

Artigo / Article

Compreensão do trabalho docente: um estudo de caso focado na reflexão sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos

Understanding the classroom teaching work: a case study focused on reflection about the teaching of linguistic knowledge

Bruna Bandeira 

Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

bruna_bandeira@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2915-4527>

Recebido em: 30/11/2022 | Aprovado em: 05/02/2023

Resumo

Este estudo de caso, situado no quadro teórico-epistemológico do interacionismo sociodiscursivo, objetiva testar o funcionamento de duas categorias de análise em pesquisas que buscam compreender o agir: ressignificações e figuras de ação. Para isso, analisa a prática de um professor de língua portuguesa do 3º ano do ensino médio a fim de mostrar como essas categorias podem contribuir para a compreensão do trabalho docente. De forma experimental, examina as ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista da linguagem realizadas por esse professor durante sessões de autoconfrontação simples em que refletia sobre o ensino de conhecimentos linguísticos e verifica, assim, se tais ressignificações funcionam junto às figuras de ação. Os resultados apontam para uma possível correlação entre essas duas categorias, evidenciando como conteúdo temático e marcas linguísticas podem ajudar a esclarecer o agir humano e sua apreensão.

Palavras-chave: Ressignificações • Figuras de ação • Agir docente • Ensino de língua portuguesa • Análise linguística

Abstract

This case study, which is situated within the socio-discursive interactionism theoretical-epistemological framework, aims to evaluate the operation of two categories of analysis seeking to understand human action: resignifications and

action figures. To achieve this, the study analyzes the teaching practices of a High School Senior Portuguese teacher, with the intent of highlighting how these two categories can aid the understanding of teaching work. This experimental approach examines the resignifications attributed to the treatment of the socio-interactionism perspective of language implemented by this teacher during sessions of simple self-confrontation in which he reflected on linguistic knowledge and therefore verifies whether such resignifications can work congruently together with action figures. The results pointed towards a possible correlation between the two categories, implying how thematic subjects and linguistics modes can help us to clarify human actions and their apprehension.

Keywords: Resignifications • Action figures • Teaching act • Portuguese language teaching • Linguistic analysis

Algumas palavras iniciais

Este estudo de caso, situado no quadro teórico-epistemológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), volta-se a dados recolhidos anteriormente em aulas de língua portuguesa (LP) no Brasil (Bandeira, 2017) a fim de procurar responder às recentes indagações: Como as figuras de ação (FAs) podem contribuir para a compreensão do trabalho docente? Enquanto categorias de análise, elas funcionam junto às ressignificações? Se sim, de que maneira? Dito de outra forma, se as figuras de ação são produtos interpretativos do agir e as ressignificações são novos sentidos e significados construídos pelo actante sobre seu próprio agir quando este se depara com sua autoimagem, esses dois conceitos podem ser usados concomitantemente para analisar dados gerados em pesquisas de análise das práticas humanas? Ou, mais precisamente, a partir da identificação e classificação das ressignificações, é possível usar as figuras de ação a fim de compreender melhor o trabalho docente, como é o caso deste estudo?

Ao buscar compreender como o ensino dos conhecimentos linguísticos (CL)¹ se dava nas aulas de LP do ensino médio (EM)² no Brasil, verificamos (Bandeira, 2017) em que medida as propostas teóricas da perspectiva sociointeracionista da linguagem voltadas ao ensino de línguas estavam sendo postas em prática por professores que afirmaram ter conhecimento dessas propostas³. Nosso objetivo era averiguar se o ensino dos CL estava de fato sendo praticado sob a perspectiva da análise linguística (AL)⁴, enquanto metodologia de ensino, e

¹ Neste artigo, a expressão *conhecimentos linguísticos* é usada para referir-se a um componente de ensino de LP que reflete especificamente sobre os conhecimentos advindos da gramática e do léxico. Os demais componentes são: leitura/escuta e produção de texto oral/escrito/multissemiótico (literário ou não).

² Equivalente ao ensino secundário em Portugal.

³ Embora alguns destes autores usem outros termos para se referir ao ensino sob uma abordagem sociointeracionista da linguagem, foram consideradas propostas teóricas voltadas para o ensino dos CL na perspectiva da AL: Franchi ([1977] 2011, 1987); Geraldi ([1984] 2011, 1997, 2015); Travaglia ([1996] 2009); Possenti (1996, 2011); Perini (1997, 2010); Antunes (2014); Suassuna (1995, 2012); Mendonça (2006); Marcuschi (2008); Bezerra e Reinaldo, (2013).

⁴ Expressão bastante em voga no Brasil, este artigo usa *análise linguística* para indicar uma metodologia de ensino marcada pela reflexão sobre as possibilidades de uso da língua, considerando a situação de produção e

como isso era feito. Assim, acompanhamos e filmamos as aulas de dois professores colaboradores de escolas públicas durante uma unidade e uma sequência didática completa para entender como tratavam os CL em sala e, posteriormente, realizamos quatro sessões de autoconfrontação simples com cada um deles a fim de analisar as ressignificações sobre o fazer docente realizadas enquanto refletiam sobre o ensino dos CL.

Os resultados evidenciaram que a prática de somente um dos docentes pôde ser considerada totalmente apoiada na perspectiva da AL (a do outro foi parcialmente apoiada nessa perspectiva), elucidando uma possibilidade de tratamento desses conhecimentos por meio de uma abordagem pragmático-discursiva. Portanto, é sobre essa prática que este estudo de caso se debruça, mais especificamente sobre um tipo de ressignificação realizado por esse professor, doravante chamado pelo nome fictício de Nicolas: as ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista da linguagem. Essa escolha deve-se ao fato de ser esta a ressignificação que mais traz à tona a consciência que os professores têm da importância de tentar se aproximar das práticas sociais de seus alunos nos seus mais variados usos da língua.

Passemos então às especificações da recolha dos dados. As aulas de LP do professor Nicolas (PN) em uma turma do 3º ano do EM do Colégio de Aplicação da UFPE, composta de 27 alunos, foram observadas e filmadas entre os dias 28/03/2016 e 25/05/2016, durante uma sequência didática⁵ completa, em um total de 28 horas-aula, cujo objeto de ensino-aprendizagem era a diversidade de gêneros e tipos discursivos. Depois, entre os dias 22/06/2016 e 12/07/2016, foram realizadas quatro sessões de autoconfrontação simples com duração entre 1h30 e 2h cada, nas quais surgiram um total de 156 ressignificações. Destas, apenas oito foram atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista da linguagem e serão objeto de análise deste estudo de caso.

Usamos como metodologia de análise dos dados o modelo da arquitetura textual de Bronckart ([1997] 2012), em uma abordagem textual-discursiva na perspectiva descendente, com a finalidade de identificar e classificar as figuras de ação (Bulea, 2016; Bulea, Leurquin; Carneiro, 2013; Lousada, 2013; Leurquin; Peixoto, 2017) presentes nessas oito ocorrências de ressignificações. Desse modo, este estudo de caso visa mostrar como o uso concomitante dessas duas categorias de análise pode ajudar a compreender o trabalho docente por meio da análise do texto (neste caso, oral) produzido pelo professor/actante sobre sua própria prática, em que ficam evidentes os significados reconstruídos e a forma como ele apreende esse agir.

Assim, antes da análise propriamente dita, este artigo dedica-se, em uma primeira seção, a problematizar as múltiplas dimensões do trabalho docente, esclarecendo os conceitos de

leitura/escuta do texto/discurso, além de seu contexto sócio-histórico. Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema, consultar Bandeira (2017).

