



## Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

---

### A atorialidade docente e a figura de ação avaliação

Alessandra Preussler de Almeida<sup>1</sup> (SME Novo Hamburgo - RS)

**RESUMO:** Este estudo, embasado teoricamente no Interacionismo Sociodiscursivo, objetiva identificar indícios linguísticos e discursivos que demonstrem a atorialidade docente (BRONCKART, 2008), a partir da interpretação feita por professores sobre seu trabalho, em entrevistas semiestruturadas. A partir da análise das figuras de ação já conhecidas (BULEA, 2010), constatamos a existência de uma nova figura de ação, a de avaliação, a qual favorece a expressão da atorialidade docente e é caracterizada pelo caráter subjetivo e avaliativo, bem como demonstra forte implicação do professor no agir e sua capacidade de reflexividade.

**Palavras-chave:** interacionismo sociodiscursivo; atorialidade; figura de ação avaliação.

### Introdução

O trabalho docente instiga e motiva o desenvolvimento da presente pesquisa uma vez que este é uma atividade humana muito complexa, envolta em “uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico” (MACHADO, 2007, p. 92). Tal rede de múltiplas relações sociais é constituída de uma série de fatores, tais como: a prescrição dos conteúdos a serem ensinados, o planejamento da aula e sua realização, a elaboração da avaliação dos alunos, a correção da avaliação, a formação docente, o conselho de classe, o manejo do imprevisível durante sua aula, a expectativa dos pais e da equipe diretiva da escola, entre outras situações ou atividades inerentes a sua profissionalidade. Ao estar inserido nesse contexto, o professor precisa lidar com essas demandas e faz com que ele mobilize o que for necessário para agir, em constante interação com diferentes indivíduos e instituições envolvidas no universo educacional. Para isso, ele emprega artefatos materiais ou simbólicos, que são

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada. Assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS [almeida.alessandra@gmail.com](mailto:almeida.alessandra@gmail.com)

apropriados por ele e transformados em instrumentos mediadores do agir<sup>2</sup>, os quais o influenciam e transformam-no.

Toda a complexidade inerente ao fazer do professor reforça, segundo Bronckart (2006), a necessidade de aprofundar o olhar científico e didático para o trabalho educacional, com o intuito de identificar e compreender “quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício: a gestão de uma situação de aula e seu percurso” (BRONCKART, 2006, p. 207), levando em consideração as possibilidades e os percalços próprios do *métier*. Nesse sentido, almejamos compreender os aspectos da profissionalidade do professor que viabilizam a gestão bem-sucedida da sala de aula, dentre os quais está a atorialidade, pois ela é um dos quesitos da constituição do papel do professor que contribui para o sucesso do gerenciamento dos processos de ensino e aprendizagem. A atorialidade é a característica do ator, que é aquele dotado de capacidades, motivos, intenções e responsabilidades, ou seja, estes são os aspectos necessários para que o professor tenha o comando ou a pilotagem de sua sala de aula. Portanto, o indivíduo que é ator do seu agir possui um conjunto de habilidades e recursos para realizar as tarefas relacionadas ao seu *métier*, com razões claras para atingir seus objetivos específicos na condução do seu projeto didático.

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla (ALMEIDA, 2015) que busca a identificação de fatores relevantes para a constituição do docente como um ator no processo de ensino, a partir da análise da terceira dimensão do plano geral de pesquisa bronckartiano, o trabalho representado pelos actantes<sup>3</sup> (BRONCKART, 2006). Esta dimensão se configura pela reflexão a respeito do trabalho feita pelos próprios profissionais, através de uma entrevista respondida antes e depois da realização do projeto pedagógico. Para analisar os textos produzidos nas entrevistas, encontramos as figuras de ação<sup>4</sup> (BULEA, 2010; BULEA, LEURQUIN & CARNEIRO, 2013) que são, segundo Bronckart (2013, p. 101), “segmentos textuais que atestam modalidades particulares de compreensão da atividade, modalidades marcadas pela escolha de um tipo de discurso determinado, assim como outros índices linguísticos”. Nas figuras de ação, buscamos elementos linguísticos e discursivos que expressem a atorialidade das professoras entrevistadas, ou seja, que revelem suas capacidades, seus motivos e suas intenções quando falam do seu agir e do agir dos alunos, para tratar de diferentes temáticas ligadas ao seu trabalho.

