</b> pros alunos que tinha a sequência (narrativa)” (D antes V, 1.243)
5. “porque até <b>eu lembro</b> , no ano passado” (D antes V, 1.237)	5. “daí <b>eu trouxe</b> outros textos escritos” (D antes V, 1.245)

Fonte: Elaborado pela autora.

A figura de ação acontecimento passado (quadro 14) apresenta a mesma probabilidade de ocorrência de expressão da atorialidade da figura de ação ocorrência, portanto, alta incidência de contextos propícios, conferindo alto grau de implicação às professoras. No quadro acima, os exemplos “eu não consegui me dar conta”, “eu lembro” e “eu pensei” são algumas possibilidades de as professoras revelarem suas capacidades epistemológicas. Por sua vez, as capacidades praxiológicas são expressas pelos verbos dinâmicos e modalizações, tais como “eu tentava trabalhar”, “eu mostrei” e “eu trouxe”.

### Quadro 15 – Expressão da atorialidade e das capacidades na figura de ação avaliação

Capacidades epistemológicas	Capacidades praxiológicas
1. “ eu sinto que eu adquiri muito conhecimento” (C depois I – l. 499)	1. “será que <b>eu não deveria dar</b> um pouco mais de gramática” (D antes I, l.63)
2. “ <b>não sei</b> se já vem de um processo em que eles já estão acostumados” (D antes I, l.32)	2. “ <b>eu posso fazer</b> isso, <b>eu posso fazer</b> aquilo” (D antes II, l. 184)
3. “ <b>Eu penso</b> assim: nesse contexto, nessa realidade daqui da escola, tu ficar ensinado muita gramática” (D antes I, l.52)	3. “ <b>talvez eu consiga trabalhar</b> melhor a produção de texto” (D antes II, l. 266)
4. “ <b>eu fico pensando</b> : ‘nossa, será que a gente tá subestimando demais” (D antes I, l.80)	4. “ <b>se eu falar</b> toda aula, <b>se eu explicar</b> no quadro não sei o que <b>eu faço</b> mais” (D antes II, l. 457)
5. “porque <b>eu percebo</b> que quando a coisa é muito difícil pra eles aprenderem” (D antes II, l.52)	5. “ <b>já que eu não posso fazer, eu não posso mudar</b> a vida dessa criatura”
6. “ <b>eu não sabia</b> o que fazia” (D. antes II, l. 371)	6. “ ‘o que que <b>eu vou fazer</b> aqui’, muitas vezes eu me sinto perdida” (D antes III, l. 70)
7. “e <b>eu acho</b> que assim também foi bom <b>eu perceber</b> que não dá pra fazer um projeto tão (...) tem coisas que eu vou ter que diminuir” (D depois I, l.69)	7. “ <b>eu posso mudar, eu tenho que mudar</b> ” (D antes V, l. 104)
8. “então <b>eu vou ter que pensar</b> bem quando é o momento de começar a aplicar” (D depois I, l. 89)	8. “porque uma coisa que <b>eu não consigo é dar aula</b> sem ter aquela ligação” (C depois I – l. 121)
9. “eu considero bom assim ótimo até” (relacionamento com os alunos)” C antes I – l. 727)	9. “ <b>eu nem vou conseguir trabalhar</b> aquele conteúdo” (C antes I – l. 632)

Fonte: Elaborado pela autora.

A figura de ação avaliação também demonstra ser muito fértil para a expressão do posicionamento enunciativo por meio do dêitico “eu” junto aos verbos dinâmicos/modalizações ou verbos de tomada de responsabilidade enunciativa e modalizações, referentes às capacidades epistemológicas e praxiológicas, o que caracteriza um alto nível de atorialidade: “eu acho”, “eu fico pensando” e “eu vou ter que pensar”; “eu posso mudar” e “eu faço”. Além dessas características, mais especificamente, percebemos um alto índice de modalizações pragmáticas na figura de ação avaliação, as quais expressam comentários e

avaliações das professoras sobre os conteúdos temáticos, bem como indicam suas capacidades de ação, intenções e motivos. Outro fator diferenciador e revelador da alta atorialidade atrelada a essa figura é a grande quantidade e diversidade de adjetivos e substantivos com função modalizadora, que indicam a subjetividade subjacente a estes itens, conforme atesta Kerbrat-Orecchioni (1997, p.82). Essas classes de palavras funcionam como índices que revelam sentimentos, apreciações, julgamentos, portanto, trazem imbricados o posicionamento e a interpretação pessoal das professoras.

Em todas as figuras de ação, muitas vezes, percebemos a articulação de motivos e intenções que podem ser inferidos nos contextos propícios à expressão da atorialidade. Com relação ao trabalho docente, verificamos que tais motivos e intenções estão fortemente atrelados à presença dos alunos, os quais fazem parte do cenário de atuação das professoras. É em função da aprendizagem dos alunos que as profissionais planejam, avaliam, executam, criticam, enfim, agem de diversas maneiras, mas sempre com o mesmo foco que norteia o seu agir.

No decorrer das análises da figura de ação avaliação, identificamos a flutuação de referência reveladora de escolhas ligadas a motivos e intenções, resultantes do conflito entre o individual e o coletivo. Desta forma, a análise de tal flutuação requer considerar os valores assumidos pelos referentes e as instabilidades enunciativas presentes na representação do agir docente. A partir de Rabatel (2004), percebemos uma espécie de alternância entre um uso caracterizado pela inscrição enunciativa, referentes que podem ser identificados; e um outro marcado pela desinscrição enunciativa, referentes que são generalizantes. Neste caso, os pronomes não são usados de forma dêitica, sendo que as professoras, no caso, evocam um outro enunciador ou um grupo de enunciadores com contornos referenciais indefinidos, que resulta no apagamento da origem das suas vozes.

Também podemos identificar outro efeito discursivo que é o de aproximar as situações presentes no discurso da interação em jogo, ao usar o “tu”, “a gente” ou “nós” com valor generalizante, incluindo os interlocutores concretos também no contexto do conteúdo evocado. Mondada (2002) traz a possibilidade de tal uso produzir um efeito de dramatização que se assemelha ao efeito provocado pelo uso do discurso direto no relato de discursos imaginados usado na mesma situação. Essa estratégia faz com que os interlocutores se engajem nas situações construídas no discurso, para dar crédito e aceitabilidade ao que está sendo dito. Desta forma, ao usar as formas genéricas, as professoras não se identificam com o enunciador evocado nem se responsabilizam por seu conteúdo, distanciando-se, protegendo

a face (GOFFMAN, 1967/1982) e isentando-se de possíveis consequências, sem implicar diretamente seus interlocutores.

A seguir, trazemos algumas constatações sobre as implicações do processo da interpretação do agir, que mostram diferentes ângulos de compreensão dos aspectos relacionados ao trabalho docente.

#### 4.6 EFEITOS DO PROCESSO MORFOGENÉTICO DAS AÇÕES

As entrevistas realizadas antes e após a realização dos Projetos Didáticos de Gênero propiciam analisar as propriedades e os efeitos que o processo morfogênético das ações exerce sobre as professoras (BULEA, 2010). Isso significa que abordamos, nesta seção, as implicações do processo da interpretação do agir, fazendo uma análise de conteúdo, que traz à tona diferentes ângulos de compreensão dos aspectos relacionados ao trabalho docente. Dessa forma, salientamos que o emprego das figuras de ação ilustra a tentativa de compreensão do agir por parte das professoras, de forma que o mesmo tema abordado por uma das participantes pode apresentar-se em mais de um tipo de figura, sob uma perspectiva diferente, na mesma entrevista, de acordo também com o que é apontado por Bulea (2010, p. 153), com relação ao trabalho das enfermeiras. Também é possível perceber a retomada do tema pela mesma professora na entrevista posterior, trazendo modalidades interpretativas diferentes através da mobilização de figuras de ação diferentes, muitas vezes, modificando o teor da abordagem de determinado conteúdo temático e, até mesmo, evidenciando a mudança de sua percepção.

Para ilustrar esse processo, trazemos a abordagem do conteúdo temático “objeto de ensino aprendizagem” na entrevista anterior à realização do PDG. No excerto, a professora aborda o mesmo conteúdo a partir da figura de ação avaliação e da figura de ação ocorrência. Em ambas as figuras, a mobilização do discurso interativo aciona registros diferentes: na figura de ação avaliação, há o registro do posicionamento pessoal da professora a respeito do objeto de ensino, trazendo sua opinião e possíveis conflitos pessoais; já na figura de ação ocorrência, existe o registro dos conhecimentos contextuais e locais que exemplificam o que está sendo avaliado na figura de ação avaliação.

Excerto 44 – **Figura de ação interna e externa avaliação (azul) e figura de ação ocorrência (laranja)** (objeto de ensino de ensino/aprendizagem – aprendizagem/dificuldades

- D antes I)

45 E Éã:: (.) e o que se deve ensina:r (.) na aula  
 46 de língua materna?  
 47 (.)  
 48 PB ah sabe isso é uma pergunta compli↑cada  
 49 ((fala rindo)) (.)  
 50 porque (.) eu penso a↓ssim (.)nem- nesse contexto  
 51 nessa realidade (.) daqui da es↓cola (.)  
 52 tu ficar ensinando, muita gra↓mática (.)  
 53 é complicado (.) po:rque:: (.) eles têm que  
 54 abstrair demais e::: (.) não chega- não sei  
 55 se chega a ter uma utilidade muito  
 56 grande pra eles então eu penso que:  
 57 que a interpretação de te:xto ↓né (.)  
 58 e a questão de eles: (.) conseguirem  
 59 produzir ↓textos (.) de diferentes (.)  
 60 gêneros  
 61 E uhum

62 PB é importante (.) ma::s ao mesmo tempo eu  
 63 fico. (.) me culpa:ndo porque será que eu  
 64 não deveria dar um pouco mais de  
 65 gramática porque eles vão chegar lá  
 66 no ensino mé:dio, (.) e eles não vão saber  
 67 o que é:° um adjetivo, um substantivo, (.)  
 68 não- que- (.) no ano passado até trabalhei  
 69 mais gra↑mática assim com ↓eles mas eu  
 70 percebi assim que chegou esse ano já  
 71 nã:o lembram mais  
 72 E Uhum

73 PB trabalhando só gramática. agora (eu tô)  
 74 trabalhando com a sétima série (.) um  
 75 pouco de:: (.) de gra↓mática (.) e gente assi::m é  
 76 cruel assim porque eles ↑nunca ou↑viram  
 77 fa↑lar de ↑nada da↑quilo ↓sabe  
 78 E Uhum  
 79 (.)

