

Francieli Martiny Freudenberger
francieli.ufpb@gmail.com

Figuras de ação e análise do trabalho docente: o professor em formação inicial confrontado a seu agir¹

Action figures and analysis of teachers' work: Teachers in initial education confronted to their act

RESUMO - O principal objetivo deste trabalho é identificar as dimensões do agir docente que estão presentes no texto produzido por dois professores de Língua Inglesa em formação inicial durante uma sessão de Autoconfrontação Cruzada. A realização de tal investigação é fundamentada pelos trabalhos do Interacionismo Sociodiscursivo e da Clínica da Atividade. A análise dos dados, que utiliza a noção de Figuras de Ação entendidas como formas interpretativas do agir, discute a adequação tanto do procedimento de geração de dados quanto da interpretação desses em relação ao contexto de formação inicial de professores. Os resultados apontam que o intenso trabalho de negociação de significados estabelecido entre esses professores pode representar um indicio de seu potencial desenvolvimento.

Palavras-chave: trabalho docente, formação inicial, autoconfrontação.

ABSTRACT - The main goal of this paper is to identify the dimensions of teaching practice presented by two English Foreign Language teachers in the texts they produced during a session of Crossed Self-confrontation. This research is supported by the works of Sociodiscursive Interactionism and Activity Clinic. Data analysis, which uses the notion of Action Figures understood as interpretative forms of acting, discusses the adequacy of both the procedures used to generate data and to interpret them regarding the context of initial teacher education. The results indicate that the intense work of meaning negotiation established between these teachers may represent an evidence of their potential development.

Keywords: teachers' work, initial education, self-confrontation.

Introdução

O embasamento teórico-metodológico proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem-se revelado bastante propício para a investigação e a compreensão do trabalho docente. Isso por que permite um entendimento amplo dos processos subjacentes ao agir do professor, suas múltiplas facetas e os inúmeros elementos que o compõem e o influenciam. Isso se dá pela proposta de tomar como objeto de análise textos produzidos por diversos atores implicados no trabalho do professor, sejam aqueles produzidos como pré-figuração da tarefa, em situação de trabalho ou como sua interpretação/avaliação (Machado *et al.*, 2009).

O presente trabalho traz contribuições para essa área ao propor a análise de um texto produzido por dois professores em formação inicial, no qual eles avaliam e interpretam o próprio agir e também o agir de outros

professores. A produção desse texto se deu em situação de Autoconfrontação Cruzada (Clot e Faïta, 2000), originada da gravação de duas aulas (geminadas) por eles ministradas como requisito de uma disciplina de Estágio Supervisionado de um curso de Letras. Desse modo, buscou-se registrar as interpretações e representações desses professores referentes aos seus primeiros contatos com o trabalho docente em situação de sala de aula.

Assim, o principal objetivo que norteou a realização desta investigação foi identificar as dimensões do agir educacional que são mencionadas por professores em formação inicial em situação de confrontação com o trabalho próprio e o de um colega. Para tanto, foram identificadas as Figuras de Ação (Bulea, 2010) originadas dessa análise e preponderantes nos segmentos temáticos sobre o trabalho representado.

Esse foco investigativo mostra-se pertinente ao propor uma reflexão sobre a validade da utilização dessas

¹ Agradeço aos comentários e sugestões feitos por Betânia Passos Medrado a uma versão preliminar deste trabalho.

categorias de análise na investigação do trabalho docente, a exemplo do que foi realizado por Lousada (2006), uma vez que elas foram definidas em outro contexto profissional². Além disso, busca-se perceber a contribuição que elas podem trazer à compreensão do trabalho do professor durante seus primeiros contatos com o agir profissional. Ou seja, é pertinente avaliar em que medida as Figuras de Ação podem ser indicadores de apropriação e interiorização de um debate sócio-profissional que envolve o ensino, requisito necessário ao desenvolvimento profissional.

A concepção de desenvolvimento que embasa esta pesquisa é apresentada a seguir, assim como apontamentos sobre o trabalho docente e suas representações. Na seção seguinte, são apresentados o contexto e a metodologia empregada para a geração dos dados, assim como o aparato metodológico que embasa sua análise, com especial ênfase às Figuras de Ação. A exemplificação dessas categorias é feita juntamente à análise do texto produzido pelos professores, acompanhada de excertos ilustrativos dessa produção. Por fim, é proposta uma discussão a respeito das implicações desta investigação para a formação inicial de professores e da utilização das Figuras de Ação como construto revelador das representações presentes nesse contexto.

Referencial teórico

O quadro de trabalho do ISD propõe a análise da atividade linguageira e sua organização em gêneros de textos e, relacionado a esse propósito geral, a compreensão dos efeitos dessa atividade sobre o desenvolvimento das pessoas. Essa interrelação pode ser investigada, conforme Bulea e Bronckart (2008), no plano dos pré-construídos, das mediações formativas ou das condições de constituição e desenvolvimento do psiquismo humano. São os trabalhos do segundo eixo de pesquisa, que englobam a formação de adultos, que servem de referência para a investigação aqui em face.

Nesse domínio, o ISD aliou-se a outras áreas, tais como a Clínica da Atividade e a Ergonomia, a fim de criar mecanismos que oportunizem a confrontação do trabalhador com a sua atividade³, provocando uma (nova) interpretação dos aspectos concernentes ao seu trabalho. Os textos gerados nesses procedimentos são, portanto, analisados com o objetivo de perceber o conteúdo das representações desses trabalhadores e a evocação de suas capacidades e competências. Busca-se, ainda, compreender se essas verbalizações, e as tomadas de consciência provocadas por elas, podem constituir “uma verdadeira mola propulsora de desenvolvimento” (Bulea e Bronckart, 2008, p. 56).

Desse modo, tem se mostrado profícua a linha de pesquisa que procura compreender em que medida a tomada de consciência sobre a atividade oportuniza uma tomada de posição e uma nova significação a respeito de seu próprio agir. Entretanto, Bronckart (2008a, p. 182) pondera que

se a tomada de consciência é uma condição necessária, ela não é suficiente para que se produza desenvolvimento, pois ele implica que os novos conhecimentos que provêm dessa tomada de consciência sejam objeto de uma reorganização positiva e dinâmica no aparelho psíquico dos adultos formados.

O autor compreende reorganização como uma solução pessoal para o amplo debate interpretativo, realizado no coletivo, a respeito do trabalho e suas dimensões. Essa resolução pressupõe, primeiramente, o contato com diferentes vozes e leituras a respeito da atividade profissional, que dão origem a múltiplas representações sobre a mesma tarefa. Em seguida, a partir do reconhecimento do potencial conflito entre esses posicionamentos diversos, acontece uma apropriação do debate coletivo e uma interiorização dessas representações. Por fim, tem lugar uma atribuição de novas significações ao seu agir e suas dimensões e a si próprio.