Ao verificar a presença das figuras de ação nas entrevistas já descritas por Bulea (2010), encontramos indícios que permitem a identificação de uma nova figura, a qual passamos a denominar de figura de ação avaliação. Neste artigo, apresentamos as peculiaridades dessa figura de ação a partir da análise de seus elementos formais em comum nos excertos, bem como buscamos compreender seu uso e sua relação com a expressão da atorialidade do actante. Esta figura se configura pelo forte caráter avaliativo e traz o ponto de vista das professoras a respeito dos conteúdos temáticos, com indícios de alto grau de sua responsabilização ao avaliar o seu agir e o agir dos demais participantes no processo de ensino-aprendizagem, portanto, traz à tona elementos que expressam a atorialidade docente

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

<sup>3</sup> Actante é qualquer pessoa implicada no agir-referente (BRONCKART, 2008, p. 121).

<sup>4</sup> A concepção e a expressão “figuras de ação” apresentadas a seguir são resultantes de um percurso anterior percorrido por outros autores, cujos trabalhos não serão abordados neste artigo por não ser possível fazer um estudo mais aprofundado no recorte de pesquisa realizado.

## 1. Bases teóricas: a atorialidade e as figuras de ação

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

A atorialidade é uma característica do ator, ou seja, do actante que assume a responsabilidade enunciativa no curso do agir, “quando as configurações textuais constroem o actante como sendo fonte de um processo dotando-o de capacidades, motivos e intenções” (BRONCKART, 2008, p.121). O ator opõe-se ao papel do agente que é aquele que assume a condição de executor de tarefas, sem expressar capacidades, motivos e intenções. Bronckart evidencia o pensamento de Giddens (1989) sobre as modalidades de engajamento dos atores na ação, cuja análise mostra três processos a serem considerados:

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

Bronckart (2008, p. 57) aborda as teorias desenvolvidas por Giddens, nas quais o autor defende as capacidades reflexivas ou as capacidades de compreender (controlar) dos atores empregadas ao longo da vida social. Giddens evidencia uma diferença quanto às modalidades de realização das capacidades de reflexividade: uma pode ser expressa no nível verbal, chamada de consciência discursiva; já a outra, a consciência prática, se manifesta nas rotinas e nas atividades sociais cotidianas frequentes. Bronckart ressalta que, nessa perspectiva, esses processos são importantes, mas eles não se configuram como ações, portanto, as motivações e as intenções são dimensões dependentes de fatores externos ao agir.

Bronckart (2008, p. 19) traz também a proposição de Ricoeur (1986) - semântica da ação, a qual considera a ação como uma intervenção no mundo realizada por um actante que aciona capacidades mentais e comportamentais, referentes, portanto, a um poder-fazer. Esse actante assume certos motivos ou razões, ou seja, o porquê do fazer; e possui intenções que são os efeitos esperados do fazer. Todos esses aspectos conferem ao actante a responsabilidade em sua intervenção no mundo, ou seja, o papel de ator.

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

psíquicas, por isso, não é possível apreendê-las, observá-las ou mensurá-las, mas são passíveis de serem inferidas tendo como parâmetro a ação em curso (BRONCKART, 2006, p.211).

O interacionismo sociodiscursivo se vale dos trabalhos de Bühler (1927) e Schütz (1998) e promove uma espécie de casamento entre as abordagens anteriores, trazendo a ação como um processo de pilotagem, com foco na responsabilidade de um indivíduo em particular. A este é conferido o papel de piloto da ação, o qual está submetido a sistemas de restrições sociais e materiais múltiplas e que deve manter o rumo da pilotagem, mesmo que este não seja definido. Nessa acepção, é importante a possibilidade de adaptação do actante, considerando as transformações que caracterizam o desenvolvimento temporal da ação. Desta forma, o professor que é ator é aquele que tem o comando ou a pilotagem de sua sala de aula, “negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro das ações ele é o único ator” (BRONCKART, 2006, p. 226-7). Desta forma, o professor deve ser capaz de “conduzir seu projeto didático”, lidando com uma variada gama de aspectos inerentes ao seu *métier*: sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, entre outros. Este actante demonstra ser um ator ou possuir atorialidade quando é capaz de pilotar um projeto de ensino, o que significa assumir a postura de quem avalia o contexto de ensino em que está inserido, negocia para gerenciar reações, interesses e motivações dos seus alunos e mantém ou reconfigura o seu planejamento de acordo com a necessidade da sala de aula.