⁵ O próprio professor Nicolas afirmou que planejava suas aulas por meio de *sequências didáticas* no sentido de unidades de trabalho escolar que propõem um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática, com um número preciso e limitado de objetivos. Porém, conforme explicou, diferente das sequências didáticas propostas pela Escola de Genebra, centradas no ensino de um único gênero textual, a dele seria centrada na diversidade de gêneros e tipologias textuais.

trabalho prescrito, real, realizado e interpretado de acordo com as Ciências do Trabalho (Clot, 1999; Amigues, 2004) para somente depois focar neste último, em que surgem as categorias de análise que serão mais adiante testadas. Na segunda seção teórica, o propósito é esclarecer o que são e como surgem as ressignificações e figurações do agir.

Dessa forma, após a análise, procuramos também dar nossa ínfima contribuição para o avanço dos estudos sobre o papel da linguagem no desenvolvimento profissional no quadro maior dos estudos das relações entre pensamento e desenvolvimento humano. Além disso, no âmbito mais restrito dos estudos sobre as figuras de ação, desejamos dar uma pequena contribuição no sentido de fazer avançar o conhecimento que se tem produzido sobre estas que têm se mostrado, apesar de recentes, uma ferramenta tão essencial quanto produtiva dentro do aporte teórico-metodológico do ISD.

1 As múltiplas dimensões do trabalho docente

Como se sabe, o trabalho do professor não se restringe ao momento em que está em sala de aula: requer todo um planejamento anterior, com pesquisas e preparação de materiais, e avaliações posteriores, com correção de atividades pedagógicas, preenchimento e/ou elaboração de diversos documentos escolares, além do atendimento a inúmeras demandas da instituição de ensino e de órgãos governamentais não necessariamente relacionadas à sua prática em si.

De acordo com Lousada (2013), o trabalho docente envolve múltiplas dimensões do professor (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas, etc.), além de diversos instrumentos materiais e simbólicos que ele usa criativamente para atingir o objetivo de propiciar um ambiente favorável à aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de algumas capacidades em seus alunos, em interação constante com estes e outros actantes não presentes fisicamente na situação. Uma das motivações para esse agir criativo do professor está relacionada com as maneiras que ele encontra para adaptar as prescrições oficiais (do governo e da instituição de ensino) à sua realidade em sala de aula, ou, em outras palavras, com as diferenças entre o *trabalho realizado* e o *trabalho prescrito*, que resulta no *real da atividade*, conceitos advindos de algumas das chamadas Ciências do Trabalho.

A fim de dar conta da complexidade do trabalho, essas ciências, especificamente a Clínica da Atividade (Clot, 1999) e a Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (Amigues, 2004; Saujat, 2004), estabeleceram a existência de três dimensões: *trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real*. Uma quarta dimensão foi acrescentada pelo ISD: o *trabalho interpretado*. Lembramos que tanto a Clínica da Atividade quanto o ISD têm em comum a ancoragem epistemológica nos fatores de desenvolvimento humano de Vygotsky e na dialogia de Voloshinov. Brasileiro (2011), colocando o ponto de vista do investigador que busca compreender o trabalho, esclarece:

Ao observar o trabalho prescrito, o pesquisador se atém à análise da tarefa que deve ser feita, considerando suas condições de realização, seus objetivos e meios utilizados. Quando se trata do trabalho realizado, o foco do analista é o que o trabalhador efetivamente faz para realizar a tarefa [...] Quanto à terceira dimensão, o trabalho real, refere-se também às “atividades contrariadas”, destacando as tensões sofridas pelo trabalhador, quando é impedido, por diferentes fatores, de realizar o trabalho prescrito (CLOT, 1999, p. 23). O aporte teórico do ISD acrescenta uma quarta dimensão para essa análise: o trabalho interpretado. Essa importante contribuição considera a atividade “a partir da análise dos textos de descrição do trabalho real produzidos pelos trabalhadores” (BRONCKART, 2006, p. 217) e chama a atenção para a necessidade de distinguir as vozes presentes no discurso interpretativo, que tanto podem ser do pesquisador quanto do protagonista do trabalho (Brasileiro, 2011, p. 208).

No caso do trabalho docente no contexto da educação pública brasileira, podemos dizer que o *trabalho prescrito* refere-se às atividades previstas nos documentos orientadores oficiais (nacionais, estaduais e municipais); no planejamento do próprio professor, normalmente baseado nesses documentos, no Projeto Político Pedagógico da escola e, muitas vezes, também nos livros didáticos, que terminam assumindo o papel de currículo; além de outras orientações verticais como o atendimento a demandas advindas em função das avaliações externas⁶. O *trabalho realizado* é o observável, ou o que o professor de fato faz em sala de aula, mas também antes e depois, momentos muitas vezes desconsiderados por alguns actantes com os quais o professor interage. O *trabalho real* é o não observável que faz parte do processo, refere-se aos imprevistos e contrariedades que impossibilitam a realização do trabalho prescrito, os quais podem ser desde uma interrupção da coordenadora para dar algum aviso até uma mudança no comportamento do professor ao observar que deve, por algum motivo, mudar de estratégia a fim de atingir seus objetivos de ensino.

Finalmente o *trabalho interpretado* advém da interpretação do professor sobre o seu trabalho, ou seja, quando procede a autoavaliações, nas quais surgem as ressignificações e as figurações do agir, conceitos problematizados a seguir.

2 As ressignificações

O trabalho interpretado proporciona um movimento de busca da autoconsciência a partir da alteridade (intersubjetividade) provocando o surgimento de *ressignificações* do agir. De acordo com a epistemologia da ergonomia francesa, a *significação*:

é constituída pelos sentidos e significados atribuídos à realidade por meio dos signos, entre os quais a palavra se destaca. [...] dicotomizações não são admitidas nessa vertente epistemológica [da psicologia sócio-histórica e da ergonomia francesa], não cabendo, portanto, separar sentidos e significados, pois um não é sem o outro. Assim, para melhor compreender os sujeitos, partimos do significado

⁶ Avaliações periódicas realizadas pelos governos a fim de aferir a qualidade da educação pública e, muitas vezes, construir uma política de distribuição de recursos baseada nelas.

como produção histórica e social que se refere aos conteúdos instituídos, mais fixos e compartilhados que, ao serem apropriados pelos sujeitos, convertem-se em zonas de sentidos pessoais, a partir de suas próprias subjetividades (Barbosa; Machado; Rachman, 2009, p. 3).

Dessa forma, os trabalhadores *significam* sua atividade quando lhe atribuem sentidos e significados ao refletir e comentar sobre ela. No entanto, ao se defrontarem com sua própria imagem, tornam-se outros para si mesmos e, assim, constroem *ressignificações*, ou seja, novos sentidos e significados sobre sua própria prática. Essas ressignificações da atividade são, portanto, estimuladas pela técnica da autoconfrontação, que abre para os profissionais novas possibilidades antes não aventadas, levando-os, pela observação e reflexão, a identificar situações que, de outra forma, permaneceriam ocultas. Nas palavras de Drey (2008, p. 5), o procedimento da autoconfrontação “permite a ressignificação das dimensões do trabalho do professor, no sentido de que o real transparece e permite que se estabeleçam relações com o trabalho prescrito e que surja o trabalho representado, através da reflexão do docente sobre sua atuação”.