O processo efetivamente gerador de desenvolvimento é, desse modo, a resolução pessoal dos conflitos interpretativos, juntamente “à manutenção e à alimentação constante de uma dinâmica de interpretação da atividade” (Bronckart, 2009, p. 60). Isso se dá no bojo de um trabalho linguageiro, demonstrando o papel central que a linguagem ocupa enquanto instrumento mediador, o que pressupõe um trabalho com e sobre as propriedades dos signos linguísticos, das relações predicativas e dos tipos de discurso (Bulea, 2009).

Bronckart e Bulea (2006) defendem que, frente à complexidade do agir referente, que pode ser apreendido sob diversos ângulos e dimensões, é o trabalho linguageiro que organiza e (re)orienta essas representações possíveis e seus valores. Conforme os autores, esse processo ilustra o caráter criativo-ativo dos signos linguísticos, conforme argumentado por Saussure (2004). Esses signos apresentam-se organizados em textos, representativos de gêneros textuais, e tipos de discurso, que compõem esses textos.

Dessa forma, a produção linguageira mobiliza as capacidades reflexivas dos trabalhadores, sob forma de consciência discursiva, e constitui-se o espaço onde acontece a morfogênese da ação, termo que se refere ao próprio processo de criação de figuras interpretativas sobre o agir-referente. Existem duas condições para que esse processo de fato aconteça, apontados por Bronckart (2008a): primeiramente, ele deve acontecer em gêneros de textos que promovam um

² Conferir Bulea e Fristalon (2004) para uma descrição da pesquisa que deu origem a essas figuras representativas do agir.

³ Atividade é aqui definida, juntamente a Bronckart *et al.* (2004), como o formato social que organiza e regula as interações dos indivíduos em seu meio. O termo ação refere-se ao produto de interpretação linguageira que dá origem a formas de compreensão do agir referente.

distanciamento em relação ao agir; em segundo lugar, esses textos devem ser gerados pelos próprios trabalhadores, ao interpretarem sua própria atividade.

As raízes do desenvolvimento parecem estar, portanto, na participação do trabalhador na atividade social, mediada por um trabalho linguageiro de inserção no e reconhecimento do debate interpretativo sobre o trabalho. A participação nesse debate leva à negociação constante de suas dimensões e valores e à criação de novas significações, ainda que sempre provisórias, uma vez que o debate é contínuo.

Em se tratando do trabalho docente, são múltiplas suas dimensões e as significações que elas podem assumir. Machado (2007) defende que o trabalho do professor seja definido a partir de uma concepção ampla, que reconheça que ele

consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos (Machado, 2007, p. 93).

Dessa forma, a autora ressalta que a atividade docente engaja o trabalhador integralmente, em suas dimensões física, cognitiva, emocional, linguageira, histórica e social. Essa é uma atividade que envolve prescrições, feitas por instituições, e que, ao serem reelaboradas, dão origem a pré-figurações feitas pelo próprio professor. Além disso, pressupõe o uso, a apropriação e a reelaboração de instrumentos materiais e simbólicos, construídos, selecionados e modificados em função da situação específica e dos outros (alunos, pais, colegas, instituições) a quem se dirige.

Essa complexidade torna o trabalho docente uma atividade conflituosa, que exige constantes escolhas, feitas a partir das representações que o professor possui. Essas representações dizem respeito às múltiplas dimensões do agir humano, podendo-se apontar dentre elas aquelas referentes ao meio e às condições de realização do agir; aos outros envolvidos na atividade; aos recursos disponíveis ou não; às prescrições recebidas; às capacidades e intenções dos actantes⁴; às razões, intenções e finalidades do agir; dentre outras dimensões (Machado e Bronckart, 2009). As próximas seções buscam compreender em que medida é possível visualizar a mobilização dessas múltiplas dimensões da atividade docente, realizada por professores em formação inicial em um texto avaliativo do agir. Elas também procuram evidenciar oportunidades de desenvolvimento que essa produção linguageira pode oferecer a esses professores.

Aspectos metodológicos

Os dados analisados neste trabalho foram gerados em uma sessão de Autoconfrontação Cruzada, da qual participaram dois professores em formação inicial, confrontados a esta pesquisadora (na época, professora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado na qual os professores estavam matriculados) e às imagens de sua atividade. O procedimento de geração de dados aqui utilizado foi proposto por Clot e Faïta (2000) no bojo das investigações em Clínica da Atividade e prevê a constituição de uma nova atividade (interpretativa) que se sobrepõe ao agir que se busca investigar. Desse modo, Clot (2010) argumenta que a autoconfrontação é um dispositivo clínico, pois possibilita a compreensão da atividade real do trabalhador, e desenvolvimentista, uma vez que conduz à reflexão sobre o trabalho e à (re)significação da atividade a partir do conflito com o outro.

Esse efeito é alcançado principalmente a partir da observação e gravação em vídeo de uma sequência de trabalho de profissionais participantes da investigação. Posteriormente, esses profissionais assistem a essas gravações e, a partir da mediação do pesquisador, descrevem e comentam as imagens ali registradas, o que pode os levar ao questionamento sobre a própria atividade. Nessa situação, conforme argumentam Clot *et al.* (2000), cada trabalhador não apenas dirige sua fala ao objeto sob análise (o agir registrado em vídeo) mas também ao pesquisador, fazendo da linguagem um meio de levar o outro a pensar, sentir e agir como ele. É nesse sentido que ocorre a co-análise do trabalho, uma vez que o trabalhador (em formação inicial, nesse caso) “luta contra uma compreensão incompleta de sua atividade por seus interlocutores” (Clot e Faïta, 2000, p. 32). Essa incompreensão é (pre-)suposta pelo trabalhador, já que pesquisador, colega e ele próprio não possuem as mesmas considerações, dúvidas e percepções a respeito da atividade em questão.

O contexto de geração dos dados é a disciplina de Estágio Supervisionado VI do curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba. Com carga horária de 60 horas, essa disciplina objetiva possibilitar a atuação dos professores em formação inicial em escolas do Ensino Médio, via observação das atividades escolares, colaboração com o professor titular e regência de aulas. Durante o primeiro período letivo de 2012, os 22 alunos matriculados na disciplina dividiram-se em duplas e trios para a atuação, acompanhando as mesmas turmas, planejando e discutindo as atividades conjuntamente.