80 PB e eu fico pensando no:ssa será que: a gente sub-  
 81 tá substimando demais porque pensa que  
 82 eles não podem aprender (.) ou será que  
 83 realmente nã::o  
 84 eles não vão utilizar nesse contexto

85 aqui. (.) ah eu tô be- bem perdida ainda  
 86 E Uhum

87 PB to bem perdida porque quando (.) eu  
 88 trabalhava numa outra escola que  
 89 era uma outra realidade. (.) lá: (.)  
 90 se ensinava muito gramática mas eu  
 91 vi assim que tinha uma utilidade porque  
 92 eles pensavam no vestibular, eles  
 93 pensavam, ]

O excerto 44 traz uma composição de figuras interna e externa avaliação, juntamente com a figura de ação ocorrência que exemplifica a dinâmica do processo interpretativo. Nas figuras de ação interna e externa avaliação, percebemos o conflito interno da professora referente a várias questões importantes do seu trabalho: a prescrição do ensino de gramática, a dificuldade dos alunos de lidarem com tal objeto de ensino, o trabalho de interpretação de textos e da produção escrita de gêneros diferentes *versus* o conteúdo gramatical. Ao tratar sobre o objeto de ensino, a modalização deôntica “deve ensinar” na pergunta da entrevistadora pode ter funcionado como um gatilho que faz com que a professora associe a prescrição ao ensino de gramática. Mediante tal perspectiva, a professora esboça preocupação com relação à obrigação de ensinar gramática para seus alunos porque, primeiramente, eles têm dificuldade para “abstrair demais”; em segundo lugar expressa relutância no ensino desse objeto por sua falta de “utilidade” para eles. Em seguida, apresenta o dilema interno entre desenvolver as habilidades dos alunos para interpretar textos e produzir textos de diferentes gêneros e/ ou privilegiar o ensino de itens gramaticais, levando em consideração que as classes gramaticais possam ser necessárias no ensino médio.

Os organizadores textuais têm a função de articular a dinâmica de conflitos expressos pela professora e mostram sua reflexão a respeito do objeto de ensino e da aprendizagem dos seus alunos. O organizador textual “porque” estabelece uma relação de subordinação entre as orações e explica a razão para a professora achar complicado falar sobre “o que deve ser ensinado na aula de língua materna”. O mesmo articulador é empregado para justificar por que a professora julga ser “complicado” o ensino de gramática para seus alunos em virtude de este objeto exigir abstração demais, o que pode torná-lo muito difícil para os alunos, bem como por que a professora não acha sentido em ensinar tal conteúdo. O “então” encadeia, por balizamento, o modo de raciocinar da professora no sentido de explicar o que ela considera importante de ser ensinado, que, no caso, é a interpretação de texto e a produção de diferentes gêneros textuais. No entanto, as conjunções “mas” e “ao mesmo tempo” explicitam o conflito

vivido pela professora com relação à obrigação de ensinar gramática para que seus alunos não sejam prejudicados futuramente. Em seguida, a conjunção “e” faz o balizamento, logo após a figura de ação ocorrência, trazendo a figura de ação avaliação novamente ao considerar “cruel” o fato de estar desenvolvendo o estudo de gramática com sua turma de alunos. De imediato, a conjunção “porque” novamente encaixa a razão da sua avaliação, afirmando que eles desconhecem de fato as questões relacionadas à gramática. Da mesma maneira, o organizador “porque” articula mais as orações em que a professora questiona o próprio diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, trazendo à tona a preocupação de não estar avaliando adequadamente a capacidade de aprender dos alunos. Os organizadores textuais do excerto encadeiam o percurso reflexivo da professora sobre a aprendizagem dos alunos e sua responsabilidade para fazer com que eles aprendam.

Ao longo do excerto em que há a figura de ação interna e externa avaliação, é marcante o alto grau de atorialidade presente pelo uso do dêitico com referência ao pronome de 1ª pessoa do singular “eu” junto aos verbos com valor psicológico que indicam a capacidade reflexiva da professora como em “eu penso”, “não sei”, “eu fico me culpando” e “eu fico pensando”. Também o mesmo dêitico é empregado na modalização deôntica “será que **eu não deveria dar** um pouco mais de gramática” que mostra o questionamento a respeito do agir da professora, trazendo sua preocupação com a obrigação de ensinar determinado conteúdo.

Na figura de ação ocorrência, também percebemos forte implicação da professora que demonstra suas capacidades epistemológicas e praxiológicas, ao continuar o raciocínio reflexivo sobre a sua prática, como em “trabalhei”, “eu percebi” e “eu estou trabalhando”. Nesta figura, a professora exemplifica com fatos ocorridos na sua sala de aula para respaldar os argumentos explanados na figura de ação avaliação.

Em dois momentos, há a flutuação do referente com o emprego de formas mais genéricas relacionadas à professora como em “**tu** ficar ensinado muita gramática é complicado” e “será que **a gente** está subestimando demais porque  $\phi$  pensa”. Em ambos os casos, a enunciadora usa as formas “tu” e “a gente” para se referir ao agir de qualquer professor, talvez incluindo o dela, justamente deixando margem para essa possibilidade de interpretação ao não se implicar. Portanto, ela faz uma avaliação da postura de qualquer outro professor da escola que ensine muita gramática, em função da dificuldade dos alunos e da utilidade do ensino descontextualizado de gramática. Assim, também ela amplia a responsabilização do agir docente ao levantar a possibilidade de tanto ela quanto qualquer outro professor subestimarem a possibilidade de aprendizagem dos alunos.



A presença dos alunos representados pelo dêitico pronominal “eles” é a marca da figura de ação externa, uma vez que eles motivam a reflexão da professora que é pautada pelos questionamentos dos objetos de ensino e as dificuldades e as aprendizagem dos alunos. A partir da avaliação que a professora faz destas questões, podemos inferir os motivos e intenções da professora que estão relacionados com os efeitos do seu agir na sala de aula e da significância do objeto de ensino para fazer com que seus alunos aprendam. Então percebemos que a alternância das figuras interna e externa revela o esforço da professora, ao avaliar o seu agir e o desempenho dos alunos, para compreender o seu trabalho e buscar qualificá-lo com o intuito de promover o desenvolvimento dos seus alunos.

O emprego de adjetivos, substantivos ou modalizações são indícios da subjetividade que é marca da figura de ação avaliação e também estão atrelados ao posicionamento e à implicação do actante ao avaliar. Desde o início do segmento, tais índices demonstram nuances avaliativas endereçadas ao alvo da avaliação: “complicada” referente à pergunta sobre o que deve ser ensinado na sala de aula; “é complicado”, “utilidade muito grande” e “é cruel”, a respeito do ensino excessivo de gramática; “é importante”, sobre o ensino voltado para a interpretação de textos e produção textual de vários gêneros; “bem perdida”, em relação a como a professora se sente a respeito do que deve ser ensinado.

Ao longo da entrevista anterior ao PDG, a professora retoma as questões referentes ao objeto de ensino, porém, ela traz a reflexão sobre a invalidade de propor certos conteúdos (como o ensino de gramática tradicional) que não fazem sentido para aqueles alunos, frente à falta de atendimento de necessidades básicas, como acesso a saúde, segurança, condições adequadas de moradia, alimentação e vestuário, entre outras. Sua fala indica o quanto os alunos precisam superar para estarem ali: “as crianças vêm assim superando obstáculos desde que levantam” (D antes II – l. 65). Justamente na figura de ação avaliação, transparece sua percepção da realidade social e da impossibilidade da escola continuar repetindo e cobrando listas de conteúdo que desconsidere tudo isso. Através das figuras de ação ocorrência e acontecimento passado, trazem os acontecimentos ilustrativos dos problemas de ordem social enfrentados pelos alunos e suas famílias, como em “porque ela vai no posto, ninguém dá crédito, ninguém trata como gente essa gente aqui” (D antes III, l. 51). A figura ocorrência manifesta como a professora faz suas proposições e atinge bons resultados, quando diz “no ano passado, eu trabalhei com eles os textos do Simões Lopes Neto na internet (...) daí eles puderam pesquisar. Ver figuras, ilustrações é muito mais legal, eles conseguem ter assim um contato bem maior assim” (D antes V – l. 13). Assim, no decorrer da entrevista, a professora

mostra outras possibilidades de proposta didática, não calcadas pelo ensino de gramática de forma tradicional, que fazem parte da sua prática.

Também é possível perceber a mudança de posicionamento da professora bolsista com relação ao conteúdo temático “desenvolvimento dos alunos”. Na entrevista anterior ao PDG, a professora fala de como seus alunos desistem facilmente de compreender determinado conteúdo, o que a faz verbalizar na figura de ação avaliação que “parece que eles não querem aprender” (D antes II, 1.62). No decorrer da mesma entrevista, a mesma temática é recorrente e a visão que a professora tem dos seus alunos também continua apontando a falta de interesse em aprender e a dificuldade de aprendizagem dos seus alunos, o que é materializado linguística e discursivamente nas figuras de ação ocorrência, acontecimento passado, experiência e avaliação.

Na entrevista realizada após a realização do Projeto Didático de Gênero, a professora bolsista demonstrou algumas mudanças de posicionamento com relação ao mesmo tema, a aprendizagem dos alunos. Apresentamos o excerto que exemplifica esse processo de reconfiguração de ponto de vista sobre o tema aprendizagem dos alunos, que vai sendo construída ao longo da entrevista.