Em pesquisa anterior (Bandeira, 2017), a fim de compreender como professores de português do EM ensinavam os CL através das ressignificações que construíam acerca desse trabalho, identificamos, nas transcrições das falas dos professores durante as sessões de autoconfrontação simples, alguns segmentos de texto, blocos coesos de conteúdo temático (às vezes com mais de um tipo de discurso), que foram divididos em cinco categorias de análise: ressignificações atribuídas (1) às necessidades de aprendizagem, (2) à realidade da sala de aula, (3) ao planejamento, (4) ao atendimento da perspectiva sociointeracionista e (5) à avaliação da própria prática docente.

No primeiro caso, os professores colaboradores atribuíram suas decisões, estratégias e atitudes enquanto ensinavam CL ao que consideravam que eram as necessidades de aprendizagem dos seus alunos e, por isso, adotavam procedimentos para facilitar-lhes essa aprendizagem. No segundo caso, atribuíram a condições da escola, perfil dos alunos, tempo de aula, interrupções não planejadas, etc. No terceiro, a orientações oficiais ou ao planejamento pessoal previamente construído. No quarto, justificaram suas atitudes baseados na tentativa de se aproximar das práticas sociais de referência dos alunos e da abordagem pragmático-discursiva dos CL, atentando aos critérios do que seria trabalhar sob a perspectiva da AL⁷. Finalmente a quinta categoria refere-se à avaliação explícita que fizeram de suas decisões, estratégias e atitudes enquanto ensinavam CL; por um lado, apontando pontos positivos de sua prática e dizendo como costumam agir para pontuar questões relacionadas ao conteúdo

⁷ Foram considerados os seguintes critérios: (a) concepção da língua como interação (perspectiva discursiva); (b) total integração entre os componentes didáticos de ensino, ou seja, surgimento da reflexão sobre os CL a partir da produção e leitura/escuta de textos (literários ou não); (c) indução como procedimento metodológico (atividades epilinguísticas); (d) estudo de dados heterogêneos da língua; (e) observação desses dados (microunidades) nos textos (macrounidades); e (f) sistematização da análise como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas (Geraldini, [1984] 2011; Bezerra e Reinaldo, 2013).

selecionado ou a procedimentos de ensino; ou, por outro, reconhecendo que sua prática docente poderia ter sido mais eficaz se procedessem de outra forma⁸.

Neste estudo de caso, conforme explicitado anteriormente, enfocamos na ressignificação (4) e, por ora, julgamos importante dar um esclarecimento sobre essa categoria. Diversas das ressignificações produzidas pelo professor Nicolas trouxeram subjacente a suas falas a concepção de língua(gem) como discurso e interação, o que demonstra que esse docente pensa de fato de acordo com essa concepção. Assim, em diversos trechos de outras ressignificações, suas falas revelaram uma consciência: da língua(gem) como ação que provoca efeitos de sentido mensuráveis e, conseqüentemente, reações nos interlocutores; da importância de se aproximar das práticas sociais de seus alunos e de partir dos usos, ou seja, de textos de gêneros diversos para isso, a fim de que os conteúdos tenham sentido/finalidade/propósito para eles; da atenção que deve dar também aos gêneros orais; da flexibilidade da linguagem; da língua não como um instrumento, mas como discurso “com espessura”; da linguagem como algo formativo, constitutivo do ser humano; da posição/ideologia veiculada nos textos produzidos pelos diversos autores-atores; da importância do contexto para a compreensão do texto; da relevância da integração dos componentes didáticos de ensino para se trabalhar sob a perspectiva da AL; da metodologia indutiva como ideal para desenvolver nos alunos o costume da reflexão e da posterior necessidade de sistematização do conteúdo com base nessa reflexão; da abertura para o imprevisível quando se trabalha com textos; da necessidade de saber usar as variedades linguísticas adequadamente; da importância de não selecionar um texto como pretexto para trabalhar com CL. Enfim, esse fato dificultou um pouco nossa classificação, na medida em que diversas dessas ressignificações poderiam também estar na categoria (4). No entanto, mantivemos o critério de apenas classificar como tal as ressignificações que explicitamente justificavam as decisões, estratégias e atitudes do PN baseadas na tentativa dele de se aproximar das práticas sociais de referência dos seus alunos e de abordar os CL sob o viés pragmático-discursivo.

3 As figuras de ação e as figurações do agir

Nas palavras da própria pesquisadora responsável por cunhar esse conceito, figuras de ação “são precisamente os produtos interpretativos visando o agir (referente) e mobilizando os tipos de discurso” (Bulea, 2016, p. 198). Isto é, são configurações interpretativas do agir presentes nos textos e possíveis de serem identificadas por meio da relação entre coordenadas temáticas (referenciais) e discursivas (tipos de discurso atestáveis em formas linguísticas). Importante esclarecer aqui o conceito de *discurso* para o ISD:

⁸ A diferença entre a primeira e a quinta categoria recai, principalmente, no foco da argumentação desenvolvida pelo professor colaborador: se no aluno e seu processo de aprendizagem ou se nele mesmo e no processo de ensino.

Como lembra Bronckart (1997), os tipos de discurso são formas linguísticas atestáveis nos (gêneros de) textos em geral, formas que, de um lado, são sustentadas pelas operações psicológicas que explicitam as relações existentes entre as coordenadas e as instâncias que organizam o conteúdo temático do texto, e as coordenadas e as instâncias do mundo dentro do qual se manifesta o agir linguístico; formas que, por outro lado, mobilizam cada uma um sub-conjunto de unidades linguísticas, de tal maneira que estas são estruturadas e funcionam dentro de uma dada língua natural (Bulea, 2016, p. 198).

Pioneira na identificação e conceitualização das figuras de ação, Bulea (2006, 2007, 2010a, 2010b) entrevistou enfermeiras de clínica geral e de cirurgia digestiva antes e depois da realização de suas tarefas e identificou, inicialmente, as figuras de ação ocorrência, evento passado, experiência, canônica e definição. Para isso, usou como metodologia o modelo da arquitetura textual de Bronckart ([1997] 2012), em uma abordagem textual-discursiva na perspectiva descendente, com destaque para os tipos de discurso enquanto modalidades enunciativas, analisando seu papel no processo interpretativo do agir. Depois dela, outras autoras se debruçaram sobre o tema e identificaram e/ou caracterizaram figuras de ação como *standard*, narração (Jorge, 2011), performance (Peixoto, 2011), avaliação (Almeida, 2017) e liderança (Joaquim, 2022). Sabemos ser este um campo de estudo relativamente recente no quadro teórico-epistemológico do ISD e suscetível a inconstâncias e novas descobertas. Sobre a impossibilidade de perceber tais figuras de ação como algo estanque: “A autora [Bulea, 2010a] identifica cinco figuras de ação, mas, como adverte, essas figuras do agir não podem ser percebidas como absolutamente fixas, podendo haver outras figuras e outras características linguísticas capazes de caracterizá-las” (Lourquin; Peixoto, 2017, p. 266).

Nos dados selecionados para este estudo de caso, identificamos, além das cinco figuras inicialmente elencadas por Bulea (2010a), a performance (Peixoto, 2011) e, por isso, restringimo-nos, nesta seção, à caracterização dessas seis. Passemos, então, a uma breve explicação de cada uma delas segundo Bulea (2016), Lousada (2013) e Peixoto (2011).

A *ação ocorrência* apreende o agir em suas dimensões específicas, com um forte grau de contextualização e referindo-se à contemporaneidade da produção do texto. Por conta dessa proximidade do espaço-tempo da situação de produção textual, apresenta prevalência de segmentos do discurso interativo, com dêiticos de pessoa que remetem a um ou mais dos participantes da interação, tempo presente e, eventualmente, pretérito perfeito.