A dupla acompanhada para a realização desta investigação era formada por Sofia e Francisco⁵, dois estagiários que realizaram suas atividades em um instituto

⁴ Seguindo Machado *et al.* (2009), o termo actante é aqui utilizado de forma neutra para fazer referência a qualquer entidade que é colocada no texto como sendo fonte de um agir.

⁵ Nomes fictícios.

federal de educação, acompanhando uma turma de 3º ano. Nesse mesmo período letivo, ambos estavam também matriculados em Estágio Supervisionado V, disciplina que propõe a atuação no Ensino Fundamental. As atividades propostas por essas duas disciplinas de estágio constituíram, à época da geração dos dados, as únicas experiências docentes que ambos possuíam, uma vez que nenhum deles havia atuado formalmente no ensino de língua inglesa até aquele momento⁶.

Desse modo, após realizar observações de aulas e colaborações com a professora titular da turma (quando puderam preparar, aplicar e corrigir atividades pontuais com os alunos), Francisco e Sofia deveriam, como parte das atividades da disciplina de estágio, planejar conjuntamente sua primeira regência nesse grupo, ficando cada um responsável pela regência de uma hora aula. Conforme previsto no procedimento de Autoconfrontação Cruzada, essas aulas ministradas pelos professores em formação inicial foram gravadas em vídeo, com o consentimento prévio de todos os envolvidos, além de serem observadas pela professora titular da turma e pela supervisora do estágio. Uma semana após a regência, Sofia, Francisco e a professora/pesquisadora encontraram-se na universidade para a realização da sessão de Autoconfrontação Cruzada, na qual foram assistidos e analisados trechos das aulas previamente selecionados pela pesquisadora. Nessa etapa do procedimento, que foi registrada em áudio, a pesquisadora/professora procurou levar os professores em formação inicial a descrever o agir observado e a tecer comentários a respeito dele, visando o estabelecimento de vínculos entre o que é observado, o que precisava ser feito, o que se pretendia fazer e o que se poderia ter feito (Clot, 2010).

A análise dos dados gerados nessa última etapa foi realizada a partir de uma abordagem descendente proposta pelo ISD (Bronckart, 1999, 2008a, 2008b; Machado e Bronckart, 2009, dentre outros). Esse modelo, conforme uma formulação mais recente (Bronckart, 2008b), defende a composição dos textos a partir de três níveis, que podem ser analisados pelo investigador. O primeiro nível, mais profundo, corresponde à Infraestrutura Textual, que compreende a organização temática, e sua planificação, e a organização discursiva, referente aos Tipos de Discurso presentes no texto. O segundo nível diz respeito aos Mecanismos de Textualização e refere-se aos aspectos de conexão e coesão nominal. Por fim, o terceiro nível, mais superficial, corresponde aos Mecanismos Enunciativos, compostos pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, distribuição de vozes e atribuições modais.

É a análise detalhada do primeiro nível dessa Arquitetura Textual, que prevê o inter cruzamento dos

aspectos discursivos e temáticos do texto, que evidencia a relevância das Figuras de Ação para a investigação dos textos produzidos por trabalhadores em situação de análise de sua atividade. Uma vez que o foco principal deste trabalho é a identificação de tais figurações no texto co-produzido por Sofia, Francisco e a pesquisadora, são apresentadas a seguir as noções de Tipos de Discurso e Figuras de Ação.

Os Tipos de Discurso podem ser definidos como “segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares de recursos linguísticos (o que permite que sejam linguisticamente reconhecíveis) e que revelam a construção de um determinado mundo discursivo” (Bronckart, 2008a, p. 89). Desse modo, há uma relação intrínseca que se estabelece entre Tipos de Discurso e mundos discursivos, entendidos como formatos semióticos que organizam as representações do produtor do texto. A construção desses mundos acontece a partir de duas operações psicolinguísticas (Bronckart, 2008a). A primeira delas dá origem aos discursos da ordem do EXPOR – quando as coordenadas que organizam o conteúdo do texto e as coordenadas gerais da situação de ação são representadas como próximas – ou da ordem do NARRAR – quando essas coordenadas são representadas como sendo distantes. A segunda decisão depende do grau de implicação ou autonomia do actante em relação à ação de linguagem.

O cruzamento dessas representações dá origem a quatro Tipos de Discurso, quais sejam: relato interativo (mundo do NARRAR implicado), narração (mundo do NARRAR autônomo), discurso interativo (mundo do EXPOR implicado) e discurso teórico (mundo do EXPOR autônomo). Cada um desses Tipos de Discurso apresenta formas linguísticas características que semiotizam as operações psicológicas constitutivas dos mundos discursivos.

Já as Figuras de Ação configuram-se como formas interpretativas do agir, portadoras do debate gnosiológico que é travado, por um lado, no ambiente profissional e, por outro, por cada trabalhador em particular, na tentativa de reconstruí-lo e resolvê-lo. Bulea e Bronckart (2008) argumentam que os conflitos inerentes a esse debate dão origem a um processo permanente de escolha que se manifesta em uma dupla heterogeneidade: uma temática, já que os diversos temas pertinentes ao agir são abordados de forma aleatória, e uma discursiva, marcada pela variação nos Tipos de Discurso mobilizados. Por possuírem essas características “esses tipos discursivos constituem a base organizacional dos contragolpes que a semiótica exerce, durante toda a vida, sobre a reestruturação dos registros praxiológico e epistêmico” (Bulea e Bronckart, 2008, p. 80).

⁶ Dessa experiência formal excetua-se o período (cerca de um mês) em que Sofia ministrou aulas de Língua Inglesa a dois grupos de adultos em um curso livre.

A partir da análise de entrevistas realizadas com enfermeiras antes e depois da gravação de uma tarefa profissional, assim como de documentos institucionais do entorno do agir, Bulea e Fristalon (2004) identificaram quatro diferentes “registros do agir”: agir situado, agir evento passado, agir canônico e agir experiência. Cada uma dessas categorias seria regida por modos específicos de organização discursiva.

Em contexto brasileiro, Lousada (2006) utilizou esse quadro teórico-metodológico para analisar o texto gerado por uma sessão de autoconfrontação simples, realizada com um professor de um curso livre de francês como língua estrangeira. Seus resultados indicam a pertinência dessas categorias para a análise do trabalho docente, ao mesmo tempo em que apontam para configurações específicas originadas desse cruzamento. Algumas dessas adaptações sugeridas serão evidenciadas na próxima seção, durante a análise dos dados.

O quadro formado por esses quatro registros do agir foi posteriormente modificado e ampliado em Bulea (2010). Em função do esclarecimento a respeito da unidade de análise pertinente ao ISD (a ação definida como uma forma interpretativa do agir-referente), Bulea propõe não mais um registro do agir, mas uma figuração da ação. A partir da análise de entrevistas com três enfermeiras, a autora identifica cinco Figuras de Ação, sem intenção de exaustividade.