**Excerto 45 – Figura de ação avaliação** (desenvolvimento dos alunos – D. depois I)

1 E então eu vou começar te perguntando  
 2 como é que foi a aplicação dos projetos,  
 3 nas ↑turmas  
 4 (.)  
 5 o que que: (.) modificou no desempenho  
 6 dos a↑lunos °o fato de° (.) de ter  
 7 aplicado esses proje:tos  
 8 PB é o que modificou eu não sei se exatamente  
 9 modificou alguma coisa acho que é um  
 10 co↑meço ↑né  
 11 (.)  
 12 PB porque eu acho que ali a caminhada é bem  
 13 mais lo:nga ass:im tem ↑muito pra se fazer  
 14 porque: são turmas bem di↑fíceis

No excerto 45, ao ser perguntada a respeito sobre a realização do projeto didático de gênero e sobre sua influência no desempenho dos alunos, a professora utiliza a figura de ação avaliação para tratar do conteúdo temático aprendizagem dos alunos. Ao responder à pergunta, demonstra não ter certeza se houve alguma mudança e traz como algumas justificativas para a manutenção das dificuldades: o fato de serem “turmas bem difíceis”, que pode estar

associado à gravidade das defasagens de aprendizagem apresentadas pelos alunos; bem como pode estar relacionado às condições sociais do contexto em que vivem as famílias daquela comunidade escolar, que têm outras prioridades não relacionadas com a aprendizagem e sim com a sobrevivência frente às demandas sociais, “tirar daquela realidade e trazer pra outra, é muito difícil”.

Para organizar a conexão do conteúdo temático, o organizador textual “porque” indica o motivo que explica por que a professora não percebe muita diferença no desempenho dos seus alunos. Isto está relacionado ao fato de os alunos terem muitas dificuldades de aprendizagem, o que agrava com as difíceis condições sociais a que estão expostos e que lhes demandam outras necessidades. Ainda que a escola não consiga resolver essas questões, ela acaba sendo “a melhor coisa que eles têm mesmo”.

A presença do dêitico “eu” associado aos verbos de responsabilidade enunciativa “eu não sei”, “eu acho” e “eu consegui concluir” conferem alto grau de atorialidade à entrevistada, a qual demonstra capacidade de refletir sobre o aprendizado dos seus alunos. Também quando diz “eu **fui pra conhecer** a casa de alguns e **eu vi** assim” menciona as ações que lhe permitem compreender melhor o contexto social dos alunos e ver de perto as demandas que repercutem no seu agir na sala de aula e, ao mesmo tempo, mostram como é importante a escola para aquelas crianças e adolescentes.

No decorrer da mesma entrevista, a professora traz informações diferentes daquelas apresentadas no excerto 45 com relação ao desempenho dos alunos. Ela reconhece o progresso da produção textual dos alunos ao reescreverem seus textos, que é um “avanço” tanto pela qualificação do texto quanto pelo fato dos alunos fazerem a reescrita – “eu consegui de alguns alunos tirar essa restrição com a reescrita” (D depois I, exemplos não constam no excerto 45). É interessante perceber que todos os alunos progrediram na escrita de seus textos se comparados com suas produções iniciais, o que é esperado quando se aplica o PDG.

Percebemos, com relação ao conteúdo temático “desenvolvimento dos alunos”, a reconfiguração do ponto de vista da professora. Na entrevista antes da realização do PDG, a professora trazia à tona apenas as dificuldades de aprendizagem e a falta de perspectiva de saná-las. No entanto, no decorrer da entrevista posterior à realização do PDG, é perceptível o reconhecimento do aperfeiçoamento das produções escritas dos alunos, decorrente do trabalho desenvolvido pela professora, conforme mostra o excerto 46.

Excerto 46 – **Figura de ação ocorrência (laranja) e figura de ação performance (preto)** (D depois II - desenvolvimento dos alunos)

110 E e::: (.) com relação a: (.) ainda: (.) ao  
 111 desempenho de:les  
 112 (.)  
 113 além da escri:ta (.) °melho↑rou° outra  
 114 ↑coisa: lei↑tu:ra:, intere:[sse motivaçã:o,]  
 115 PB [↑a: intere:sse pela]  
 116 leitura ↑muito  
 117 (.)  
 118 PB assim >via que eles pe-< eles ↑sempre  
 119 reclamavam da leitura né de pegar um texto  
 120 numa folha e ler (.) ↑com o li:vro foi  
 121 difere:nte  
 122 (.)  
 123 E Mhm  
 124 PB eu não tinha que pedir assim ↑A:i agora todo  
 125 mundo {{imitando grito} tem que ficar ↑quieto  
 126 pra poder ler} ↓não era uma >coisa que  
 127 eu pedia< uma vez era ↑dar o li:vro, eles  
 128 já começavam lá (.) a folhar  
 129 (.)

A professora também ressalta a mudança com relação ao interesse dos alunos pela leitura, presente na figura de ação externa ocorrência. Na entrevista anterior à realização do PDG, a docente reclamava muito que eles não se interessavam em ler, o que, no excerto 46, é exemplificado pela presença de figura de ação performance, na qual é retomada a sua fala, na tentativa de reproduzi-la nos momentos em que era preciso insistir para colocar em prática a atividade de leitura. Já na entrevista posterior, a professora reconhece a nova postura dos alunos para ler em sala de aula, expresso pela figura de ação externa, o que pode ser decorrente do uso do livro da narrativa de detetive, gênero desenvolvido no PDG.

Essa experiência com o PDG narrativa de detetive desencadeou a curiosidade de alguns alunos para procurarem outros títulos, com a mesma temática. Sobre essa questão, a professora considera que já foi “ganho” e conclui dizendo: “um que a gente cativa, já tá bom, né”. No decorrer da entrevista, ela vai trazendo outros resultados positivos com relação à aprendizagem e ao interesse dos alunos, modificando sua postura também, uma vez que, no início, não estava certa de que havia mudança na aprendizagem dos alunos. Tais exemplos nos mostram a tomada de consciência com relação a esses fatos e a reconfiguração do seu

ponto de vista com relação à aprendizagem dos alunos e ao seu interesse pelas propostas pedagógicas.

Nas entrevistas realizadas com a professora cursista, é interessante analisar o posicionamento da professora com relação à docência e ao seu desenvolvimento profissional. No início da entrevista anterior à realização do PDG, a professora fala sobre o trabalho docente, a partir do questionamento sobre o conceito de ser professor e da sua percepção sobre o seu papel de professora. No excerto 47, expomos um exemplo da figura de ação avaliação para ilustrar essas questões.

Excerto 47 – **Figura de ação avaliação (azul), figura de ação experiência (verde) e performance (preto)** (profissionalidade – aprendizagem/dificuldades - C antes I)<sup>32</sup>

- 30 E e:: (.) o que que é ser professor pra ti?  
 31 (.)  
 32 E como é que tu te sente °como: (.) professo:r°?  
 33 (.)  
 34 PC **pra mim ser professor é u::m desafio. (.)**  
 35 **por causa do:s alunos, (.) ã::h (.)**  
 36 **sã:::o (.) <como eu quero dizer> (.) eles**  
 37 **>são exigentes eles são< (.) diferentes**  
 38 **ã:::h (.) tem essa: (.) complexidade da sala**  
 39 **de aula de fazer eles [xxx]**  
 47 PC **de: ensinar e fazer eles aprender**  
 48 **(.) ã::: (.) >porque muitas vezes< eles**  
 49 **não tão muito interessados aquilo não é o**  
 50 **interesse deles no momento (.) mas é o que**  
 51 **eles (.) vão precisar no- no futuro**  
 52 E sim.  
 53 (.)  
 54 PC **então isso é um grande desafio principalmente**  
 55 **em língua portuguesa, eles não gostam de ler**  
 56 **eles não gostam de escre↑ver (.) até- eu até**  
 57 **desconfio que não gostam porque não:: (.)**  
 58 **aprenderam.**  
 59 E uhum.  
 60 PC **né (.) °porque tem assim (.) uma dificuldade°.**  
 61 **[aí eles dizem]**  
 62 E [ah sim]  
 63 PC **ah eu não gosto mas é porque tem dificuldade.**

<sup>32</sup> Foram suprimidas as linhas 40 a 46 porque se referem à fala de uma professora que surge na sala para buscar um material, cuja fala, portanto, não é relevante para esta pesquisa.

Nesse segmento, em que há a presença alternada das figuras de ação avaliação, experiência e performance, a professora se vê diante de “um desafio” que é ser professor. Ela expressa sua opinião sobre a profissão e explica que seu desafio consiste em ter alunos que são exigentes e diferentes, revelando subjetividade no seu comentário ao demonstrar o seu ponto de vista sobre os alunos. A professora sabe que tem que lidar com “essa complexidade da sala de aula”, o que implica a sua responsabilidade de “ensinar e fazer eles aprenderem” e de lidar com “esses outros”, presentes na figura externa. Tarefa que não é fácil, segundo seu comentário, pelo fato de os alunos não estarem interessados naquilo que é proposto, mas que é considerado importante para o futuro deles, pois “eles vão precisar no futuro”. A professora repete novamente que seu trabalho “é um grande desafio” em virtude de os alunos não gostarem de ler e de escrever, o que se justifica pela dificuldade que eles têm para fazer isso.

Ao atentarmos para a segunda camada do folhado, verificamos que o organizador textual “porque”, além de exercer a função de ligar as orações (1.48) em “tem essa complexidade da sala de aula de ensinar e fazer eles aprender **porque** muitas vezes eles não estão muito interessados”, introduz o argumento que explica por que a sala de aula é complexa. Depois a mesma conjunção estabelece uma relação de encaixamento e traz a compreensão do fato de os alunos não gostarem de ler e de escrever por não terem aprendido ou por terem dificuldade: “**porque** não aprenderam” (1.57) e “**porque** têm assim uma dificuldade” (1.60). Por sua vez, a figura de ação performance, “ah, eu não gosto”, reproduz a fala dos alunos para demonstrar o seu posicionamento diante do conteúdo estudado, pois é ligada à oração “mas é porque têm dificuldade”, que traz a justificativa, do ponto de vista da professora, para a falta de motivação dos alunos pela leitura e escrita.