A *ação evento passado* representa o agir com o propósito de explicitar ou ilustrar uma experiência tomada em sua singularidade. Trata-se, portanto, de uma contextualização manifesta de uma unidade ilustrativa do agir, mas fragmentária e seletiva. Essa figura de ação, assim como a anterior, é contextualizada, usando unidades dêiticas referentes à situação de produção do texto, mas, diferentemente da ação ocorrência, nela conta-se uma história na qual o conteúdo não se refere à situação de produção textual. Com segmentos do relato interativo (e, algumas vezes, estruturação dos fatos narrados advindos do esquema narrativo prototípico: situação inicial, complicação, resolução e avaliação), usa mais frequentemente o pretérito perfeito, o futuro do pretérito e, eventualmente, o presente.

A *ação experiência* cristaliza as experiências vividas pelo próprio produtor do texto ou por outros actantes. É uma espécie de balanço do atual estado de experiência em relação à determinada tarefa, repousando sobre a descontextualização de práticas repetidas dessa tarefa. Encontram-se, nessa figura, marcas do agente produtor do texto, que aponta uma maneira de sedimentação de agires realizados por outros e reapropriados por ele. “Ela é, assim, um arquétipo de representações múltiplas, apresentando o agir de uma forma relativamente estável, de maneira descontextualizada, mas que pode ser sempre facilmente recontextualizado” (Lousada, 2013, p. 142). Tal qual a ação ocorrência, organiza-se em segmentos do discurso interativo, mas seu eixo temporal não é o da situação de produção do texto, e sim um tempo homogêneo não limitado de um agir habitual, por isso é comum o uso do presente genérico e de advérbios que indicam frequência.

A *ação canônica* apreende o agir sob forma de construção teórica, propondo uma lógica da tarefa como a-contextualizada, externa à prática. Assim, não apresenta marcas que remetam à situação de produção do texto. Em vez disso, para marcar uma estrutura cronológica prototípica do agir e das normas que o regem cuja responsabilidade o actante incumbe às instâncias institucionais exteriores, usa preferencialmente o presente genérico (com a ordem dos processos tendendo a reproduzir a cronologia geral do agir) ou outras formas verbais, como o infinitivo, ou não verbais, como as nominalizações. Organiza-se em segmentos do discurso teórico ou misto teórico-interativo.

A *ação definição* “levanta uma apreensão do agir enquanto objeto de reflexão, enquanto suporte e objetivo de uma redefinição por parte do actante” (Bulea, 2016, p. 204). O agir é visto como um “fenômeno no mundo” envolvendo uma atividade de investigação sobre suas características e seus estatutos e sobre as atitudes socioprofissionais que se manifestam a seu respeito. Tematiza os traços considerados pertinentes do agir (a respeito de seus actantes, sua organização cronológica, seus constituintes praxeológicos) e delimita-os em relação a outros tipos de atividade. Para isso, organiza-se em segmentos do discurso teórico ou misto teórico-interativo, sendo o eixo de referência temporal não delimitado. Caracteriza-se, assim, pelo uso dominante do presente genérico e por grande parte das relações predicativas com construções impessoais (verbos “ser” e “ter” principalmente).

A figura de *ação performance* é uma teatralização das ações do próprio actante ou de algum coactante, colocando em cena vozes enunciativas protagonistas em uma situação diferente da do momento da enunciação. Ela ocorre normalmente em segmentos do discurso interativo, sendo mobilizada em trechos de discurso relatado, e encaixada em outras figuras de ação, principalmente evento passado.

Com relação aos mecanismos enunciativos encontrados nessa figura, verificamos 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. Já, no caso da ação externa performance, o personagem normalmente é o aluno. Nesse sentido, na ação interna performance, o actante teatraliza os seus procedimentos em situação de sala de aula e, na ação externa performance, o actante teatraliza os procedimentos adotados pelo outro (Peixoto, 2011, p. 85).

Importante ainda estabelecer a distinção entre figuras de ação internas e externas, além de evidenciar que todas elas costumam ocorrer num jogo de relações dinâmicas, em que é bastante comum a alternância de figuras (Bulea, 2010a, 2016). Nas figuras de ação internas, os actantes refletem, interpretam e elaboram linguisticamente componentes do seu próprio agir, colocando-se como fonte das representações que constroem. Já nas externas, os actantes refletem, interpretam e elaboram linguisticamente o agir de outros protagonistas (Bulea, Leurquin; Carneiro, 2013). No caso de pesquisas com professores, esses protagonistas podem ser alunos ou outros professores ou membros da comunidade escolar, que não são um outro qualquer, mas coactantes, isto é, seres implicados no agir referente pela presença físico-temporal e/ou pela função social que desempenham. Isso parece-nos de extrema relevância para a nossa investigação ao considerarmos a própria natureza do trabalho docente, que, ao ensinar, precisa fazer aprender.

Levando em consideração que os actantes, ao se autoavaliarem, ressignificam sua prática mobilizando figuras de ação, chegamos ao processo de *figuração do agir*. De acordo Gurgel (2018):

A figuração do agir é um processo de emergência e de desenvolvimento, na e pela linguagem, da subjetividade, da identidade e da consciência, para o qual concorrem a produção e a ressignificação de representações sociodiscursivas sobre o agir, que constituem a ideologia dos sujeitos e dos grupos sociais dos quais eles participam em diferentes atividades sociais (Gurgel, 2018, p. 10-11).

Assim, enquanto as figuras de ação referem-se a produtos interpretativos do agir, as figurações denotam o processo de emergência destas, no qual estão envolvidos aspectos subjetivos, sociais e ideológicos.

4 O que nos dizem os textos do Professor Nicolas sobre como aprende seu trabalho

Nas quatro sessões de autoconfrontação simples, o professor Nicolas realizou oito ressignificações atribuídas ao atendimento da perspectiva sociointeracionista da linguagem, nas quais encontramos as seguintes figuras de ação: canônica, performance, experiência, definição, evento passado e ocorrência. Antes de demonstrar qualitativa e quantitativamente como se distribuíram, importante ressaltar que essas figuras se apresentaram, muitas vezes, de forma intercalada dentro de uma mesma ressignificação e que também apareceram, como era de se esperar, muitas figuras de ação externas, em sua maioria referentes às ações dos alunos, o que corrobora a conclusão de Bulea, Leurquin e Carneiro (2013):

No caso do agir do professor, notamos que a interpretação linguageira desse profissional reproduz, no plano discursivo, a sua dupla função de “dar aula” (implicação própria no agir) e de fazer com que os alunos realizem algo (implicação dos outros no agir). Sendo assim, vemos repetir-se o jogo dinâmico entre a dimensão praxiológica e a dimensão linguageira do funcionamento humano, ambas inseparáveis e mutuamente determinantes (Bulea; Leurquin; Carneiro, 2013, p. 117).

Além dos alunos, presentes em quatro das seis figuras de ação externas, apareceram como coactantes professores da rede estadual em formação continuada na qual o próprio PN era o docente e outros professores de língua portuguesa.

A Tabela 1 reproduz o resultado geral da análise, que levou em consideração, como se pode ver nos exemplos posteriores, conteúdo temático, tipo de discurso, eixo de referência temporal, formas verbais e agentividade em uma abordagem descendente do modelo de arquitetura textual proposto por Bronckart ([1997] 2012). Dito de outra forma, partimos da unidade global texto para as unidades de nível inferior: dos segmentos temáticos e tipos de discursos que os organizam, passando pela análise de mecanismos de textualização e enunciativos até chegar a unidades mínimas da ordem das unidades linguísticas.