A primeira delas, a Ação Ocorrência, apresenta o agir em seu caráter particularizado e como contíguo à situação de textualização. Ele é geralmente organizado em Discurso Interativo, apresentando forte implicação do agente produtor no texto e predomínio do tempo verbal presente. Já na Ação Experiência o agir é representado como uma cristalização pessoal de múltiplas práticas vividas, identificando seus constituintes estáveis. Essa Figura de Ação também é predominantemente organizada em Discurso Interativo, caracterizado, entretanto, por variadas formas de agentividade, nas quais predomina uma dissociação entre o autor do processo e o autor do texto.

A Ação Acontecimento Passado, por sua vez, representa o agir com valor ilustrativo, como uma retrospectiva. Ele é organizado em Relato Interativo, no qual predominam as formas verbais no tempo passado. As duas últimas Figuras de Ação, Ação Definição e Ação Canônica, organizam-se prioritariamente em Discurso Teórico, nos quais predominam as formas verbais em tempo presente e baixo grau de implicação do produtor do texto. O que as diferencia é que na Ação Canônica, o agir é representado como uma construção abstrata e prototípica, enquanto que na Ação Definição ele é objeto de reflexão que participa de redefinições por parte do autor do texto.

Tendo por base esses construtos, é apresentada a seguir a análise dos dados gerados com Sofia e Francisco, particularizando as discussões sobre as dimensões do agir presentes nesses cortes interpretativos.

Análise dos dados

Conforme apresentado anteriormente, a Sessão de Autoconfrontação Cruzada foi realizada em uma sala da própria universidade. Durante toda a sessão, que durou cerca de duas horas e trinta minutos, foram constantes as retomadas dos papéis sociais de professora supervisora do estágio e de alunos estagiários. Isso pode ser exemplificado em uma fala de Sofia: “eh: eu tin/ eu tinha planejado fazer isso ... em dez minutos ... não sei se eu especifiquei direito ... no: ((plano de aula))”⁷ e também de Francisco: “é como eu tinha colocado naquele e-mail que eu mandei né ... quando a gente tava discutindo o plano de aula que eu tava preocupado”. Também o contexto social acadêmico parece ter estado presente durante a sessão. Na seguinte fala de Francisco, por exemplo, percebe-se que é a esse horizonte que ele se refere ao buscar razões e intenções na atividade de Sofia: “porque: a gente meio que auto/ não sei se ela ((Sofia)) chegou a automatizar assim mas tá meio que na carne assim do: estudante de letras aqui de: ‘ah ... parte do gênero’ [...]”.

Com relação à organização do texto produzido durante a sessão, ele é marcado por 18 sequências características: primeiramente os participantes assistem ao trecho selecionado (recortes das aulas gravadas que variam entre um e três minutos de duração), tecendo comentários durante a exibição de alguns deles e, em seguida, realizam a descrição e/ou análise do agir referente observado. No início da sessão, esses comentários precisaram ser induzidos pela pesquisadora, seja via comentários gerais (“PF: e aí ... o que que chamou atenção aí?”), seja via perguntas pontuais (“PF: e esse começo da aula ... como é que: como é que você chegou à conclusão de que era assim que você queria começar a aula?”). No decorrer da sessão, esses segmentos de orientação temática gerados pela pesquisadora se tornaram menos necessários, uma vez que Sofia e Francisco passaram, eles próprios, a sugerir temas a serem debatidos.

Quanto aos Tipos de Discurso presentes nesse texto, todo ele é caracterizado pelo Discurso Interativo, revelando um mundo discursivo cujas coordenadas são conjuntas à situação de interação e cujos parâmetros de ação são implicados no conteúdo temático (Bronckart, 1999). Essa característica parece ser fruto da própria dinâmica proposta pela Autoconfrontação. Entretanto, assim como evidenciado em Lousada (2006), imbricados nesse

⁷ Notações utilizadas nas transcrições: indicação dos falantes – PF: Professora Francieli, S: Sofia, F: Francisco; STT – Segmento de Tratamento Temático; pausas - ...; alongamento de vogal - :; interrogação - ?; truncamento de palavras - /; comentários da transcritora – (()); discurso reportado “ ”; superposição de vozes – [; trecho suprimido – [...].

tipo de discurso geral, é possível identificar vários momentos de Relato Interativo, quando o mundo discursivo é situado em outra origem espaço-temporal, particularmente no dia de realização das aulas e suas gravações. Também há pequenos trechos que podem ser caracterizados como Discurso Teórico, nos quais a análise do agir é feita de maneira autônoma.

A distribuição desses Tipos de Discurso no decorrer do texto pode ser relacionada às Figuras de Ação nele representadas. Há uma predominância da figura que pode ser identificada como Ação Ocorrência, caracterizada, por Bulea (2010), pela predominância do Discurso Interativo. Entretanto, na presente pesquisa, a análise dos dados indica que essa Figura de Ação pode também ser caracterizada pelo Relato Interativo. Essa relação pode ser consequência do procedimento utilizado para geração de dados, que solicita um olhar retrospectivo sobre um agir específico, mas ainda contíguo à situação de textualização. Desse modo, se, por um lado, acontece uma ancoragem do texto em outra origem espaço-temporal, por outro, esse tempo passado permanece próximo e acessível à situação de produção linguageira, já que parece também fazer parte das atividades da disciplina de Estágio Supervisionado.

Além disso, não foram identificados trechos em que prevalecesse a Ação Acontecimento Passado conforme apresentada por Bulea (2010): uma retomada

retrospectiva do agir, com valor ilustrativo e singular e contextualização fragmentária. Resultado semelhante foi também evidenciado em Lousada (2006), que identificou abundantes registros de “agir evento passado comentado em agir situado”. Segundo a autora, durante a autoconfrontação, o professor cita momentos de sua atividade para poder comentá-los ou atualizá-los. Assim, a alternância entre Discurso e Relato Interativo tem o objetivo de atualizar o exemplo observado no vídeo e trazê-lo para a contemporaneidade da situação de interação. Na presente pesquisa, argumenta-se que o caráter de proximidade com essa situação, presente nessas interpretações do agir, prevalece sobre um suposto caráter retrospectivo e ilustrativo que o Relato Interativo poderia indicar, razão pela qual esses trechos foram classificados como Ação Ocorrência.