Sob a perspectiva dos mecanismos de posicionamento enunciativo, percebemos o alto índice de atorialidade pelo uso dos dêiticos “para mim” e “eu” - “eu desconfio” (eu + capacidade epistemológica). Há ocorrência de relação predicativa indireta com verbo de valor pragmático no caso de “**fazer** eles **aprender**”, que indica a intenção do trabalho docente, com verbo impessoal, sem que se atribua a responsabilidade ao actante. Encontramos o valor deôntico no caso de “Eles **vão precisar** no futuro”, em que a professora pré-determina a necessidade de aprender algo para ser usado no futuro, o que ela ensina aos alunos ou o que é ensinado na escola de modo geral, portanto, indicando o motivo do agir docente. Também com valor apreciativo, em “eles **não gostam de ler**” ou “eles **não gostam de escrever**”, a professora indica sua dificuldade, seu “desafio”, sua incapacidade em fazer os alunos se interessarem pelas propostas da escola. Por sua vez, demonstra capacidade de identificar a

possível razão para os alunos não gostarem das atividades propostas em Língua Portuguesa ao empregar o verbo de valor psicológico “eu até **desconfio**”.

Ao longo da entrevista anterior ao PDG, a professora cursista retoma de que forma ela lida com os desafios mencionados no excerto 47, através da figura de ação experiência, por exemplo, acentuando principalmente o registro dos saberes condicionais ou alternativos ou próprios do actante (BULEA e BRONCKART, 2008, p. 76), os quais mostram como a professora costuma lidar com as situações, a partir de sua prática. Isso é exemplificado quando ela diz “eu procuro ver, de repente, o que eles gostam”, indicando uma solução para a falta de interesse pelas propostas pedagógicas e “tento trabalhar com eles a dificuldade de maneira assim não de brigar, mas tentar entender e ajudar, né, ele a superar ali a escrita” (C antes I, l. 71).

Outro fator que parece desafiador é a sua própria dificuldade de compreensão com relação a alguns conceitos e à metodologia desenvolvidos no curso em que participou, conforme ela menciona “acho que ainda eu tenho um pouco de dificuldade na teoria, a teoria assim sobre os gêneros, sobre os teóricos” (C antes II, l. 253). Na mesma entrevista, através da figura de ação experiência, fala de como conseguiu organizar melhor suas aulas a partir do uso da Sequência Didática, por influência da Olimpíada de Língua Portuguesa: “e agora eu planejo minhas aulas usando aquele modelo de Sequência Didática”. Junto à figura de ação experiência, também emprega a figura de ação avaliação em que demonstra sua opinião pessoal sobre o seu trabalho “então ficou mais fácil, achei bem mais fácil pra esquematizar umas aulas de sequência, né, pra trabalhar com textos com eles”.

Em diferentes segmentos temáticos da entrevista posterior ao PDG, a professora cursista fala sobre sua percepção a respeito do seu desenvolvimento, mobilizando novamente as figuras de ação ocorrência com a função de ilustração do agir, ou a figura de ação experiência para exposição das práticas usuais em sala de aula, bem como a figura de ação avaliação para manifestação do ponto de vista pessoal. Em seguida, vemos como isso aparece no excerto 48:

**Excerto 48– Figura de ação avaliação (C depois I – profissionalidade)**

688 E e:: alguma coisa que tu queira:: (.)  
 689 ressaltar, sobre o teu tra↑balho, (.)  
 690 (°tudo°) sobre esse a:no, (.) na es↑cola:,  
 691 (.)  
 692 PC ↑m: ressaltar: eu acho q- >eu acho que é  
 693 isso< é a::: (.)o ↑grande salto (.)

694 que eu de:i né:  
 695 E uhum,  
 696 PC (falando) da:: da parte peda↑gógica né:  
 697 (.) que eu acho que foi muito importante  
 698 >eu vi assim ó< esse ano como um ano  
 699 de mu↑danças né:  
 700 E Uhum  
 701 (.)  
 702 PC e: ã::: (.) ↑muitas mudanças e eu quero ver  
 703 se pro a:no que vem eu planejo ainda  
 704 coisa:s (.) mel\_hores ai:nda né

No excerto 48, ao ser indagada sobre o que gostaria de ressaltar sobre o seu trabalho, a professora traz o fato de ter modificado seu modo de lidar com os objetos de ensino, os mesmos que aparecem no excerto 47. Assim, neste segmento, ela retoma a sua percepção sobre o seu desenvolvimento e mostra quanto isso é importante para o seu trabalho naquele ano.

O segmento demonstra forte atorialidade, marcada pela presença de pronome de 1ª pessoa do singular, seguido de verbos que indicam capacidades epistemológica e praxiológica, os quais refletem a capacidade reflexiva (“acho” e “vi”), o que permitiu perceber as mudanças realizadas no seu trabalho, bem como a capacidade de realizar a transformação da sua prática (“o grande salto que dei”), que ocorre a partir da sua participação na formação continuada. Destacamos o papel do adjetivo “grande” no segmento que remete à implicação do ponto de vista do actante sobre a mudança que ocorreu no seu trabalho. Da mesma forma, o adjetivo e o advérbio “muito importante” impregnam a figura de ação avaliação de subjetividade

Verificando todo o *corpus* analisado, não foi possível apreender diferença com relação à expressão de atorialidade na interpretação do agir das duas professoras. É perceptível que existe uma tendência muito forte de implicação das actantes em contextos em que elas demonstram discursivamente suas capacidades epistemológicas e praxiológicas, as quais estão associadas a motivos e intenções para agir, inferidos a partir do contexto discursivo. A análise permite afirmar que as figuras de ação ocorrência e acontecimento passado são propícias para a representação da atorialidade, porque, nos cenários apresentados, são retomadas as ações das professoras de forma contextualizada, trazendo elementos das cenas da sala de aula que exemplificam como cada uma age.

Na figura de ação experiência, existe maior flutuação da implicação das professoras, o que aparece, por vezes, nas demais figuras, porém não com a mesma frequência. Essa flutuação é caracterizada pelo emprego de formas mais genéricas e associadas à maior



responsabilização coletiva do que individual, indicando a desinscrição enunciativa (RABATEL, 2004) das professoras (cf. seção 3.7). Ainda podemos presenciar outro efeito discursivo que é o de aproximar as situações presentes no discurso da interação em jogo, ao usar o “tu”, “a gente” ou “nós” com valor generalizante, incluindo os interlocutores concretos também no contexto do conteúdo evocado. Desta forma, é possível produzir um efeito de dramatização que se assemelha ao efeito provocado pelo discurso direto no relato de discursos imaginados usado na mesma situação, com o intuito de fazer com que os interlocutores se engajem nas situações construídas no discurso, para dar crédito e aceitabilidade ao que está sendo dito (MONDADA, 2002).

É a figura de ação avaliação, indubitavelmente, a que se mostra mais propícia à expressão da atoriedade das professoras, uma vez que elas expõem suas opiniões e julgamentos sobre os temas, imprimindo seu posicionamento enunciativo e a responsabilização pelo que é dito. Além disso, através de modalizações pragmáticas, manifestam capacidades reflexivas em contextos nos quais podem ser inferidas intenções e motivos para agir. Outra característica reveladora da implicação das actantes e da subjetividade dessa figura de ação é a grande quantidade e diversidade de adjetivos e substantivos com função modalizadora, que indicam a subjetividade subjacente a estes itens, conforme atesta Kerbrat-Orecchioni (1997, p.82). Essas classes de palavras funcionam como índices que revelam sentimentos, apreciações, julgamentos, portanto, trazem imbricados o posicionamento e a interpretação pessoal das professoras.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação da produção verbal sobre o trabalho docente traz a possibilidade de apreender os elementos que fazem parte da profissionalidade do professor, a partir do momento em que as professoras retomam cenas da sala de aula, descrevem as atividades rotineiras, definem e redefinem elementos do agir e avaliam. Isso ocorre nas produções verbais, que são provenientes da reflexividade expressa pela consciência discursiva dos actantes, possivelmente manifestada através das interações do contexto de entrevista, constituindo uma possibilidade de morfogênese da ação ao trazer configurações verbais do agir (BRONCKART, 2008, p.128). Nesse sentido, ratificamos o papel central e decisivo da linguagem, responsável principal tanto pelo desenvolvimento de conhecimentos e saberes quanto das capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 10).

A partir dessa premissa, analisamos a interpretação do trabalho docente feita pelos actantes (Bronckart, 2006), a qual explicita a reflexão a respeito do *métier*, através das entrevistas respondidas antes e depois da realização dos Projetos Didáticos de Gênero. As produções verbais das professoras mostraram peculiaridades sobre a profissão e podem trazer indícios reveladores da constituição do estatuto de ator no agir docente. A percepção desses índices é especialmente relevante para esta pesquisa porque consideramos que, para a gestão bem-sucedida de uma sala de aula, a atorialidade é um dos requisitos importantes para a condução dos processos de ensino e aprendizagem, que requer um professor dotado de capacidades e que faça uso delas no desenvolvimento do seu projeto didático, bem como tenha propósitos e intenções definidos.

Para a análise dos textos produzidos nas entrevistas, utilizamos as figuras de ação (BULEA, 2009, 2010, BULEA, LEURQUIN & CARNEIRO, 2013) que, conceituadas de forma concisa, são recortes interpretativos de texto que manifestam modalidades particulares de compreensão do agir, influenciadas e constituídas pela escolha de um tipo de discurso determinado e por outros índices linguísticos (BRONCKART, 2013). Sendo assim, as figuras de ação podem ser entendidas como “fotografias” do agir, que, a partir da perspectiva dos actantes, possibilitam o foco e a compreensão de enquadramentos em diferentes ângulos a respeito do trabalho docente. A análise dessas fotografias, portanto, mostra a “pluralidade e a variabilidade dos ângulos de atuação, que podem ser adotados na compreensão do agir, mesmo quando se trata da compreensão de um dado agir, por uma pessoa singular” (BULEA, 2010, p.150). Assim como em Bulea, com relação às enfermeiras, ao longo das entrevistas, identificamos a alternância das figuras de ação. Isso demonstra um processo dinâmico de

interpretação do agir viabilizado pelas diferentes abordagens discursivas das figuras de ação para tratar do mesmo segmento temático. Tal dinamicidade ocasiona diferentes possibilidades de estabelecimento de relações diversas com relação ao contexto e à situação de produção da atividade linguageira, à experiência pessoal das professoras e ao seu posicionamento frente à responsabilização pelo agir.