Tabela 1. Distribuição das figuras de ação por resignificação

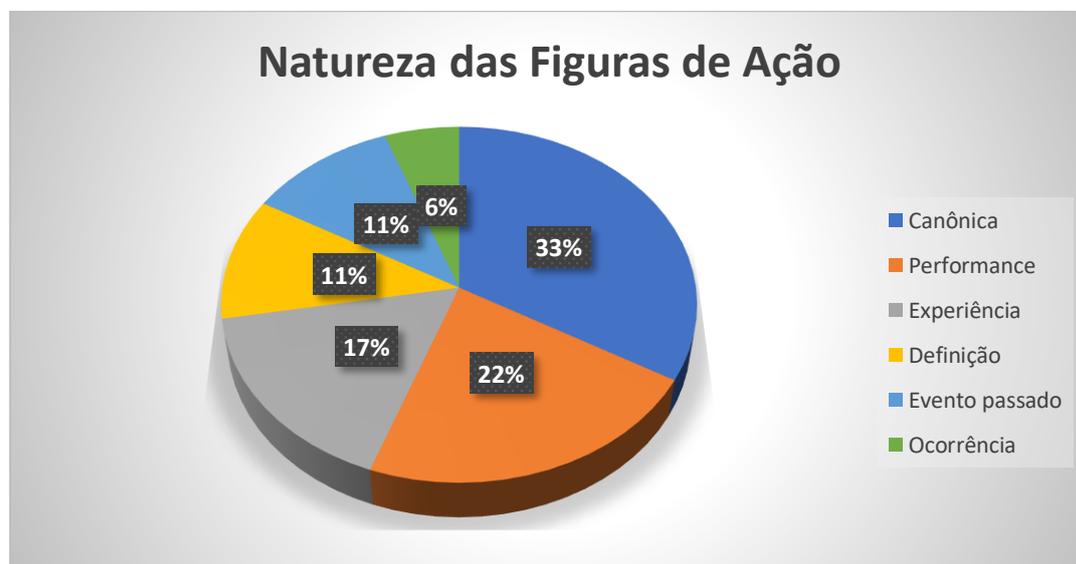
Ressignificação	Figuras de ação	Total
1	FA interna canônica FA externa canônica	2
2	FA interna canônica FA externa canônica FA externa performance	3
3	FA interna experiência	1
4	FA interna canônica FA interna evento passado (intercalada na FA interna canônica) FA externa performance (intercalada na FA interna evento passado) FA externa experiência	4
5	FA interna definição FA interna evento passado (intercalada na FA interna definição) FA externa definição	3
6	FA interna canônica FA interna performance	2
7	FA interna experiência FA interna performance	2
8	FA interna ocorrência	1
TOTAL		18

Fonte: elaboração da autora.

Dessa Tabela 1, que dá uma visão mais geral, podemos chegar à seguinte distribuição das figuras de ação considerando apenas sua natureza, e não a que actante se referem (se o

próprio produtor do texto que realiza as ressignificações, o professor Nicolas; ou coactantes, como alunos ou outros professores), ou seja, a classificação das figuras desconsiderando se internas ou externas:

Gráfico 1. Análise quantitativa dos tipos de figuras de ação identificados nas ressignificações



Fonte: elaboração da autora.

Portanto, em termos numéricos (Gráfico 1), das 18 FAs encontradas nas 8 ressignificações analisadas, 6 foram canônicas, 4 performances, 3 experiências, 2 definições, 2 eventos passados e 1 ocorrência. Dito isso, passemos à análise de duas dessas ressignificações, a 1 e a 4, escolhidas por ilustrarem bem as figuras de ação que mais aparecem neste estudo de caso. Antes, porém, alguns esclarecimentos formais se fazem necessários para a compreensão do que será exposto.

Os quadros a seguir resumem a análise feita com o objetivo de identificar e classificar as FAs presentes em cada ressignificação. Como já exposto anteriormente, focamos em conteúdo temático, tipo de discurso, eixo de referência temporal, formas verbais e agentividade, observando as marcas linguísticas presentes no texto produzido e expondo as conclusões a que elas nos ajudaram a chegar. Com esse fim, os **negritos** usados nas ressignificações servem para realçar algumas marcas linguísticas destacadas nos quadros ressumitivos da análise, e os *itálicos* realçam figuras de ação externas que aparecem de forma intercalada nas figuras internas. Quando as figuras interna e externa são de mesma natureza, foram analisadas dentro do mesmo quadro ressumitivo; quando a natureza delas muda, os quadros são separados. A única FA de natureza diversa analisada dentro do quadro da FA englobante é a performance. Isso porque, pela sua própria natureza, essa figura teatraliza a ação de um dos actantes por meio de um discurso relatado, que normalmente corrobora a apreensão do agir na qual se encontra inserido. Os limites entre as figuras de ação de natureza diversa que ocorrem na mesma ressignificação foram demarcados por três barras seguidas da indicação “início” ou “fim” e a classificação,

assim: ///início ou fim da FA intercalada x, em fonte menor. Os demais sinais utilizados nas transcrições das falas do Professor Nicolas seguiram as normas da análise da conversação estabelecidas em Dionisio (2001). A ressignificação 1, transcrita abaixo, ocorreu na primeira sessão de autoconfrontação, quando o PN foi questionado pela pesquisadora sobre como ele poderia tornar os conhecimentos linguísticos “mais significativos, mais viscerais” — palavras que havíamos acabado de ouvir dele no vídeo quando se referia aos conhecimentos literários.

Eu procuro fazer com que **eles** percebam que a, a língua, ela **tem**, primeiro que não **tem** muito sentido a metalinguagem pela metalinguagem, não **faz** sentido **você pegar** um texto e **ficar classificando**, né?, de maneira morta e tal. **A ideia é** sempre mostrar que... **porque** a visceralidade, nesse caso, tem... da análise linguística, do conhecimento linguístico, **tem** a ver com a função que aquilo **desempenha** pra, pra vida **deles** na hora de **usar** a língua, né? **Então, eles perceberem**, por exemplo, que é: uma determina:/ que não **ter** sinônimos perfeitos, **eles terem** essa consciência de que não **existem** sinônimos perfeitos os força a fazer uma seleção mais rigorosa, ainda que muito rápida (), mais rigorosa na hora de **compor** um texto pra ser lido ou um texto oral que **eles** tão, tão usando em determinado momento [...] **não é uma análise fria** ou uma análise somente pra classificar **ou muito menos pra**, pra passar num exame qualquer. É **analisar** de maneira um pouco mais atenta e apaixonada mesmo **porque** aquilo inclusive **tem, pode decidir** a vida **deles** numa entrevista, **por exemplo**, ou num, num... na própria redação **lá** que **eles** vão produzir, que é uma coisa mais prática, mais imediata.

Quadro 1. Quadro resumitivo da análise das FAs encontradas na ressignificação 1.