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

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

As figuras de ação são resultantes da análise do conjunto dos segmentos temáticos do actante que focalizam o agir e são identificáveis, sobretudo, pela articulação entre o tema e os tipos de discurso, que organizam um conteúdo temático. Também são caracterizadas por outras instâncias como, por exemplo, relações de temporalidade, marcas de agentividade e aspectos ligados às modalizações nos textos. Essas fotografias interpretativas possibilitam que o indivíduo reorganize seus conhecimentos e suas representações sobre o mundo e sobre o seu agir em particular, o que leva necessariamente ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo que é a fonte do dizer. Para Bronckart & Leurquin, no prefácio do livro *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade* (BULEA, 2010), nas análises de Bulea, as

figuras de ação visam mais particularmente a analisar a influência que exerce eventualmente a dimensão linguística dos tipos de discurso nas modalidades de elaboração das representações que o actante tem do seu trabalho.

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

## 2. Orientações metodológicas

A pesquisa em questão se insere no cenário teórico da Linguística Aplicada e está vinculada ao projeto *Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental*<sup>5</sup>. Neste grupo de pesquisa, foi desenvolvido o conceito de PDG – Projeto Didático de Gênero – o qual se originou na sequência didática, mantendo sua organização estrutural com a produção escrita inicial e a produção escrita final, mas se difere ao enfatizar os processos de letramento relacionados à prática social da escrita e da leitura do contexto social dos alunos.

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

Destacamos a possibilidade da linguagem de associar a dinamicidade – através da dimensão da atividade, e a reflexividade – através da dimensão de conhecimentos, a qual pode exercer o papel de mediadora entre as duas dimensões e, conseqüentemente, um papel transformador ou desenvolvimental (BULEA, 2010). Portanto, o gênero entrevista pode desencadear efeitos desenvolvimentais tanto na pessoa entrevistada quanto na pessoa entrevistadora, porque a natureza linguageira permite a análise do agir e a compreensão de

<sup>5</sup> Desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, com apoio da CAPES/Observatório da Educação.

estratégias de interpretação do agir, as quais mobilizam os mecanismos textuais e discursivos. Segundo Bronckart (2008, p. 128), as entrevistas fazem os entrevistados explicarem ou comentarem o seu agir, a sua participação no agir, elucidando o contexto e as condições de realização do agir. Desta forma, essas produções verbais ocupam o terceiro lugar da morfogênese (possível) da ação, que é “o próprio processo de criação dessas formas interpretativas, ou ainda o movimento linguageiro no qual se produz a interpretação do agir-referente” (BULEA, 2010, p.82-3), produzido pela consciência discursiva dos actantes que se manifesta nas entrevistas.

Para delimitar os trechos a serem analisados, procedemos da mesma maneira que Bulea (2010, p.90) ao adotar duas categorias de segmentos decorrentes da distribuição dos turnos de fala, típica do caráter interativo do gênero entrevista: Segmentos de Orientação Temática (doravante SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT). Os SOTs são definidos pela autora como “segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema; segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistador”. Por sua vez, os STTs são “segmentos produzidos pelo entrevistado em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador” (BULEA, 2010, p. 90), portanto, são aqueles nos quais o tema é efetivamente tratado. Tendo em vista a observação e o cruzamento dessas informações, é possível reconhecer a figura de ação mais saliente em cada segmento. Assim, cada introdução ou reorientação temática por parte da entrevistadora ou das entrevistadas gera um novo STT. Quaisquer intervenções do entrevistador que não provoquem mudança do tema são consideradas pertencentes ao mesmo STT, como as do tipo que indicam aprovação, reiteração, entre outras funções interativas. Após o levantamento dos conteúdos temáticos, o exame das entrevistas nos permitiu identificar os seguintes STTs, assim classificados: 1. objeto de ensino-aprendizagem – conteúdo relacionado aos objetos de ensino-aprendizagem e seus conceitos; 2. metodologia – comentários referentes ao modo de trabalho do professor, especialmente, sobre a produção dos Projetos Didáticos de Gênero (PDGs); 3. desenvolvimento dos alunos – avaliação do desempenho dos alunos elaborada; 4. aprendizagem/dificuldades – questões sobre os problemas de aprendizagem, que podem estar relacionados ao déficit cognitivo ou às condições socioeconômicas dos alunos ou de suas famílias; 5. relacionamento com os outros – conteúdo referente ao relacionamento da professora com os alunos, os pais, a equipe diretiva e os seus pares; 6. profissionalidade – peculiaridades da profissão docente; 7. participação no projeto/curso – comentários sobre a participação da professora como bolsista ou como cursista no projeto<sup>6</sup> “Por uma formação continuada para o desenvolvimento do processo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental”.