A partir disso, retomamos os objetivos propostos para a realização da presente pesquisa, os quais nos orientam para a compreensão da representação que as professoras fazem do seu agir, bem como possibilitam identificar índices relacionados à constituição do papel de ator no discurso. Sendo assim, destacamos as seguintes reflexões e resultados possíveis, a partir da análise das entrevistas realizadas com as professoras.

*Identificar contextos linguísticos e discursivos propícios para a expressão da atorialidade docente.*

Tomamos como pressuposto o conceito de ator, como quem assume a responsabilidade enunciativa no curso do agir, constituindo-se como fonte de um processo em que estão implicadas suas capacidades, seus motivos e suas intenções (BRONCKART, 2008, p.121). A partir de tal premissa, verificamos quais situações de trabalho representadas nas entrevistas mostram o professor como ator, bem como quais índices linguístico-discursivos indicam esse papel. Dessa forma, identificamos quais figuras de ação favorecem a atorialidade e de que maneira se manifesta sua expressão.

As figuras de ação que mais suscitam a expressão da atorialidade são as figuras de ação ocorrência, acontecimento passado e avaliação. Em todas elas, existe uma tendência alta de expressão da atorialidade, evidenciada pelo uso do dêitico pronominal “eu” associado aos verbos de responsabilidade enunciativa “acho”, “percebo”, “eu não consegui me dar conta”, “eu lembro” e “eu pensei” e outros, referentes às capacidades epistemológicas; bem como o dêitico pronominal “eu” ligado aos verbos dinâmicos ou modalizações que expressam as capacidades praxiológicas das professoras, como “eu fiz”, “eu criei”, “eu trabalhei”, “eu tentava trabalhar”, “eu mostrei” e “eu trouxe”, “eu faço” e “eu posso mudar”.

Entretanto, a figura de ação avaliação se destaca quando buscamos indícios de atorialidade, pois, além da configuração textual-discursiva já descrita, percebemos um alto índice de modalizações pragmáticas nessa figura, as quais expressam comentários e avaliações das professoras sobre os conteúdos temáticos, bem como indicam suas capacidades de ação, intenções e motivos. Outro fator diferenciador e revelador da alta atorialidade atrelada a essa figura é a grande quantidade e diversidade de adjetivos e substantivos com função

modalizadora, que indicam a subjetividade subjacente a estes itens, conforme atesta Kerbrat-Orecchioni (1997, p.82) e que revelam ainda um alto índice de modalizações apreciativas, ao traduzirem julgamentos mais subjetivos (Bronckart, 1999, p. 132). Essas classes de palavras funcionam como índices que revelam sentimentos, apreciações, julgamentos, os quais trazem imbricados o posicionamento e a interpretação pessoal das professoras.

A análise do posicionamento enunciativo dos actantes nas figuras de ação indicou a possibilidade de propor um *continuum* de expressão da atorialidade, no qual aparecem diferentes graus de implicação do actante. Tal proposta se embasa na escala de referencialidade (GIVÓN, 1984), associada à ideia de que existem contextos de atorialidade, que são aqueles que expressam a possibilidade de promover um tipo de intervenção no mundo, através das capacidades epistemológicas e praxiológicas do actante (de que falaremos adiante) e da sua relação com a intenção e a motivação para agir. O *continuum* faz um movimento ascendente para representar a gradação de implicação do actante no agir, portanto, o nível inferior representa menor responsabilização do actante, com construções impessoais; em seguida, o próximo nível apresenta “eu”, “tu” ou “a gente” com valor genérico; na penúltima posição existe “a gente” referente a “nós” ou “eu”; no último e mais alto nível de atorialidade, está o dêitico pronominal “eu”. Todas as possibilidades de expressão da atorialidade aparecem atreladas à forma do referente que remete a sua implicação na ação e à manifestação de capacidades associadas ao trabalho docente.

O *continuum* de atorialidade faz parte da proposta de que existem contextos de atorialidade, que são aqueles que expressam a possibilidade de promover um tipo de intervenção no mundo, através das capacidades do actante e da sua relação com a intenção e a motivação para agir. Nesta perspectiva, consideramos a conexão entre o conceito de ação e de atorialidade, uma vez que a ação é um estatuto de intervenção humana que pode modificar o curso de um processo concreto. Sendo assim, a identidade do ator é percebida quando “as configurações textuais constroem o actante como sendo fonte de um processo dotando-o de capacidades, motivos e intenções” (Bronckart, 2008, p. 121). Portanto, para identificar os diferentes graus de implicação do actante no contexto de representação do trabalho docente, propomos contextos propícios à expressão da atorialidade.

Considerando que as capacidades são recursos mentais ou comportamentais do actante, podemos identificar expressões linguísticas referentes às capacidades do professor que favorecem a expressão de sua atorialidade. Tais capacidades são identificadas como capacidades epistemológicas e capacidades praxiológicas. As capacidades epistemológicas, expressas por verbos de responsabilidade enunciativa, podem estar relacionadas à capacidade

de reflexão e avaliação, demonstrando controle reflexivo sobre a atividade (GIDDENS apud BRONCKART et al., 2004, p. 350): “eu acho”, “mas eu pensei”, “será que eu não deveria dar”. Também podem revelar a capacidade de validação da prescrição e/ou do conhecimento teórico ao mostrar que o professor reconhece a existência da prescrição e do conhecimento teórico implicados no seu agir: “tinha que se trabalhar a gramática dentro do texto”, “eu preciso pesquisar o gênero”. Associadas às capacidades praxiológicas, expressas por verbos dinâmicos (NEVES, 2011, p. 26), podemos observar a presença da capacidade de decisão e escolha, ao demonstrar o seu posicionamento com relação ao objeto de ensino e expressar suas escolhas que orientam suas ações: “não vou passar aquilo que, de repente, pra eles vai ficar em desuso”, “eu fiz outro PDG que eu apliquei”. Ao tratar dos projetos desenvolvidos com seus alunos, surge a capacidade de proposição e manejo que demonstra como o professor apresenta e executa suas propostas didáticas: “eu proponho assim”, “eu vou trabalhar o gênero novela”, “o livro que eu dei”.

Ao atentarmos para a expressão do estatuto do actante *no corpus*, identificamos que há uma dinâmica da atorialidade que é perceptível na oscilação de uso dos índices que se referem à implicação dos actantes na mesma entrevista, entre as figuras de ação e dentro da mesma figura de ação. Esse dinamismo está associado à flutuação de referência reveladora de escolhas ligadas a motivos e intenções, resultantes da tensão entre o individual e o coletivo. Desta forma, a análise de tal flutuação requer considerar os valores assumidos pelos referentes e as instabilidades enunciativas presentes na representação do agir docente.

A partir de Rabatel (2004), percebemos a alternância entre um uso caracterizado pela inscrição enunciativa, com o uso dos referentes que podem ser identificados; e um outro marcado pela desinscrição enunciativa, com a presença de referentes que são generalizantes. Neste caso, os pronomes não são usados de forma dêitica, sendo que as professoras, no caso, evocam um outro enunciador ou um grupo de enunciadores com contornos referenciais indefinidos, que resulta no apagamento da origem das suas vozes.

Também podemos identificar outro efeito discursivo que é o de aproximar as situações presentes no discurso da interação em jogo, ao usar o “tu”, “a gente” ou “nós” com valor generalizante, incluindo os interlocutores concretos também no contexto do conteúdo evocado. Mondada (2002) traz a possibilidade de tal uso produzir um efeito de dramatização que se assemelha ao efeito provocado pelo uso do discurso direto no relato de discursos imaginados usado na mesma situação. Essa estratégia faz com que os interlocutores se engajem nas situações construídas no discurso, para dar crédito e aceitabilidade ao que está sendo dito. Desta forma, as professoras não se identificam com o enunciador evocado nem se

responsabilizam por seu conteúdo, distanciando-se, protegendo a face (GOFFMAN, 1967/1982) e isentando-se de possíveis consequências, sem implicar diretamente seus interlocutores.

*Compreender a relação entre as figuras de ação (BULEA, 2004, 2009, 2010; BULEA, LEURQUIN & CARNEIRO, 2013) e a interpretação que as professoras fazem do seu agir e do agir dos outros participantes do processo de ensino-aprendizagem.*

Ao analisar o conteúdo temático das entrevistas realizadas, identificamos a presença de outros participantes que fazem parte do cenário docente. Esses outros participantes podem ser protagonistas ou coactantes do agir quando estão presentes nas figuras de ação externa. Também podem ser elementos que influenciam o agir das professoras, sem serem necessariamente humanos ou referenciados pelo enunciador, mas podendo ser inferidos na recontextualização do agir.

Ao considerar as interações do processo de ensino-aprendizagem, percebemos que a articulação de motivos e intenções está associada dialogicamente à presença dos alunos, os quais fazem parte do cenário de atuação das professoras. É em função da aprendizagem dos alunos que as profissionais planejam, avaliam, executam, criticam, enfim, agem de diversas maneiras. A presença dos alunos é constante e marca o fazer das professoras durante as atividades da rotina escolar, bem como motiva a prática docente, pois é em função dos alunos e do seu aprendizado que existe toda a estrutura de ensino. Isso faz acontecer uma série de ações das professoras que passa pela busca de conhecimento, pela transposição didática, pelo planejamento, pela realização das propostas didáticas, pela avaliação dos alunos e pelo registro e divulgação dos resultados referentes ao desempenho dos alunos. No entanto, todo esse processo de múltiplas ações se torna ainda mais complexo porque nele estão imbricadas outras questões que tomam proporções grandes na medida que interferem diretamente no trabalho docente, qualificando ou prejudicando as ações dos profissionais, o que se reflete diretamente na finalidade do seu trabalho: fazer com que os alunos aprendam.