ANÁLISE DAS FIGURAS DE AÇÃO INTERNA E EXTERNA CANÔNICAS		
Conteúdo temático	Reflexões do PN sobre como tornar os CL “mais significativos, mais viscerais”: teorização sobre aspectos da atividade	
	Marcas linguísticas	Conclusões
Tipo de discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Presença rara de dêiticos, como em “Eu procuro fazer...” (eu = o PN) ou em “na própria redação lá que eles vão produzir” (lá = no Enem; eles = os alunos⁹) - Uso majoritário de formas verbais no presente do indicativo com valor genérico: “tem”, “faz”, “é”, “desempenha”, “existem”, “pode decidir” - Uso de conectores argumentativos e outros organizadores textuais: “porque”, “então”, “ou muito menos pra”, “por exemplo” 	Discurso misto teórico-interativo ¹⁰ , com predominância do teórico

⁹ Apesar de marcar a 3ª pessoa do discurso, o pronome *eles* funciona, na figura de ação externa, como um dêitico que remete ao coactante *alunos*, o que é comum nesse tipo de FA, conforme esclarece Bulea (2016, p. 199): “pronomes pessoais de terceira pessoa [...], unidades cujo funcionamento é geralmente dêitico”.

¹⁰ O discurso interativo, de certa forma, aparece em trechos não predominantes em praticamente todas as ressignificações por conta da própria natureza oral do texto produzido nas sessões de autoconfrontação simples, daí a presença constante da marca de oralidade “né?”, por exemplo. No entanto, para a classificação dos tipos de discurso, foram levados em conta a predominância de marcas linguísticas como a presença ou ausência de dêiticos, as formas verbais e a localização temporal.

Eixo de referência temporal	- Não delimitado (não marcado)	Localização temporal prioritariamente indiferente em relação ao momento da produção verbal
Formas verbais	- Uso abundante de formais nominais dos verbos: “pegar”, “ficar classificando”, “perceberem”, “ter”, “terem”, “compor” - Uso do presente do indicativo com valor genérico: “existem”, “é”, etc.	Evocação genérica dos fatos, sem relação com a situação de interação nem com uma origem temporal qualquer
Agentividade	- <i>Uso recorrente do pronome de 3ª pessoa do plural “eles” para indicar os coactantes (alunos)</i> - Implicação do autor do texto: (1) “ Eu procuro fazer com que eles percebam...”: maior implicação (2) “Não faz sentido você pegar um texto e ficar classificando”: menor implicação (3) “ A ideia é sempre mostrar...” ou “ não é uma análise fria...” (uso de formas verbais não indicativas de atos ou gestos,): implicação praticamente neutra	<i>Apontamento para a importância da análise das figuras de ação externas</i> Implicação em graus variados do autor do texto no conteúdo evocado. Saída gradativa de um grau mais implicado, passando por um de menor implicação até chegar a uma implicação praticamente neutra e predominante no restante do texto

Fonte: elaboração da autora.

A partir dessas análises (Quadro 1), podemos concluir que o professor Nicolas, ao usar a figura de ação interna e externa canônica, apreende tanto o seu agir ao tratar os CL quanto o agir que pretende provocar nos seus alunos sob a forma de construção teórica, fazendo abstrações tanto do contexto desse agir (trabalho) quanto das propriedades dos actantes (os alunos) e, por isso mesmo, implicando-se muito pouco nesse discurso. Assim, ele propõe uma lógica da tarefa como a-contextualizada, externa à prática, que poderia ser brevemente resumida (com todos os riscos que isso implica) da seguinte forma: para tratar os CL de forma mais visceral, não faz sentido a prática da metalinguagem pela metalinguagem, a classificação “de maneira morta”, mas, sim, atentar para a função que o texto desempenha na vida dos alunos, “na hora de usar a língua”. Por exemplo, se eles têm consciência de que não existem sinônimos perfeitos, vão fazer uma seleção de palavras mais rigorosa ao compor um texto escrito ou oral e, inclusive, vão perceber que isso pode fazer diferença na vida prática deles, em situações como de entrevista (de emprego) ou mesmo de seleção para o ingresso em uma universidade (redação do Enem).

A ressignificação 4, transcrita a seguir, foi produzida pelo PN logo após ele caracterizar seus alunos enquanto leitores críticos de revistas, quando então reflete sobre a AL.

Porque, **se não, não tem** sentido é: análise linguística em sala de aula, e esse é o equívoco, né? //início da FA intercalada evento passado **Depois que** a Sociolinguística **começou a, a vigorar** com mais intensidade na escola, é: **eu lembro que, às vezes, eu ia dar** formação lá, né?, pra alguns professores da rede estadual, e vários professores **perguntavam** assim //início da FA intercalada performance “Sim, professor, então quer dizer se: todo mundo tá usando já dessa forma, então a escola não tem muita função, né?, se a ideia é manter o uso, né?”. //fim da FA intercalada performance **Aí você tinha que mostrar** que não, que a reflexão é fundamental, que ela é um elemento enriquecedor e: a questão do contexto //fim da FA intercalada evento passado **É** incrível como **ainda tem** muita confusão em relação a isso. **Então**, todos esses elementos enunciativos, **eu procuro sempre que possí/ por exemplo**, //início da FA externa experiência **eles vão ler um texto** //, é, é horrível //, **eles vão ler, tem, eles têm uma, uma mania de é: começar o texto sem falar, às vezes, o autor e, quando termina, tem lá a fonte, pulam a fonte**. //fim da FA externa experiência **Não**, a fonte **faz parte** do texto!

Esse exemplo ilustra muito bem a alternância de figuras de que fala Bulea (2010a, 2016):

Como sugerimos, acontece com relativa frequência que um mesmo segmento temático seja tratado sob duas ou mesmo várias organizações discursivas diferentes, incluindo assim duas ou várias figuras de ação, o que gera um tensionamento interpretativo do conteúdo praxiológico evocado em relação à “transferência” de um registro de compreensão para outro. As figuras de ação se “veem” assim mutuamente, o que produz, no curso do tratamento de um tema, a construção de relações diversificadas quanto ao contexto e à situação da atividade linguageira efetiva, quanto à experiência pessoal do actante, às normas coletivas, até mesmo à sua própria tomada do turno de fala [...], ou à atividade linguageira em curso (Bulea, 2010a, p. 160).

Voltando à nossa análise, em uma mesma ressignificação, o PN, inicialmente, produz uma FA interna canônica para refletir sobre o trabalho com AL em sala de aula; mas intercalada nela uma FA interna evento passado a fim de relatar um episódio de formação continuada que ilustra o que vinha explicando; sendo que, dentro dessa mesma FA, lança mão de uma FA externa performance para dar voz aos professores alunos dessa formação; em seguida, ao retomar à FA interna canônica (“É incrível como...”) inicial, ele lança mão de uma FA externa experiência, desta vez com a finalidade de relatar um costume de seus alunos relacionado com o tema; para, somente depois, finalmente, fechar o raciocínio do que vinha defendendo com uma FA interna canônica (“Não, a fonte faz parte do texto!"). Portanto, para compreender as análises empreendidas nos quadros resumitivos a seguir (Quadro 2, Quadro 3 e Quadro 4), é necessário, depois dessa primeira leitura mais geral, proceder a uma leitura direta, retirando as intercalações, de cada FA atentando aos limites apontados na transcrição da ressignificação acima.

Quadro 2. Quadro resumitivo da análise da FA interna canônica encontrada na ressignificação 4.

ANÁLISE DA FIGURA DE AÇÃO (ENGLLOBANTE) INTERNA CANÔNICA		
Conteúdo temático	Reflexão sobre o trabalho com AL na sala de aula: esclarecimento do “equivoco”, defesa da importância dos elementos enunciativos e contextuais	
	Marcas linguísticas	Conclusões
Tipo de discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Quase ausência de dêiticos - Formas verbais no presente do indicativo com valor genérico: “tem”, “é”, “procuro”, “faz” - Uso de conectores argumentativos e outros organizadores textuais: “se não”, “então”, “por exemplo” 	Discurso teórico
Eixo de referência temporal	- Não delimitado e não marcado	Localização temporal prioritariamente indiferente em relação ao momento da produção verbal
Formas verbais	- Uso do presente do indicativo com valor genérico: “tem”, “é”, “procuro”, “faz”	Evocação genérica dos fatos, sem relação com a situação de interação nem com uma origem temporal qualquer
Agentividade	- Implicação atestável apenas em “eu procuro” e em algumas marcas de modalidade como “é incrível”, “ainda”	Implicação quase neutra

Fonte: elaboração da autora.