A partir desta categorização temática, realizamos a análise textual discursiva à luz da arquitetura textual, para identificar e delimitar as figuras de ação propostas por Bulea (2010), a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, os quais propõem a análise de três níveis de organização interna dos textos, formando um modelo da arquitetura textual. O primeiro nível de análise é a infraestrutura textual, que corresponde ao nível mais profundo, no qual observamos a organização temática e a organização discursiva. A partir disso, identificamos os discursos da ordem do NARRAR – em que opera uma disjunção entre as coordenadas temporais dos processos produzidos no texto e aquelas da situação de ação do enunciador; e aqueles da ordem do EXPOR – em que nenhuma disjunção é observada. Neste nível, também é possível definir se há implicação no enunciado dos eixos de referência às instâncias agentivas

<sup>6</sup> Professora bolsista – fez parte do grupo de pesquisa e participou semanalmente das discussões sobre as práticas de ensino de língua materna, tendo os gêneros textuais como base para o desenvolvimento de Projetos Pedagógicos de Gênero (PDGs). Professora cursista – cursou mensalmente os módulos oferecidos pelo grupo de pesquisa, a respeito dos Projetos Didáticos de Gênero.

mobilizadas. Portanto, ao cruzar esses dois tipos de organização, temos os tipos de discurso, que são os seguintes: discurso interativo, relato interativo, discurso teórico e narração.

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

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

A partir do aparato teórico e metodológico já exposto, apresentamos a caracterização da figura de ação avaliação e a análise de alguns excertos retirados do nosso *corpus*.

### 3. A figura de ação avaliação

#### 3.1. Caracterização da nova figura

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

Na figura de ação avaliação, o actante avalia, ou seja, assinala, estima, aprecia ou calcula o valor de algo. Com relação aos segmentos analisados, as professoras refletem sobre o seu agir e o agir de outros participantes do cenário escolar, trazendo diferentes preocupações, questionamentos ou posicionamentos a respeito dos conteúdos temáticos, demonstrando o

caráter subjetivo próprio dessa figura de ação. É possível apreender a inquietação das professoras em virtude da sua responsabilidade em relação à aprendizagem dos alunos, à conscientização da importância do seu papel no processo de ensino e das consequências das suas escolhas e dos procedimentos adotados. Ainda pode estar relacionada a um sentimento de receio perante o julgamento de si mesmo e/ou dos outros e apontar indícios de falta de certeza a respeito do seu agir. Também pode mostrar que o professor avalia o seu agir e o fundamenta com base nos conhecimentos teóricos sobre o ensino da língua adquiridos na academia, os quais são validados pela prática, ao trazer à tona procedimentos adotados que são amparados por vertentes teóricas de ensino de línguas.

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

A figura de ação avaliação ocorre geralmente em segmentos do discurso interativo, que se caracteriza por ser implicado, ou seja, por fazer referências explícitas ao momento de produção, trazendo elementos referentes ao locutor, interlocutor, espaço e tempo; e conjunto, por expor estados, noções ou eventos, que constituem representações situadas no mundo da interação social em curso e relacionadas ou acessíveis aos participantes da interação. Identificamos a presença de elementos que remetem à interação verbal estabelecida entre o entrevistado e o entrevistador e “ao caráter conjunto implicado do mundo discursivo criado” (BRONCKART, 2012, p. 168), como por exemplo, a presença de diferentes turnos de fala; frases não declarativas interrogativas; tempos verbais: presente, pretérito perfeito do indicativo ou futuro perifrástico com “ir” + infinitivo (expressão de simultaneidade, anterioridade e posterioridade com relação ao momento dos acontecimentos expressos e o momento da tomada de turno da interação); unidades que se referem a objetos mencionados pelos participantes ou ao espaço ou tempo da interação: ostensivos (isso, aí), dêiticos espaciais (aqui, lá), dêiticos temporais (agora, daqui a pouco); entre outras características.