Quanto aos temas e às dimensões do agir presentes no texto, não é possível estabelecer uma relação unívoca entre esses aspectos e a Ação Ocorrência. Entretanto, parece haver uma predominância temática da focalização sobre a realização efetiva e a preparação da tarefa sob análise. Parece haver também uma ênfase nas dimensões pessoais implicadas no agir, especificamente os motivos, as intenções e as finalidades da sua ação. Pode ser encontrada ainda, mesmo que com menor participação, referência às condições de realização do agir. O Excerto 1, a seguir, exemplifica essas análises.

Excerto 1

S: eh: eu vi: falhas aí muito grandes ... uma que eu não gostei foi quando eu dei / eh a menina primeira deu *feedback* ... aí: eu fui falar com a segunda e aí eu me dei conta que a tirinha dela era a última ... eu queria ir na ordem né? ... aí a bichinha já tinha começado a falar e eu tive que cortar ela

[...]

S: ma:s e a outra coisa qual foi? ... ah eu me enrolei um pouco na explicação desse pronome ... do *it* eu queria ter explicado melhor e tal ... aí eu me enrolei um pouco e aí eu disse “tá bom na próxima tirinha ... não / eu vou retificar na próxima tirinha eu vou: explicar melhor”

[...]

S: mas elas não prestaram atenção nesse: questão do *it* ... também não fez muito diferença porque eu não expliquei nada aí ... eu só fiz dizer que referia ... à árvore mas eu queria ter dito a função na hora ... d/ do *it* só que na hora eu não lembrei aí eu passei pra próxima tirinha ((ri))

PF: tah ... eh: ... então o que que você acha que poderia ter feito de diferente assim ou numa próxima: ... faria alguma coisa de diferente?

S: só na: nessa coisa que eu falei né ... eh: pra não me enrolar na hora da explicação gramatical ... e: na questão do *feedback* que eu devia ter sistematizado melhor ... quem tava uh qual era a ordem pra não / pra quando começar e cortar ela e “não ... é porque agora era a outra” ... eh: isso aí é questão de: ... foi na hora que ... bom [é isso que eu mudaria

PF: [Francisco

F: uh: ... não não sei o que eu mudaria não

S: tu não viu o que eu vi? que eu cortei a menina na hora?

F: não ... eu não percebi ... que tinha cortado ela

S: na hora eu não percebi eu percebi agora ... no vídeo na hora eu ... tive que fazer isso porque: eu não [queria que ela fosse falando

F: [é porque eu acho que o: tempo foi um adversário ... implacável

S: foi també:m ... é
PF: a pressa né?
F: então às vezes tinha opções que poderiam acontece:r
S: mais tranquilamente
F: é: ... não só tranquilamente mas assim ... mais produtivo né?
PF: uhu
F: e não foi nem a nossa pressa ... foi o tempo mesmo de que: ... tinha que:
S: mas eu acho que dá / mesmo com esse tempo que: dá pra faze:r ... [as coisas
F: [mas eu acho que: ... foi bem legal ... assim
(STT 23 – correção do exercício – realização efetiva da tarefa)

Quanto ao plano enunciativo, esse exemplo caracteriza-se pela implicação de Sofia como protagonista de sua ação (marcado pelo uso dos pronomes *eu* e *me*) e como responsável pelo posicionamento representado. Também há a representação das alunas⁸ como agentes destinatários da atividade da professora, ainda que o termo *aluno* não esteja presente, mas substituído por *menina(s)*, *bichinha* e, principalmente, o pronome *ela(s)*. Ainda nesse plano, cabe ressaltar o uso da modalização deontica *tive que* por duas vezes nesse trecho, ambas acompanhadas da modalização pragmática *queria*. A professora parece se referir aqui a uma obrigação advinda de uma auto-prescrição, feita durante a preparação da aula, para que a atividade pré-figurada pudesse ser de fato alcançada.

Com relação às dimensões do agir representadas nesse excerto, percebe-se a evocação de razões para o agir (seguir a ordem de correção pré-estabelecida), capacidades da professora (não ter dado a explicação conforme gostaria), assim como das condições de realização da tarefa (o tempo restrito para a realização da correção). Ainda assim, a ação de Sofia parece ser representada por ela como dependendo principalmente de sua própria capacidade e não da situação externa, representação desafiada por Francisco no final do excerto.

Nesse sentido, cabe ainda enfatizar a importância do trabalho linguageiro entre Sofia e Francisco como possibilidade de (re)construção de significados sobre o trabalho docente. Sofia, ao ouvir de Francisco “não sei o que eu mudaria”, parece buscar nele um contraponto para sua ação (“tu não viu o que eu vi?”). Assim, o conflito

entre o pré-figurado pela professora (corrigir as tirinhas em determinada ordem e explicar o pronome *it*) e o real (condições de realização específicas e outros actantes implicados) parece materializar-se nessa interação entre esses dois professores em formação. Esse conflito parece levar Sofia a uma ressignificação de sua ação, à medida que ela passa a referir-se à limitação temporal sem, no entanto, retirar-se do papel de principal responsável pelo agir em análise (“mesmo com esse tempo que: dá pra faze:r ... as coisas”).

Conforme apontado anteriormente, e novamente corroborando os resultados de Lousada (2006), apesar de serem predominantes durante todo o texto, o Discurso Interativo e o Relato Interativo são também intercalados, em poucos momentos, pelo Discurso Teórico. Nesses trechos, é possível identificar a Ação Canônica e a Ação Definição na representação do trabalho docente feita por Sofia e Francisco. Quanto à primeira, há a compreensão do agir sob a forma de uma construção teórica, nesse caso advinda prioritariamente do contexto acadêmico e das disciplinas de Estágio Supervisionado, cujas prescrições são reproduzidas com poucas adaptações.

Nos trechos que apresentam a Ação Canônica parece haver uma predominância temática da caracterização da tarefa, privilegiando discussões sobre escolhas didáticas e metodológicas referentes ao contexto no qual o estágio estava sendo realizado. Quanto às dimensões do agir, são recorrentes nesses trechos menções aos motivos do agir e aos recursos utilizados na realização da tarefa. O Excerto 2 pode ilustrar essa análise.

Excerto 2

S: essa menina que chegou: ficou completamente voando porque ela não sabia ... porque eu tava ali né nem pra que nem nada ... e: eu só vim botar ela na aula [...] quando foi ali no na hora das tirinhas ... aí ela ficou voando ali esse tempo todinho eu acho bichinha nem falei com ela [...] eu não conversei na hora ... mesmo porque eu senti que se eu fosse parar pra falar com ela eu ia perder o fio da meada já que eu já tava falando dos pers/ dos personagens como era: um momento de que: exposição de *slide* que ela podia olhar assim e aos poucos [...]