Verifica-se a presença de outros participantes, humanos ou não, que, em alguma medida, pode exercer influências negativas ou positivas no trabalho das professoras, no sentido de que contribuam ou não para levar a cabo o objetivo da aprendizagem dos alunos. As experiências menos produtivas e motivadoras para a realização do trabalho das professoras estão relacionadas a faltas: a falta de compreensão e de conhecimento mínimo dos alunos, a sua própria falta de compreensão do objeto de ensino, a falta de apoio das famílias, a falta de estrutura da escola, a falta de condições sociais adequadas de sobrevivência, enfim, entre

outras. Por outro lado, os dados mostram que esses “outros” podem exercer um papel positivo e contribuir para preencher essas lacunas, com as quais os professores se deparam na realidade de suas escolas. Assim, existem os alunos motivados com a proposta do PDG, o bom relacionamento da professora com seus alunos, a possibilidade de uso do computador na sala de aula, a influência da formação continuada no trabalho em sala de aula, a cooperação do trabalho no projeto de pesquisa e seus efeitos no planejamento da professora bolsista, a metodologia de ensino PDG para a organização do trabalho docente, a parceria com outra professora ou com a bibliotecária.

Considerando todas essas influências, percebemos que o debate estabelecido em todas as situações mencionadas, tanto as mais difíceis quanto as mais agradáveis, faz emergir o papel assumido pelo professor. Agente, como um tarefeiro, aquele que executa, sem refletir e sem lançar mão de suas capacidades, sem reconhecer os motivos que determinam suas intenções. Ator, que sabe que é capaz e faz uso de suas potencialidades porque tem motivos claros para agir e define suas finalidades. Para colocar em prática todos esses planos, pilota o seu projeto pedagógico, avaliando o contexto, negociando nas interações, mudando seu planejamento (se necessário) para atingir seus objetivos, que é o desenvolvimento da leitura e da produção escrita dos seus alunos. A relação dialógica com a heterogeneidade de “outros” que se estabelece na interação é inerente à atividade docente. Portanto, a atorialidade é fruto desse processo, que reveste o docente de responsabilidade como tal, fazendo com que as intempéries (os conflitos) sejam como alavancas propulsoras (motivos) para sua própria superação, através da mobilização das capacidades necessárias, na intenção de reconfigurar o seu agir e as situações.

*Verificar a possibilidade de existir uma nova figura de ação, bem como, checar em que medida essa figura favorece a expressão da atorialidade das professoras.*

A análise do nosso *corpus* propiciou encontrar a figura de ação avaliação que se destaca pelo seu forte caráter reflexivo e subjetivo, ao expressar o posicionamento pessoal do actante. Ocorre geralmente em segmentos do discurso interativo mobilizado pela alternância de dois tipos de controle para as localizações temporais: um eixo ilimitado e um eixo limitado e local. O uso de organizadores textuais articula a elaboração de raciocínios causopráticos, propícios ao discurso interativo. É marcada pelo alto grau de atorialidade, pois, além da configuração textual-discursiva já descrita no primeiro objetivo, percebemos um alto índice de modalizações apreciativas, as quais expressam comentários e avaliações das professoras sobre os conteúdos temáticos, bem como modalizações pragmáticas, que indicam suas

capacidades de ação, intenções e motivos. Outro fator diferenciador e revelador da alta atorialidade atrelada a essa figura é a grande quantidade e diversidade de adjetivos e substantivos com função modalizadora, que indicam a subjetividade subjacente a estes itens, conforme atesta Kerbrat-Orecchioni (1997, p.82). Essas classes de palavras funcionam como índices que revelam sentimentos, apreciações, julgamentos, portanto, trazem imbricados o posicionamento e a interpretação pessoal das professoras.

Compreendemos que a figura de ação avaliação tende a transparecer linguística-discursivamente as capacidades reflexivas ou capacidades de compreender (controlar) dos atores em diferentes circunstâncias sociais, conforme as teorias desenvolvidas por Giddens (1989). Assim, o contexto em que se desenvolve a figura de ação avaliação permite acessar, mais especificamente, a representação da consciência discursiva dos atores.

Além disso, o alto índice de modalizações pragmáticas traz à tona a representação das ações das professoras, considerando a proposição de Ricoeur (semântica da ação) (BRONCKART, 2008, p. 19), a qual considera a ação como uma intervenção no mundo realizada por um actante que aciona capacidades mentais e comportamentais, referentes, portanto, a um poder-fazer. Desta forma, as professoras demonstram motivos ou razões, ou seja, o porquê do fazer, assim como expressam suas intenções, que são os efeitos esperados do fazer. Assim, entendemos que tal configuração no discurso indica o grau de implicação do actante e sua responsabilidade no curso do agir.

Por fim, compreendemos que a capacidade de reflexão conduz à avaliação que o professor precisa fazer para a condução do seu projeto de ensino ou, segundo Bühler (1927) e Schütz (1998), para a pilotagem da sua sala de aula. Tal perspectiva alia ao conceito de atorialidade a responsabilidade de um indivíduo em particular ao agir, que, no caso do trabalho docente, faz com que o professor seja considerado um piloto. Sendo assim, o professor conduz suas ações considerando o percurso do agir (MALABARBA, 2015, p.127), forjado nas interações da sala de aula, as quais comportam situações diversas e complexas. Diante das possíveis dificuldades e das possíveis intempéries, é requisitada a capacidade de adaptação dos professores para comandar ou pilotar a sua sala de aula, avaliando o contexto, buscando soluções, negociando com seus alunos e pares, mantendo ou reconfigurando o curso do seu planejamento para poder atingir melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.



*Aprender se há reconfiguração do agir das professoras nas entrevistas anteriores e posteriores à realização de projetos didáticos de gênero.*

Nas entrevistas realizadas antes e após a realização dos Projetos Didáticos de Gênero, verificamos alguns aspectos relacionados ao processo morfogenético das ações suscitado pela verbalização a respeito do agir das professoras entrevistadas. Na análise de conteúdo presente nas figuras de ação, percebemos a abordagem de diferentes ângulos de compreensão de determinadas questões relacionadas ao trabalho docente.

Identificamos alguns aspectos mais recorrentes relacionados a determinados conteúdos temáticos tratados nas produções verbais de cada entrevistada. Os conteúdos temáticos que favoreceram a recorrência de determinadas questões, nas duas etapas de entrevistas, são “objeto de ensino aprendizagem” e a “aprendizagem dos alunos”, para a professora bolsista; e “profissionalidade”, para a professora cursista. A abordagem dos temas a partir da figura de ação avaliação traz o registro do posicionamento pessoal da professora a respeito do objeto de ensino, mostrando sua opinião e possíveis conflitos pessoais. Já a figura de ação ocorrência e acontecimento passado esboçam o registro dos conhecimentos contextuais e locais que exemplificam o que está sendo avaliado na figura de ação avaliação. Por sua vez, a figura de ação experiência indica o registro das ações recorrentes, que demonstra seu modo de intervenção em situações rotineiras. A figura de ação definição, que mobiliza o discurso teórico ou teórico misto, por sua vez, está relacionada com o registro do conhecimento “meta”. Em algumas vezes, a figura de ação performance pode estar vinculada a quaisquer figuras de ação para ilustrar a fala da professora ou dos alunos.

Nas entrevistas realizadas com a professora bolsista, percebemos que a abordagem do conteúdo temático “objeto de ensino aprendizagem” suscita a exposição do conflito interno da professora referente a várias questões importantes do seu trabalho, como a prescrição do ensino de gramática, a dificuldade dos alunos de lidarem com tal objeto de ensino, o trabalho de interpretação de textos e da produção escrita de gêneros diferentes versus o conteúdo gramatical. Essas questões são tratadas pelas figuras de ação ocorrência, acontecimento passado e avaliação.

Ao longo da entrevista anterior ao PDG, a professora retoma as questões referentes ao conteúdo a ser ensinado, que é sua preocupação recorrente. No entanto, percebemos que ela reflete sobre a proposta de certos conteúdos que não fazem sentido para seus alunos, considerando todas as necessidades básicas das suas famílias que não são atendidas. A figura de ação avaliação mostra sua percepção da realidade social e da impossibilidade de a escola continuar repetindo e cobrando listas de conteúdo que desconsiderem o entorno social.

Através das figuras de ação ocorrência e acontecimento passado, a professora ilustra os fatos relacionados aos problemas de ordem social enfrentados pelos alunos e suas famílias. Pela figura ocorrência, a professora faz suas proposições e mostra como elas acontecem na sala de aula. Assim, no decorrer da entrevista, a professora mostra outras possibilidades de proposta didática, não calcadas pelo ensino de gramática de forma tradicional, que fazem parte da sua prática.

Também é possível perceber a mudança de posicionamento da professora bolsista com relação ao conteúdo temático “desenvolvimento dos alunos”. Na entrevista anterior ao PDG, a professora fala de como seus alunos desistem facilmente diante da dificuldade de compreender determinado conteúdo, demonstram falta de interesse em aprender e apresentam defasagens de aprendizagem dos seus alunos, o que é materializado linguisticamente e discursivamente nas figuras de ação ocorrência, acontecimento passado, experiência e avaliação.

Todavia, na entrevista posterior ao PDG, a professora traz informações diferentes das anteriores com relação ao desempenho dos alunos, pois reconhece o progresso da produção dos alunos ao reescreverem seus textos. Ela expressa que percebe a mudança que ocorre tanto pela qualificação do texto quanto pelo fato dos alunos fazerem a reescrita. Desta forma, atestamos, com relação ao conteúdo temático desenvolvimento dos alunos, a reconfiguração do ponto de vista da professora, que reconhece o aperfeiçoamento das produções escritas dos alunos, decorrente do trabalho desenvolvido nas suas aulas.