Ao usar uma figura de ação interna canônica, novamente o PN apreende o seu agir sob forma de abstração, construindo teoricamente uma reflexão sobre o tópico anunciado logo no início de sua fala: “análise linguística em sala de aula”. Ao tentar desfazer o “equivoco”, para cuja explicação lança mão de outras FAs analisadas logo abaixo, ele realça a importância dos “elementos enunciativos” e contextuais do texto a fim de defender que, sem eles, não se faz de fato um trabalho com AL em aulas de língua portuguesa. A implicação dele pode ser considerada quase neutra, dada a abundância de verbos na terceira pessoa do singular e o uso de frases nominais. Talvez o surgimento de uma única forma atestável de implicação (“eu procuro sempre que possí”) deva-se neste caso à introdução de um raciocínio que será mais bem desenvolvido na figura de ação seguinte, a externa experiência, uma vez que começa a refletir sobre como costuma chamar a atenção de seus alunos para a relevância dos elementos enunciativos.

Quadro 3. Quadro resumitivo da análise da FA interna evento passado encontrada na ressignificação 4

ANÁLISE DA FIGURA DE AÇÃO INTERNA EVENTO PASSADO (INTERCALADA NA FIGURA DE AÇÃO INTERNA CANÔNICA)		
Conteúdo temático	Relato de um episódio singular (formação de professores da rede estadual) intercalado em uma reflexão sobre a AL (FA interna canônica)	
	Marcas linguísticas	Conclusões
Tipo de discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Presença de dêiticos: “eu” (= PN) - Localizadores temporais e aspectuais: “Depois que...”, “às vezes” - Construções perifrásticas com valor temporal de anterioridade e uso do pretérito imperfeito: “começou a vigorar”, “ia dar”, “perguntavam”, “tinha que mostrar” - Presença de um discurso relatado que reproduz a fala dos professores em formação 	Relato interativo Surgimento da FA externa performance
Eixo de referência temporal	<ul style="list-style-type: none"> - Anterior à situação de interação - Marcado: “Depois que a Sociolinguística começou a vigorar...” - No discurso relatado, uso do presente genérico e de formas nominais do verbo para indicar evento passado que “se reproduz” no presente 	Localização temporal situada antes da situação de interação, com início bem delimitado, para relatar uma experiência passada singular e episódica, relacionada à reflexão sobre AL Criação de um eixo local de referência temporal
Formas verbais	- Isocrônicas: pretéritos perfeito e imperfeito	Pretérito perfeito usado para marcar o início do relato e o imperfeito para relatar fatos que trazem consequências para a reflexão na qual o relato está encaixado
Agentividade	<ul style="list-style-type: none"> - Implicação atestável - Uso do pronome “eu” no início do relato: “eu lembro”, “eu ia dar formação” - Uso de pronome “você” (mais neutro) ao fim do relato 	O actante se insere como elemento do relato, inicialmente como agente ativo e depois como agente mais neutro, talvez para marcar a instância coletiva “formadores de professores”

Fonte: elaboração da autora.

Nessa figura de ação evento passado, o PN relata um episódio singular de sua prática docente (quando foi professor formador da rede estadual de ensino), que ilustra o equívoco sobre o trabalho com AL em sala de aula “depois que Sociolinguística começou a vigorar com

mais intensidade na escola”. Segundo ele, muitos professores, alunos seus, achavam que, ao “manter o uso”, ou seja, reconhecer as diversas variedades e modalidades de uso da língua, a escola perderia a sua “função”. Interessante que, para reforçar esse argumento do equívoco, o PN dá voz aos próprios professores em formação continuada por meio da figura de ação performance, teatralizando a ação desses coactantes. Em seguida, voltando à FA evento passado, ele tenta desfazer esse equívoco relatando o que tinha que fazer enquanto professor formador: “Aí você tinha que mostrar que não, que a reflexão é fundamental, que ela é um elemento enriquecedor e: a questão do contexto”. Ou seja, para ele o papel da AL é justamente este: promover a reflexão linguística para enriquecer os usos. Nesse ponto, parece que a agentividade da instância coletiva professores formadores sobressai à do agente individual PN marcado inicialmente nessa FA, uma vez que o “eu” passa a “você”.

Quadro 4. Quadro resumitivo da análise da FA externa experiência encontrada na ressignificação 4

ANÁLISE DA FIGURA DE AÇÃO EXTERNA EXPERIÊNCIA		
Conteúdo temático	Balanço de repetidas práticas dos alunos: mania que têm de ignorar nome do autor e fonte durante a leitura dos textos	
	Marcas linguísticas	Conclusões
Tipo de discurso	- Presença de dêiticos: “eles” (= os alunos) - Formas verbais no presente do indicativo com valor genérico (“têm”, “termina”, “tem”, “pulam”) e no futuro perifrástico ir + infinitivo (“vão ler”)	Discurso interativo
Eixo de referência temporal	- Não delimitado - Marcado em “às vezes”, o que atesta a frequência da ação	Localização temporal indiferente ao momento da interação verbal e ressaltando a generalidade e reiteração dos fatos
Formas verbais	- Neutras: presente genérico e futuro perifrástico	Evocação genérica dos fatos, sem relação com a situação de interação nem com uma origem temporal qualquer
Agentividade	- Uso recorrente do pronome de 3ª pessoa do plural “eles” para indicar os coactantes (alunos)	Implicação dos coactantes

Fonte: elaboração da autora.

Ainda dentro da FA interna canônica englobante, em que reflete sobre o trabalho com AL, o PN desta vez apreende o agir de seus alunos fazendo um balanço de práticas repetitivas destes. Para o docente, os estudantes têm “uma mania” de, ao ler um texto, desconsiderar

elementos paratextuais importantes, como o autor e a fonte. Recorrer ao agir dos alunos aqui parece servir para ilustrar outro equívoco inserido na reflexão maior que faz na primeira FA. Isso porque, segundo ele, essas informações que os alunos “pulam” são fundamentais para a compreensão do texto, isto é, é preciso considerar não só o contexto sócio-histórico mais amplo como também o mais imediato (veículo, ideologia, público-alvo, etc.). Todos esses “elementos enunciativos” devem ser levados em conta na reflexão linguística, o que justifica uma necessidade de esclarecimento do que é trabalhar sob a perspectiva da análise linguística, afinal “é incrível como ainda tem muita confusão em relação a isso”, ao que parece, por parte tanto dos professores quanto dos alunos, cada um, obviamente, dentro do espectro que se espera do seu agir: os professores no sentido de trabalhar dessa forma, já os alunos no sentido de entenderem e introjetarem essa forma de trabalho a ponto de fazerem uso dela em suas próprias práticas leitoras.

Algumas (in)conclusões

Este estudo de caso testou o cofuncionamento de duas categorias de análise: ressignificações e figuras de ação, apontando para uma possível correlação entre elas. Embora trabalhoso, esse método de pesquisa parece evidenciar na prática como conteúdo temático e marcas linguísticas podem ajudar a esclarecer o agir humano e sua apreensão, mais especificamente como essas categorias podem contribuir para a compreensão do trabalho docente.