⁸ Nesse dia, apenas meninas participaram da aula, por isso são sempre referidas no feminino.

mas eu acho que ... podia também ter dito assim “daqui a pouco eu explico” ou alguma co/ não sei ... no vídeo me incomodou eu não ter falado com ela ... mas na hora da aula eu não percebi isso eu achei que eu não devia acho que não devi/ ... ach/ achei que não devia interromper a aula pra ... falar dela

[...]

PF: uhu ... mas e: você ((dirigindo-se a F)) no lugar da Sofia aqui você teria conversado [com ela?

S: [né? isso aí o que que

eu faço? fala aí

F: ah: ... então né?

S: se tivesse ali ... explicando o negócio ali e: a menina chegasse do nada ... foi discutido isso na aula de B ((professora do Estágio V)) uma vez como você faz com um aluno que chega atrasado

F: bem ... ach/ acho que na realidade de repente no próximo: ... momento de pausa assim da aula vai ter outra atividade ainda não é isso?

S: é

F: quem sabe na próxima atividade ... conversar com ela de lado assim “oh a gente já fez isso” né e tal

S: eu não fiz isso eu apenas disse “você fica com ela tá?” a única forma que eu incluí ela foi isso com a outra menina

F: porque realmente assim ... tu parar toda aula pra focar atenção nessa exclusiva/ nessa exclusivamente também é eh: ... é errado também eu acho

S: uhu entendi ... o ideal [seria ... numa próxima etapa

F: [o ideal seria talvez ... na: próxima / momento assim que todo / que cada um tivesse ocupado ocupar ela também ... ou

S: mas eu me lembro agora que não fiz isso ... eu só fiz incluir ela agora [na dupla

F: [mas mas sempre vai haver um:

déficit de quem chega atrasado assim por mais que quem chega atrasado não

S: é e eu esperei que a outra explicasse também o que tava fazendo ... mas o real e tal ... ela só ia saber depois do fim da aula “quem era aquela menina? porque que ela tava lá?”

F: é

(STT 21 – chegada de uma aluna atrasada – realização efetiva da tarefa / retomada dos possíveis)

A análise do agir referente parece levar Sofia e Francisco a um imbricamento entre Relato Interativo e Discurso Teórico. Mesmo Sofia sendo representada como professora implicada na ação (uso dos pronomes *eu* e *me*), há espaço para um distanciamento (ainda contextualizado) em relação ao agir, em busca do “ideal”. Esse distanciamento é representado pela impessoalidade na fala de Francisco (uso dos verbos no infinitivo e do pronome *tu* com valor genérico) e de Sofia (uso do pronome *você* com valor genérico). Essa mudança de estatuto se reflete também na maneira como os alunos são referenciados: quando são representados como os participantes da atividade sob análise aparecem com os termos *menina*, *outra* e o pronome *ela*. Quando referidos como alunos típicos numa situação hipotética, o termo *aluno* e o pronome indefinido *um*, no masculino, são utilizados, o que pode ser percebido como um distanciamento por parte dos professores em formação, pois parecem procurar definir um agir recomendado (ideal) para essa situação, a partir do contexto acadêmico.

Essa busca pela abstração do agir pode também ser refletida no uso que Francisco faz das modalizações lógicas *na realidade* e *realmente*, que remetem suas constatações ao mundo objetivo, submetidas às condições de verdade como fatos atestados (Bronckart, 1999). Essa modalização parece ser usada também como forma de apresentar e validar a dimensão dos motivos da atividade

realizada, ou seja, as razões que levaram Sofia a não explicar à aluna atrasada o que estava sendo feito na aula.

O levantamento desses motivos é feito, no início do excerto por Sofia (não interromper a exposição que estava realizando) e revela um novo conflito na atividade de Sofia entre o pré-figurado e o real. Esse conflito é depois retextualizado por Francisco (sempre há um déficit para o aluno que chega atrasado à aula). O mesmo movimento linguageiro ocorre quando são buscadas alternativas a esse comportamento da professora: Sofia aponta uma primeira possibilidade que é, em seguida, recontextualizada por Francisco. Mais uma vez, a percepção desse conflito e o trabalho de negociação originado dele parecem ter levado a professora em formação inicial a (re)significar suas representações, o que pode ser indicado pela sua concordância (“uhu entendi” e “é e eu esperei que a outra explicasse também”). Essa (re)significação de sua ação leva Sofia a sugerir o comportamento ideal em situações similares, fenômeno que pode ser considerado característico da Ação Canônica, mesmo que essa ação permaneça contextualizada.

O discurso teórico-interativo caracteriza também os trechos em que a Ação Definição está presente. Conforme Bulea (2010), nessa figura são apontadas as características, o estatuto e as atitudes relativas ao agir referente/trabalho em questão. No texto aqui analisado, os poucos trechos em que figura a Ação Definição tematizam a preparação e a realização efetiva da tarefa e também a

caracterização dessa tarefa. Essa temática busca debater sobre aspectos metodológicos do trabalho docente, seja comparando as atividades de duas professoras observadas, seja discutindo sobre os recursos disponíveis e utilizados

nas aulas de Língua Inglesa nas escolas. Quanto às dimensões do agir, estão presentes as condições de realização, os recursos, os motivos e as finalidades da ação, conforme ilustra o Excerto 3.

Excerto 3

F: ela ((Sofia)) perguntou assim “e aí quem quer se arriscar?” ... eu acho que essa questão assim do da pergunta “quem quer se arriscar” é legal por duas coisas né primeiro que: ... é um: ... questão da do professor demandar né pedir e outra é tornar a turma consciente né das suas habilidades

S: pequeno desafio

F: é de que eles ... realmente não é tão fácil né um aluno de sala de aula falar assim eh fortuitamente mas o fato de você “quem vai se arriscar?” quer dizer ... o estudante que responde que responde ou que ... fala inglês ou que responde essa demanda do professor meio que ... que meio que conscientiza que ele tá realmente tomando um risco né de: errar de ... de: falar alguma bobagem [...] mas o fato de você falar uma sentença já é ... pro contexto da aula de P ((professora regente)) eu já acho que é: foi um avanço assim porque realmente não sei ... talvez pelo histórico da da da turma ... mas existe muita: realmente tudo que ela copia no quadro é em inglês assim tudo que ela: que ela repete é inglês de fato mas assim a forma como ela conduz as etapas da aula são sempre em português ou quase sempre em português ... né talvez trazer [um pouco

S: [mas é ... eh

F: um diálogo em inglês pra aula eh pra aula talvez é que seja um pouco um desafio não da P ((professora regente)) mas talvez um desafio do X ((instituto onde o estágio aconteceu)) mesmo ... né do:

S: e a questão até do: ah é tu ainda né? deixa depois eu falo

F: não ... já conclui

((risos))

S: a questão de falar inglês e tal ... eu cheguei num diálogo com P ((professora regente)) de perguntar né perguntei “há algum: algum critério assim específico da sua aula em português o X ((instituto)) exige?” ... aí ela falou “não não exige não... mas é porque é mais complicado pra eles entenderem e tal” e ela sabe porque ela tá na turma e conhece eles ... né porque é complicado ... mas ... ela falou também a questão da pronúncia que a pronúncia não é o foco que é leitura realmente ... mas pra mim como você ((dirige-se a PF)) disse na aula uma vez que a pronúncia pode ajudar na leitura ... eu concordo que isso pode ajudar no entendimento ... porque a língua não é separada não é só leitura ninguém lê / quando a gente aprende uma língua e aprende a escutar a gente começa a ler com o som da língua [...]