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

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

Do ponto de vista da produção de sentido dos enunciados, observamos que existem ocorrências de relações predicativas diretas e indiretas nos segmentos em que identificamos a figura de ação avaliação. As relações predicativas diretas apresentam uma relação neutra entre o sujeito e o verbo. Nas relações predicativas indiretas, há a presença de metaverbos entre o sujeito e o verbo, os quais possuem valor modal, aspectual ou psicológico e exercem diferentes papéis no enunciado. Bronckart e Machado (2004, p. 150) revelam cinco diferentes funções ao classificar tais verbos: verbos com valor deôntico como “dever”, “ser preciso” (“já deveriam



estar acostumados”, etc., os quais indicam os determinantes externos do agir; verbos com valor pragmático como “querer”, “tentar”, “buscar”, “procurar”, etc. (“eles não querem conquistar”), os quais revelam as intenções do actante; verbos com valor psicológico como “pensar”, “acreditar”, “considerar”, etc. (“então eu penso muito nisso”), os quais expressam os recursos cognitivos do actante; verbos com valor epistêmico como “ser verdade”, “poder”, etc. (“que eu posso colocar na carta”), os quais se referem à veracidade ou à certeza com relação ao predicado; verbos com valor apreciativo como “gostar”, “apreciar”, etc. (“eu gosto muito de aliar o computador às minhas aulas”), os quais explicitam a subjetividade do actante a respeito do predicado.

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

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

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

Do ponto de vista dos mecanismos de posicionamento enunciativo, a ocorrência do dêitico “eu” marca a agentividade na figura de ação interna avaliação, demonstrando forte grau de atoriedade. Também a responsabilidade enunciativa é evidenciada através das modalizações, que trazem à tona comentários e avaliações do actante sobre o conteúdo temático, revelando o posicionamento do actante sobre as questões pertinentes ao seu agir. Bronckart (1999/2012, p. 330) apresenta quatro funções de modalização, as quais se apresentam da seguinte forma na figura de ação avaliação, de acordo com os nossos dados: *lógicas* - condição de verdade, fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc (“eu realmente entendo”, “com certeza”, “provavelmente”, “é possível tu entender”); *deônticas* - Valores, opiniões e regras, obrigação social ou conformidade com as normas (“ah, eu posso ter essa atitude com o alunos”, “é preciso”, “pelo menos eles têm que saber escrever”, “deveria ser ensinado inglês na escola”); *apreciativas* - Julgamentos do actante: benéficos, estranhos, infelizes, etc. (“é difícil”, “porque eu gosto muito aqui dessa escola”, “É pertinente aquilo que

ela fala”); *pragmáticas* - Intenções, razões e capacidades de ação (“saíram coisas assim que eu pensei”, “trabalhei as histórias em quadrinho”, “eu adquiri muito conhecimento”).

Além das modalizações mencionadas, percebemos, nas entrevistas, que os adjetivos possuem uma função importante na figura de ação avaliação e podem incrementar a discussão acerca da responsabilidade enunciativa do actante, uma vez que eles aparecem na sua fala e mostram as avaliações feitas sobre o seu trabalho. Para tratar disso, buscamos respaldo na pesquisa de Kerbrat-Orecchioni (1997, p.82)<sup>7</sup>, na qual a autora reconhece que os adjetivos são elementos reveladores de subjetividade, uma vez que “permitem ao locutor situar-se claramente em relação aos conteúdos emitidos”. Nessa perspectiva, as representações do actante estariam sendo orientadas pelo mundo subjetivo de Habermas (BRONCKART, 2006).

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

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

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

### 3.2. Análise dos dados

A figura de ação avaliação ocorre em 26% nas entrevistas realizadas com as professoras, constituídos de 29% de ocorrências nas entrevistas realizadas antes da realização do PDG e 21% de ocorrências nas entrevistas posteriores. Portanto, é a segunda figura de ação mais incidente em nosso *corpus*. As análises que seguem trazem excertos de figuras de ação avaliação e exemplificam sua presença em alguns segmentos de tratamento temático delimitados nesta pesquisa.

<sup>7</sup> A autora também verifica a existência de índices de subjetividade enunciativa em outras classes de palavras, como em verbos e advérbios.