Já em outro segmento temático, a professora também ressalta a mudança dos alunos com relação ao interesse pela leitura. Na entrevista anterior à realização do PDG, a docente reclamava muito que eles não se interessavam em ler, o que é exemplificado através da figura de ação performance, a qual retoma a sua fala, na tentativa de reproduzi-la nos momentos em que era preciso insistir para colocar em prática a atividade de leitura. Já na entrevista posterior, a professora reconhece a nova postura dos alunos para ler em sala de aula, o que pode ser decorrente do uso do livro da narrativa de detetive, gênero desenvolvido no PDG. Portanto, vários exemplos nos mostram a tomada de consciência com relação a esses fatos e a reconfiguração do seu ponto de vista com relação à aprendizagem dos alunos e ao seu interesse pelas propostas pedagógicas.

A professora cursista revela seu posicionamento com relação à docência e ao seu desenvolvimento profissional, ao tratar do conteúdo temático “profissionalidade”. No início da entrevista anterior à realização do PDG, a professora fala sobre o trabalho docente, a partir do questionamento sobre o conceito de ser professor e da sua percepção sobre o seu papel de

professora. Nesse caso, há a presença alternada das figuras de ação definição, experiência e performance, através das quais a professora fala sobre o “desafio” de ser professor. Isso significa que a professora precisa lidar com a “complexidade da sala de aula”, segundo suas palavras, o que implica na sua responsabilidade de “ensinar e fazer eles aprenderem” e lidar com o fato de os alunos não gostarem de ler e de escrever e terem mau desempenho.

Ao longo da entrevista anterior ao PDG, a professora cursista retoma de que forma ela lida com os desafios da profissão, através da figura de ação experiência, acentuando principalmente o registro dos saberes condicionais ou alternativos ou próprios do actante (BULEA e BRONCKART, 2008, p. 76), os quais mostram suas ações costumeiras para lidar com as situações de sala de aula, a partir de sua prática. Outra questão considerada desafiadora é a sua própria dificuldade de compreensão com relação a alguns conceitos e à metodologia desenvolvidos no curso em que participou. Na mesma entrevista, através da figura de ação experiência, mostra como conseguiu organizar melhor suas aulas a partir do uso da Sequência Didática, por influência da Olimpíada de Língua Portuguesa. Junto à figura de ação experiência, também emprega a figura de ação avaliação em que demonstra sua opinião pessoal sobre o seu trabalho, revelando que conseguiu planejar suas aulas com mais facilidade para o trabalho com os textos. Em diferentes segmentos temáticos da entrevista posterior ao PDG, a professora cursista fala sobre sua percepção a respeito do seu desenvolvimento, mobilizando novamente as figuras de ação ocorrência com a função de ilustração do agir, ou a figura de ação experiência para exposição das práticas usuais em sala de aula, bem como a figura de ação avaliação para manifestação do ponto de vista pessoal.

Com relação aos contextos mencionados, existe alto nível de atorialidade em todas as figuras de ação, com exceção da figura de ação definição, que apresenta a responsabilização das professoras enfraquecida pelo uso de “a gente” (genérico) ou formas verbais impessoais, oscilando com a modalização “eu acho”. A atorialidade das professoras é expressa pelo uso do dêitico pronominal, conferindo alta implicação das duas, junto a verbos de responsabilidade enunciativa e com valor psicológico, os quais indicam a capacidade reflexiva da professora (“eu penso”, “não sei”, “eu acho”); ou junto a verbos dinâmicos para demonstrar suas capacidades praxiológicas (“trabalhei”, “eu planejo”, “eu estou trabalhando”). O emprego de adjetivos, substantivos ou modalizações são indícios da subjetividade que é marca da figura de ação avaliação e também estão atrelados ao posicionamento e à implicação do actante ao avaliar.

Existe um movimento de flutuação de referentes (dinâmica da atorialidade), especialmente, nos trechos analisados da professora bolsista. Em alguns momentos, há o

emprego de formas mais genéricas como em “**tu** ficar ensinado muita gramática é complicado” e “será que **a gente** está subestimando demais porque  $\phi$ pensa”. Em ambos os casos, a professora usa as formas “tu” e “a gente” para se referir ao agir de qualquer professor, talvez incluindo o dela, justamente deixando margem para essa possibilidade de interpretação ao não se implicar. Esse fenômeno está associado à maior responsabilização coletiva do que individual, indicando a desinscrição enunciativa das professoras. Ainda podemos presenciar outro efeito discursivo que é o de aproximar as situações presentes no discurso da interação em jogo, ao usar o “tu”, “a gente” ou “nós” com valor generalizante, incluindo os interlocutores concretos também no contexto do conteúdo evocado.

A presença dos alunos representados pelo dêitico pronominal “eles” é a marca da figura de ação externa, uma vez que eles motivam a reflexão da professora que é pautada pelos questionamentos dos objetos de ensino e as dificuldades e aprendizagem dos alunos. A partir da avaliação que a professora faz destas questões, podemos inferir os motivos e intenções da professora que estão relacionados com os efeitos do seu agir na sala de aula e da significância do objeto de ensino para fazer com que seus alunos aprendam. Então percebemos que a alternância das figuras interna e externa revela o esforço da professora, ao avaliar o seu agir e o desempenho dos alunos, para compreender o seu trabalho e buscar qualificá-lo com o intuito de promover o desenvolvimento dos seus alunos.

Ao retomar os objetivos desta pesquisa, apontamos aspectos relevantes suscitados pela abordagem da representação do trabalho docente e da atorialidade:

- Assumir a atorialidade como uma das características necessárias para a condução do trabalho docente.
- Identificar índices linguísticos e discursivos (*continuum* de atorialidade) inseridos em um contexto semântico que evidencia maior atorialidade, a partir do qual são apreendidas capacidades, motivos e intenções para agir.
- Identificar e caracterizar uma nova figura de ação que se mostra profícua para a expressão da atorialidade.
- Aprender e compreender o processo de morfogênese da ação, proporcionado pela verbalização do agir.
- Perceber a participação de “outros” e compreender a sua influência no cenário educacional.
- Apontar possíveis lacunas presentes na formação continuada já realizada para fazer novas proposições de formação.

- Aprender pistas que podem orientar iniciativas de fomento de qualificação profissional que levem em consideração, por exemplo, algumas questões que surgiram nas entrevistas realizadas com as professoras: a apropriação dos objetos de ensino, o desenvolvimento e a divulgação de metodologias de ensino, a importância do trabalho cooperativo, a condução dos projetos didáticos e das interações de sala de aula em benefício da aprendizagem dos alunos.

Ressaltamos ainda a importância da atorialidade<sup>33</sup> na constituição da profissionalidade do professor, pois sabemos que a qualificação do trabalho docente passa também pela pilotagem da sala de aula. Para que ele assuma o comando, é preciso que haja a reflexão sobre suas práticas, a identificação das peculiaridades do seu trabalho e a busca de soluções e estratégias, para dar conta do que lhe compete e saber posicionar-se como profissional da rede complexa de relações sociais em que está inserido o trabalho docente.

Nesse sentido, as figuras de ação, na representação do agir, são como recortes textuais que “atestam modalidades particulares de compreensão da atividade, modalidades marcadas pela escolha de um tipo de discurso determinado, assim como outros índices linguísticos” (BRONCKART, 2013, p.101). Portanto, tomando como pressuposto que as verbalizações não são meras traduções literais do que dizemos, as figuras de ação permitem identificar aspectos linguísticos e discursivos que são escolhas do falante, as quais são impregnadas de significações e que podem ser apreendidas nas representações elaboradas sobre o agir. Tomamos as palavras de Bulea (2010) para trazer as figuras de ação como produtos interpretativos, nos quais o professor reflete, interpreta e elabora, através de recursos languageiros, aspectos do seu próprio agir e dos demais participantes do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, destacamos a reflexão sobre o trabalho, proporcionada pela produção languageira, como um dos fatores que podem conduzir ao desenvolvimento profissional (BRONCKART, 2013).

Para dar conta da constituição e manutenção da atorialidade do professor, faz-se necessário valorizar o papel da formação inicial, bem como da formação continuada para professores, uma vez que esses mecanismos viabilizam o processo de desenvolvimento profissional, que passa pelo percurso da reflexão, a qual provoca o debate interpretativo e, por sua vez, faz com que se ressignifique o agir. Bronckart (2013, p.105), ao tratar de

---

<sup>33</sup> No entanto, há momentos em que não é possível nem necessário assumir o papel de ator, porque existem certas demandas que podem ser realizadas por um agente, como fazer a chamada, calcular notas, preencher documentos, entre tantas outras tarefas.

desenvolvimento, reitera a necessidade da continuidade da dinâmica da interpretação da atividade.

Nesse sentido, enfatizamos a importância de pesquisar o que os professores falam sobre o seu trabalho, com o intuito de compreender o seu ponto de vista sobre as várias questões que fazem parte desse universo, a fim de subsidiar e qualificar as ações das formações. Ratificamos a necessidade da manutenção contínua dos programas de estímulo e qualificação profissional docente, que promovem a reflexão, a produção de conhecimento, o planejamento e a realização de projetos didáticos, o que contribui para o desenvolvimento tanto dos que ensinam quanto dos que aprendem.

## REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- ADAM, J.M. *Les textes: types et phototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.
- ANSCOMBE, E. *Intention*. Londres: Basil Blackwell, 1957.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1997.
- BOTA, Cristian. *Savoirs, textes et apprentissages en milieu universitaire: pour une analyse socio-discursive de travaux de validation pour le cours*. 2011. 340 f. Tese (doutorado em Ciências da Educação) -- Université de Genève, Genebra, Suíça, 2011.
- BRONCKART, J.-P. Entrevista com Jean-Paul Bronckart, para Anna Rachel Machado. *Delta*, n. 20, p. 311-328, 2004.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J. P. Le rôle de la maîtrise du langage dans le développement psychologique humain. *Nonada: Letras em revista*, Porto Alegre, ano 14, n. 17, p. 11-36, 2011.
- BRONCKART, J. P. Posfácio: ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: ABREUTARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009a. p. 161-174.
- BRONCKART, J.P. Le langage au coeur du fonctionnement humain: un essai d'integration des apports de Voloshinov, Vygotsky et Saussure. *Estudos Linguísticos*, 1(3), 2009b. p. 31-62.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999/2012.
- BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. T.; CIRISTÓVÃO, V. L. (Org.) *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.
- BRONCKART, J.P.; BULEA, E.; FRISTALON, I. Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. *Cahiers de Linguistique Française*. 26, 2004. p. 345-369.

BRONCKART, J.P. A. R. MACHADO. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *Delta*. São Paulo, v. 21, n. 2, p.183-214, 2005.

BRONCKART, J.P; BULEA, E. La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. In: J.M. BARBIER; M. DURAND (orgs.), *Sujets, activités, environnements: approches transverses*. Paris, Presses Universitaires de France, 2006. p. 105-134.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: EDUC, 2009.

BULEA, E. «Est-ce ainsi que les signes vivent ?», [En ligne], 2005.

URL: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=1774>. Acesso em 25/7/2015.

BULEA, E. *Le rôle de l'activité langagière dans les démarches de formation à visée formative*. Thèse de doctorat. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 2007.

BULEA, E. 2009. Types de discours et interpretation de l'agir: le potentiel developpemental des figures d'action. *Estudos Linguísticos*, 1(3):135-152. BULEA, E. 2010. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. Campinas, Mercado de Letras, 175 p.

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

BULEA, E. *Langage, interprétation de l'agir et développement*. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratique à visée formative. Saarbrücken, Presser Academiques Francophones, 2014.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, Jean-Paul et Groupe LAF (Ed.). *Agir et discours en situation de travail*. *Cahier de la Section des Sciences de l'Education*, Genève, n. 103, 2004.

BULEA, E.; BRONCKART, J. P. As potencialidades epistemológicas e praxiológicas dos (tipos de) discursos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 42-83, 1. sem. 2008.

BULEA, E.; BRONCKART, J.P. Bronckart: Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants *LINGVARVM ARENA - VOL. 1 - N.º 1 - 2010*. p. 43 - 60.

CARNEIRO, F.; LEURQUIN, E. V. L.F. As dimensões sociais do desenvolvimento humano e o agir pedagógico: linguagem e emancipação na escola. *Nonada: Letras em revista*, Porto Alegre, ano 14, n. 17, p. 115-136, 2011.



- CARNIN, A. *Na (in)visibilidade do trabalho do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento*. 2015. 138 f. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.
- CASTILHO, A.T. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo, Editora Contexto, 2010.
- DURKHEIM, E. Representações Individuais e Representações Coletivas In: *Filosofia e Sociologia*. São Paulo, Ed. Martin Claret, 1898/2006.
- FERREIRA, A. B. H. “avaliação”. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba, Editora Positivo, 2010.
- FREUDENBERGER, F. M. Figuras de ação e análise do trabalho docente: o professor em formação inicial confrontado a seu agir. *Calidoscópio*, Unisinos, São Leopoldo, Vol. 12, n. 1, p. 94-104, jan/abr, 2014.
- FREUDENBERGER, F. M. *O trabalho do professor iniciante de Língua Estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento*. 2015. 542 f. Tese de Doutorado (Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1989.
- GIVÓN, Talmy. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994.
- GOFFMAN, E. *Frame Analysis: an essay on de organization of experience*. Boston: Northcastern University Press, 1982.
- GUIMARÃES, A. M. M. *Formação de professores: entre o acadêmico e o profissional*. Palestra apresentada no 2º Encontro Procad/Casadinho UFMG-UNISINOS, Belo Horizonte, 2014.
- GUIMARÃES, A. M. M. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. IN: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras. 2007. p. 201-219.
- GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. A noção de gênero de texto e a formação continuada de professores: por uma análise do desenvolvimento profissional docente. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014. p. 167-188.

- GUIMARÃES, A. M. M.; DREY, R. F.; CARNIN, A. Parece difícil e é mesmo: sobre a dificuldade de falar sobre o trabalho docente na sala de aula. In: CORRÊA, M. C.; GUIMARÃES, A. M. M. (Org.) *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades*. Santa Maria: UFSM/ PPGL, 2012. p. 155-186.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2012a. p. 21-44.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas, Mercado de Letras, 2012b.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- GUIMARÃES, A. M. M. et al. *Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental*. Projeto de Pesquisa (mimeo), São Leopoldo, 2009.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Trad. de Manuel Jiménez Redondo. 4 ed. Madrid: Taurus, 1987. 517p.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*, Edicial, Buenos Aires, Argentina, 1997.
- KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012.
- KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental no contexto de um município brasileiro. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 6., 2011, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em: 14 set. 2012.
- LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo, Centauro, 2004.
- LEURQUIN, E. V. L.F.; PEIXOTO, C. M. M. . A construção de um agir reflexivo do professor no espaço de formação docente. *Scripta* (PUCMG), v. 15, p. 20, 2011.

LOUSADA, E. G. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 271-296.

LOUSADA, E.G. *Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E.G. et al. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. IN: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-100.

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do Professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrianos. *Revista de documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, n. 21/2, 2005. p. 183-214.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREUTARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-78.

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. D.; LOUSADA, E. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; FERREIRA, A. D. (Org.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: mercado de Letras, 2011. p. 15-28.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 15-30.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo, v. 16, n. spe, 2013.

- MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 45-62.
- MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- MALABARBA, T. *O percurso do agir interacional no trabalho docente: do projeto de ensino às participações contingentes em sala de aula de língua inglesa*. 2015. 198 f. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.
- MAZZILLO, T. M. F. M. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. 189fl. Tese – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MONDADA, L. “L’indexicalité de la référence dans l’interaction sociale: constructions discursives du «je» et de l’«ici»”, *Revista da Abralin*, vol. 1, n.º 1, 127-169, 2002.
- MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Um estudo sobre o trabalho de elaboração de parecer do professor de pós-graduação. *DELTA*, São Paulo, v. 26, n. 2, 2010.
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do Português* (São Paulo: Unesp), 2011.
- NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- PEIXOTO, C. M. M. *Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- RABATEL, A. “Stratégies d’effacement énonciatif et effets argumentatifs indirects dans l’incipit du Mort qu’il faut de Semprun”, *Semen* 17. Disponível em <http://semen.revues.org/2334> [consult. 18.05.2013], 2004.
- RABATEL, A. “Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée...”, *Langue Française* 162, 71-87, 2009.
- RABATEL, A. “Retour sur les relations entre locuteur et énonciateur. Des voix et des points de vue”, em M. Colas-Blaise, M., Kara, M. et Perrin, L. Petitjean, A. (éds), *La question polyphonique ou dialogique dans les sciences du langage. Collection Recherches linguistiques* 31, 357-373 (Metz: CELTED, Université de Metz), 2010.
- SAUSSURE, F. *Escritos de Linguística Geral*. Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler com a colaboração de Antoinette Weil. São Paulo, Cultrix, 2004.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo, Editora Cultrix, 2006.

- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Originalmente publicado em 1934.
- VOLOSHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.
- VYGOTSKY, L. S. (2010) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WELLS, G. La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. In: ALCALDE, A. I. et al. (Org.). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Grao, 2007. p. 19-28.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril, 1975.
- ZILLES, A. M. S.; BATISTA, H. H. A concordância verbal da primeira pessoa do plural na fala culta de Porto Alegre. In: *EDUCART*, p. 99-124, 2006.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
 Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UNPPG)  
 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

*versão março/2008*

**UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
**RESOLUÇÃO 068/2012**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

**Projeto:** Nº CEP 12/054    **Versão do Projeto:** 16/07/2012    **Versão do TCLE:** 15/07/2012

**Coordenadora:**

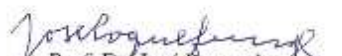
Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães (PPG em Linguística Aplicada)

**Título:** Gêneros de Texto em Ensino: por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental.

**Parecer:** O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 196/96, item VII.13, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 16 de julho de 2012.

  
 Prof. Dr. José Roque Junges  
 Coordenador do CEP/UNISINOS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você foi convidado(a) a participar de um estudo sobre o trabalho e a formação do professor de língua portuguesa em suas diferentes. O estudo está sendo conduzido pela Profª Drª Ana Maria de Mattos Guimarães, em colaboração com a Profª Drª Dorotea Frank Kersh e suas equipes de pesquisa. Nesta pesquisa, estamos interessados em compreender a relação existente entre a formação continuada do professor e o trabalho realizado por ele nos diferentes espaços de atuação que ele ocupa (sala de aula, escola, rede de ensino, universidade, entre outros), observando se a formação continuada do professor pode operar mudanças em seu trabalho. A participação no projeto requer gravações de aulas desenvolvidas durante a formação continuada, de reuniões de formação, entrevistas, registros de observações, coleta de materiais empregados (textos e recursos didáticos, por exemplo) e análise e divulgação dos dados de pesquisa gerados.

Não há riscos associados a sua participação nesta pesquisa. Sua participação, no entanto, ajudará-nos a construir novos conhecimentos relativos ao ensino de língua portuguesa e à formação de docentes nessa área.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Suas respostas a questionários serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, preencha e assine a seção que segue. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone 3590-8476 ou pelo e-mail [anag@unisinoss.br](mailto:anag@unisinoss.br).

Você receberá uma via deste documento de consentimento, que ficará em seu poder. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Ateiosamente,

Profª Drª Ana Maria de Mattos Guimarães  
 Pesquisadora Responsável

CEP - UNISINOS  
 VERSÃO APROVADA  
 Em: 17.1.2012


**Concordância do(a) professor(a) em participar:**

Eu,.....  
 concordo em participar do projeto acima descrito.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Telefones para contato: \_\_\_\_\_

Melhores horários para contato: \_\_\_\_\_