S: então eu acho importante sempre eles terem essa não só escutar mas também tentar produzir algo pra ficar na mente deles com a voz deles né ... não só a voz da professora quando eles forem ler assim ou então ter qualquer voz na hora de ler ... algo assim né

(STT 13 – uso da LM e LE em sala de aula – caracterização da tarefa)

Com relação ao plano enunciativo, esse excerto caracteriza-se pela sobreposição de vários cenários e diferentes actantes. Um primeiro cenário refere-se ao agir referente sob análise, no qual se observa Sofia convidando as alunas a lerem em voz alta um trecho do texto trabalhado em aula. Na análise desse agir feita por Francisco, ela aparece como protagonista da ação (“*ela* perguntou”). Um segundo cenário remete à caracterização do uso da língua materna e da língua estrangeira nas aulas, conforme refletido na participação dos alunos. Aqui se pode perceber o uso do termo *professor*, bem como do pronome *você* com valor genérico, ambos remetendo ao professor em geral. Também se observam os termos *turma*, *eles*, *aluno* e *estudante* para representar o aluno em geral.

Um terceiro cenário encaixado a esses dois, e que parece servir como ponto de partida para essa análise do agir referente, faz referência às aulas da professora titular

da turma, representada nesse texto pelo seu nome próprio e pelo pronome *ela*. Essa referência expande-se a uma situação de interação entre essa professora e Sofia. Por fim, há ainda um quarto cenário que remete às aulas da disciplina de Estágio Supervisionado na universidade, do qual participam a professora/pesquisadora (representada pelo pronome *você* por Sofia) e os professores estagiários (representados pelos pronomes *eu* e *mim*). No final desse excerto esses cenários parecem mesclar-se, à medida que Sofia faz referência a um sujeito indeterminado que aprende línguas (“*a gente* aprende uma língua”); a ela própria (“*eu* acho importante); aos alunos de forma geral (“*eles* terem” e “*eles* forem”) e ao professor de forma genérica (“*a voz da professora*”).

Esse amplo repertório de referência para a caracterização do agir aponta que as atitudes profissionais tematizadas nesse trecho parecem ser objeto de reflexão

e (re)definição por parte desses professores em formação, já que vistos como parcialmente conflitantes e contraditórios. Parecem estar representadas diferentes vozes sobre a questão, inclusive uma voz de síntese pertencente a Sofia e a Francisco, definida como marcador de identidade por Bulea (2010).

Ainda com relação a esse excerto, cabe enfatizar que, a exemplo do que foi mostrado nos dois excertos anteriores, o trabalho linguageiro de análise do agir proporcionado pela sessão de Autoconfrontação levou ao reconhecimento do real da atividade e, assim, das outras possibilidades nela contidas. Entretanto, esse reconhecimento foi continuamente pautado pela situação de realização da sessão e, desse modo, pelos papéis sociais de professor supervisor e alunos estagiários pertencentes a uma instituição acadêmica. Ainda assim, é possível vislumbrar uma referência a um debate sócio-profissional que envolve o trabalho docente, assim como um reconhecimento das múltiplas possibilidades de sua realização.

Ainda com menor quantidade de ocorrências, os trechos em que figura a Ação Experiência fazem referência aos professores em formação na condição de alunos de línguas e do curso de Letras, uma vez que eles não possuem experiência anterior no ensino de línguas. Nessa Figura de Ação é tematizada a realização efetiva da tarefa e são retomados os motivos, as finalidades e os recursos que possuem Sofia e Francisco. O Excerto 4 exemplifica essas ponderações.

Excerto 4

PF: mas e: o que te levou a mencionar isso?

F: narrativa unidade de sentido ... foi:

S: a literatura dentro de você

F: não sei foi durante a a: a aula ... não sei ... é porque eu compreendo assim entendeu? ... eu compreendo como uma: ... unidade isso ... não como um compreendo não como uma coisa fechada ... mas algo que: facilita a compreensão e que: tira um pouco: a língua do acaso assim ... “ah é assim porque é assim” não ... existe uma estrutura ... como se fosse um quebra-cabeças mesmo

(STT 36 – correção do exercício – realização efetiva da tarefa)

Nesse trecho, Francisco representa uma característica ou recurso próprio, a compreensão sobre o uso da língua, como o motivo para um comportamento adotado em aula. Assim, essa sedimentação de suas práticas como aluno parece ter sido recontextualizada para a situação de atuação como professor. Há nesse excerto uma forte implicação do actante (marcada pelo pronome *eu*), contraposta a outras vozes sociais (unidade percebida como uma coisa fechada e língua entendida como um acaso). A exemplo dos outros excertos, está presente na análise

do agir referente uma menção a debates que permeiam o trabalho docente. As implicações desses resultados para a formação inicial de professores, assim como para o quadro metodológico aqui empregado, serão discutidas na seção a seguir.

Considerações finais

Compreender o processo desenvolvimental pelo qual passam professores em formação é trabalho complexo e permanente. Nele está implicada a busca por desenvolver procedimentos e instrumentos que aproximem espaços tidos como prioritariamente de formação, de atuação e de investigação. Está envolvido, assim, um esforço constante por esclarecer o que é o trabalho docente e suas múltiplas dimensões, refletido nas inúmeras pesquisas que se desdobram sobre os mais diversos contextos dessa atividade.

Nesse sentido, a principal contribuição do presente estudo está em oferecer um olhar a respeito do professor durante suas primeiras experiências com a regência de aulas, tarefa preponderante (mas de maneira alguma única) em seu trabalho. Esse olhar refere-se, inicialmente, à possibilidade de utilização da Autoconfrontação Cruzada como mecanismo de investigação desse contexto e também de desenvolvimento individual e coletivo. Refere-se, ainda, à validade dos procedimentos de análise dos dados gerados por meio desse mecanismo na formação de professores.