A alta incidência das figuras de ação canônicas pode dever-se ao fato da própria natureza da ressignificação analisada neste estudo, qual seja a atribuída ao atendimento da perspectiva sociointeracionista da linguagem, quando o professor atribui suas atitudes, decisões e estratégias à tentativa de se aproximar das práticas de referência de uso da linguagem de seus alunos. Assim, o actante (professor) reflete sobre seu agir docente naturalmente teorizando sobre aspectos desse agir e o que ele pode (ou pretende) provocar nos coactantes/seus alunos por constituir-se de determinada maneira. O aparecimento constante da FA performance associada a outras figuras de ação de diversas naturezas aponta para uma tendência do professor de teatralizar tanto a sua ação como a dos coactantes que interagem com ele direta ou indiretamente durante seu trabalho. Esse fato pode estar associado ao próprio caráter didático da fala dos professores, que tendem a ilustrar o que estão explicando.

Já a baixa incidência de FAs como ocorrência ou evento passado parece indicar que, na ressignificação (4) em análise, os eventos em si, isto é, as atitudes tomadas pelo professor em sala, pouco têm a dizer sobre a sua concepção de linguagem, tendo talvez mais relação com a realidade da sala de aula, as necessidades de aprendizagem dos alunos ou o planejamento, outras ressignificações identificadas em Bandeira (2017). Também a figura de ação avaliação, que não apareceu nos dados considerados neste estudo de caso, muito provavelmente apareceriam em abundância se as ressignificações analisadas fossem as atribuídas à avaliação da própria prática

docente (Bandeira, 2017). Obviamente correlações mais acertadas desse tipo exigiriam pesquisas futuras nesse sentido, mas os resultados aqui expostos parecem apontar possíveis caminhos.

Também não podemos ignorar o potencial de desenvolvimento pessoal e profissional que pesquisas como esta trazem à tona para os actantes envolvidos. O professor Nicolas, nas próprias sessões de autoconfrontação, elogiou essa metodologia caracterizando-a como “um excelente instrumento de autoavaliação” (Bandeira, 2017, p. 133). No caso específico do uso das figuras de ação, estamos de acordo com Bulea (2010a) no que diz respeito à contribuição que a interpretação do agir dá para o desenvolvimento de capacidades do pensamento consciente ou, em termos vygotskianos, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos adultos.

A interpretação do agir constitui um processo ao mesmo tempo gnosiológico e praxiológico, mobilizando conjuntamente mecanismos psíquicos e essa forma de praxiologia humana, a atividade languageira, que é, em si, indissolivelmente subjetiva e social. Como ressaltamos ao comentar o estatuto das figuras de ação, estas procedem de um funcionamento simultâneo de diversos conhecimentos e representações do actante relativo ao agir e de formas de organização discursiva (os tipos de discurso), cujo regime de estruturação produz inevitavelmente uma reorganização desses conhecimentos e representações no momento da própria atividade languageira (Bulea, 2010a, p. 162).

Por fim, ao elucidar ressignificações e figuras de ação presentes na fala de um profissional e evidenciar como elas funcionam para compreendermos o seu trabalho, esperamos também ter feito avançar um pouco os estudos sobre o papel da linguagem no desenvolvimento profissional no quadro maior das pesquisas que se debruçam sobre as relações entre pensamento e desenvolvimento humano.

Financiamento

O presente trabalho é financiado por fundos nacionais portugueses, através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), como parte da bolsa de investigação de doutoramento (ref.: 2020.07501.BD).

Referências

- ALMEIDA, A. P. de. A atorialidade docente e a figura de ação avaliação. *Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo*. v. 21, n. 3, 2017, p. 444-466. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.28015>.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho*. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada*: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

LINHA D'ÁGUA

BANDEIRA, B. *A prática docente no ensino médio: resignificando os conhecimentos linguísticos*. 440 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25357>. Acesso em: 13 de jul. 2023.

BARBOSA, S. M. C.; MACHADO, V. C.; RACHMAN, V. C. B. Resignificação da atividade docente: contribuições da autoconfrontação para a formação de professores. *In: Políticas educacionais e práticas educativas*. Anais eletrônicos do Congresso Internacional da Afrise e V Colóquio Nacional da Afrise – Seção Brasileira. PPGGE/UFPB, 2009, p. 1-13.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013. v. 3.

BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, 2011, p. 205-224, 1º sem. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4316>. Acesso em: 13 de jul. 2023.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Educ, [1997] 2012.

BULEA, E. La nature dynamique des faits langagiers, ou de la <<vie>> chez Ferdinand de Saussure. *Cahiers Ferdinand de Saussure* 59, 2006, p. 5-19.

BULEA, E. *Le rôle de l'activité langagière dans l'analyse des pratiques à visée formative*. These de doctorat. Université de Geneve, 2007.

BULEA, E. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. (E. V. L. F. Leurquin & L. L. E. R. Figueiredo trads.) Campinas: Mercado das Letras, 2010a.

BULEA, E. Nuevas lecturas de Saussure. *In: Riestra, D. (ed.) Saussure, Voloshinov y Baktin revisitados*. Estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010b, p. 15-42.

BULEA, E. Tipos do discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. (E. M. Barricelli & T. Malabarba trads.) *DELTA*, v. 32, n. 1, 2016, p. 189-213. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445094464314849214>.

BULEA, E.; LEURQUIN, E. V. L. F.; CARNEIRO, F. D. V. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. *In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 109-132.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

DIONISIO, A. P. Análise da Conversação. *In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.: Introdução à Linguística 2*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 69-99.

DREY, R. F. *Reflexões sobre o agir docente: o trabalho representado através da autoconfrontação*. Anais do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (Celsul). PPGLA/Unisinos, 2008, p. 1-14. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/autoconfrontacao.pdf. Acesso em: 13 de jul. 2023.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: v. 9, n. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>. Acesso em: 13 de jul. 2023.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *In: FRANCHI, C.; FRANCHI, E., FIORIN, J. L. (orgs.). Linguagem: atividade constitutiva – teoria e poesia*. São Paulo: Parábola Editorial, [1977] 2011, p. 33-74.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, [1984] 2011.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GURGEL, M. C. A figuração do agir e os seus efeitos formativos: linguagem, subjetividade, ação e desenvolvimento profissional nas atividades de formação inicial de professores. 439f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39393>. Acesso em: 13 de jul. 2023.

JOAQUIM, C. da C. *Mulheres em posição de liderança: a representação discursiva do agir*. Tese (Doutorado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/148133>. Acesso em: 13 de jul. 2023.

JORGE, N. A interpretação do agir em relatos de alcoólicos anônimos. In: *Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, p. 282-296. Lisboa: APL, 2011.

LEURQUIN, V. L. F.; PEIXOTO, C. M. M. Reconfigurações do agir professoral e tomada de consciência do professor em contexto de formação continuada. *Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo*. v. 21, n. 3, 2017, p. 261-275. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.28005>.

LOUSADA, E. G. Textos na formação inicial de professores: o caso do relatório de estágio. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 133-152.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

PEIXOTO, C. M. M. *Representações do agir docente: análises de re-configurações do agir no discurso do professor*. 218f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6098>. Acesso em: 13 de jul. 2023.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W., ALMEIDA, M. J. de et. al (Org.). *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 32-38.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A., PESSOA, A. C. e LIMA, A (Orgs.) *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. São Paulo: Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, [1996] 2009.