Com relação ao trabalho de análise e negociação que se estabeleceu entre Sofia, Francisco e esta pesquisadora a partir do registro do agir desses professores em formação inicial, ele de fato apresenta características reportadas por Clot e Faïta (2000) como sendo particulares da Autoconfrontação. O texto é produzido prioritariamente em Discurso Interativo, revelando a implicação desses professores como responsáveis por sua atividade e a aproximação do agir referente, que é constantemente atualizado para ser comentado e avaliado.

Essa interpretação da atividade docente não aconteceu de maneira individual. Pelo contrário, a interação entre Francisco e Sofia revela diversos pontos de conflito e intensa negociação de significados. Além disso, é visível também a presença de outras vozes (da academia, do senso comum, do *métier*, cf. Lousada, 2006) que são por vezes reproduzidas, mas também adaptadas, transformadas e, talvez, interiorizadas. Pode-se argumentar, assim, que o uso da Autoconfrontação Cruzada levou esses professores a reconhecerem e a se inserirem no amplo debate a respeito do trabalho docente. Sendo essa tomada de consciência um fator essencial para o desenvolvimento, é possível afirmar que esse procedimento gera oportunidades de (re)significação a respeito do agir e de si mesmos. Um estudo com caráter longitudinal seria necessário para acompanhar esse processo de busca por soluções para esses debates e conflitos e, assim, perceber o desenvolvimento desses professores.

Outra limitação desta investigação diz respeito ao contexto sociointeracional onde o texto da autoconfrontação foi produzido. Os papéis sociais de professora supervisora do estágio e alunos estagiários estiveram presentes na maior parte das sequências aqui analisadas. Essas representações podem ter influenciado a percepção dos possíveis da atividade docente que, embora constantemente presente na produção de Francisco e Sofia, permaneceu pautada pela atividade acadêmica. Além disso, a própria mobilização das dimensões do trabalho docente parece ter sido circunscrita prioritariamente à situação de supervisão de estágio. São preponderantes as dimensões que dão conta do que parece ser uma “explicação do agir”, ou seja, os motivos e as finalidades que justificam as decisões tomadas pelos professores. Novamente, uma investigação que envolva outros actantes seria necessária para identificar se essa é uma característica dos professores em formação inicial ou apenas da situação de Estágio Supervisionado aqui analisada.

Com relação aos procedimentos de análise aqui adotados, a identificação das Figuras de Ação possibilitou um reconhecimento dos movimentos interpretativos presentes na produção linguageira de Sofia e Francisco. O domínio da Ação Ocorrência pode ser visto como um mecanismo de atualização do agir referente a fim de avaliá-lo e explicá-lo. Dessa forma, apesar do Discurso Interativo ser predominante nessa figuração, o Relato Interativo é também bastante presente, com o evidente propósito de retomar o curso do agir para poder interpretá-lo. Entretanto, essa adaptação do estatuto da Ação Ocorrência não passa de uma hipótese, necessitando de estudos subsequentes para verificá-la.

Apesar de estarem em número limitado, a Ação Canônica e a Ação Definição tiveram um papel importante durante a interação aqui analisada. Isso porque é nelas que acontece um debate a respeito de escolhas e possibilidades didático-metodológicas para as aulas de Língua Inglesa nas escolas. O fato de que essas figuras não acontecerem de forma “pura” nos dados, mas intercaladas com a Ação Ocorrência, releva que essa discussão acontece de maneira contextualizada e procura realizar uma síntese entre as diversas vozes que perpassam a produção linguageira desses professores.

A busca por essa síntese é ainda percebida nas poucas ocorrências da Ação Experiência, nas quais características particulares desses professores e suas experiências como alunos, de idiomas e de Letras, são relacionadas à sua atividade docente. Isso pode, ainda uma vez, indicar o constante trabalho realizado por Sofia e Francisco de compreender e (re)significar seu trabalho e seus próprios estatutos como professores. Desse modo, a atividade linguageira construída durante a análise do agir referente não pode ser vista como indício de desenvolvimento desses professores em formação inicial, ao contrário, ela pode constituir-se como a “mola propulsora” desse processo.

Referências

- BULEA, E. 2009. Types de discours et interpretation de l'agir: le potentiel développemental 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.; BRONCKART, J.P. 2008. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. *SCRIPTA*, 12(22):42-83.
- BULEA, E.; FRISTALON, I. 2004. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 1(103):213-262.
- BRONCKART, J.P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ª ed., São Paulo, Educ, 358 p.
- BRONCKART, J.P. 2008a. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, Mercado de Letras, 208 p.
- BRONCKART, J.P. 2008b. Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue: hommage à François Rastier. *Texto!*, XIII(1/2). Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>. Acesso em: 24/04/2013.
- BRONCKART, J.P. 2009. Le langage au coeur du fonctionnement humain: un essai d'integration des apports de Voloshinov, Vygotsky et Saussure. *Estudos Linguísticos*, 1(3):31-62.
- BRONCKART, J.P.; BULEA, E. 2006. 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, p. 105-134.
- BRONCKART, J.P.; BULEA, E.; FRISTALON, I. 2004. Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. *Cahiers de Linguistique Française*. Modèles du discours face au concept d'action: actes du 9ème Colloque de pragmatique de Genève et Colloque Charles Bally, 1(26):345-369.
- CLOT, Y. 2010. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte, Fabrefactum, 368 p.
- CLOT, Y.; FAÍTA, D. 2000. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, 1(4):7-42.
- CLOT, Y.; FAÍTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. 2000. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1):1-7.
- LOUSADA, E.G. 2006. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 333 p.
- MACHADO, A.R. 2007. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: A.M. GUIMARÃES; A.R. MACHADO; A. COUTINHO (orgs.), *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 77-97.
- MACHADO, A.R.; BRONCKART, J.P. 2009. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: A.R. MACHADO; L.S. ABREU-TARDELLI; V.L.L. CRISTOVÃO (orgs.), *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, Mercado de Letras, p. 31-77.
- MACHADO, A.R.; L.S. ABREU-TARDELLI; V.L.L. CRISTOVÃO (orgs.). 2009. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, Mercado de Letras, 174 p.
- SAUSSURE, F. 2004. *Escritos de linguística geral*. São Paulo, Cultrix, 296 p.

Submetido: 11/10/2013

Aceito: 22/03/2014

Francieli Freudenberger Martiny

Universidade Federal da Paraíba

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Campus I

Conjunto Humanístico, Bloco 4

58051-900, João Pessoa, PB, Brasil