No excerto 1<sup>8</sup>, a figura de ação avaliação trata da preferência dos alunos pela disciplina de Educação Física em detrimento da disciplina de Língua Portuguesa. Isto ocorre porque, segundo a percepção da professora, a variedade linguística falada pelos alunos não é prestigiada e difere demais da norma culta, que é ensinada na escola. No decorrer do excerto, surge a figura de ação performance<sup>9</sup> (PEIXOTO, 2011) “oh, eu falo português”, para exemplificar como deveria ser a postura de quem defende a sua forma de falar, para que sua variedade seja respeitada. Também aparece a mesma figura em “qual tua disciplina preferida”, para simular uma situação para averiguar a preferência dos alunos.

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

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

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

Como coparticipantes no excerto, os alunos, cuja agentividade é marcada pelos dêiticos “eles”, “poucos”, “a maioria” e “ele”, exercem um papel muito importante para a defesa ao respeito às variedades linguísticas populares expressa pela professora. Quando aos alunos é atribuído o repúdio da disciplina de Língua Portuguesa, que só valoriza a norma culta, através das modalizações apreciativas “eles odeiam” ou “eles não gostam”, apreendemos que tal situação mostra que a professora tem consciência da necessidade de valorização do modo de falar dos seus alunos e da prática de um ensino inclusivo, que prega o respeito às variedades e à adequação linguística de acordo com o contexto de interação. Por conseguinte, essa postura dos alunos, testemunhada pela professora na sua experiência de sala de aula expressa em sua fala, contribui para validar os pressupostos teóricos defendidos pela Educação Linguística, os quais a professora adquiriu provavelmente no curso de graduação. Por consequência, o fato de trazer à

<sup>7</sup> No excerto 1, a pergunta do entrevistador é: “Falando de língua, que língua se deve ensinar na escola?”.

<sup>8</sup> A figura de ação performance é usada quando o actante utiliza o discurso direto para reproduzir a fala de outro actante (PEIXOTO, 2011).

tona essa reflexão demonstra a capacidade da professora que, enquanto aprendiz, adquiriu o conhecimento e, ao falar sobre sua prática, expressa a tomada de consciência sobre a relação entre a teoria e a práxis.

	22	PB <sup>10</sup>	daquela frase ↑né (.) eu acho que isso
	23		tem que aparecer pra es:: pra pra validar
assim	24		ó, eu ↑falo português porque às vezes
	25		eles pensam que são ETs que não ↑falam
	26		português eles olham aquilo que a gente
	27		passa é tão inacessível pra eles é tão
	28		diferente daquilo que eles têm, né que
	29		eles ↓falam (.) que parece que eles não falam
	30		portuguê:s.
	31	E	uhum
perguntar	32	PB	e eles odeiam acabam assim °ó-° pode
	33		assim ó, eles não gostam de português s- se
	34		tu perguntar assim qual tua disciplina
	35		preferida, poucos vão dizer português
	36	E	uhum
	37	PB	a maioria vai dizer que é:: (.) educação
	38		física (.) né porque às vezes acaba
	39		acontecendo que é- que na esco:la ele
	40		vê: que o que ele fala é completamente
	41		diferente do que é ensinado daí a lin-
	42		a língua dele não é vali↓dada
	43	E	uhum
	44	PB	eu acho que tem que ser ensinado padrão
conver↑as:do	45		mas acho q- que tem que ser be:m (.)
	46		sobre que existe a varie↑da:de sobre que o que
	47		eles falam não é erra:do né
	48	E	uhum
	49	PB	se não fica tudo como ↑erro (.) e daí
	50		eles vão ver porque ah não eu nunca vou
	51		conseguir dominar isso mesmo então não
	52		quero aprender. (.) porque eu percebo
	53		que quando se a: coisa é muito difícil
	54		pra eles aprenderem muitos se frustram
	55		e já não querem ↓mais

Excerto 1 – Objeto de Ensino-Aprendizagem (D antes II)

<sup>9</sup> Nos excertos, utilizamos as iniciais PB para professora bolsista, PC para professora cursista, E para entrevistador.

O excerto 2 é uma sequência do segmento analisado no excerto 1, que trata do fato de os alunos não gostarem da disciplina de Língua Portuguesa em função da abordagem de ensino que desconsidera a variedade linguística popular e supervaloriza a norma culta, criando distanciamento entre os alunos e o objeto a ser estudado. Porém, no segmento acima, o conteúdo temático se volta para o fato de os alunos desistirem diante das dificuldades. Na avaliação da professora, as precárias condições sociais e econômicas afetam a vida escolar dos alunos e também contribuem para desmotivá-los.

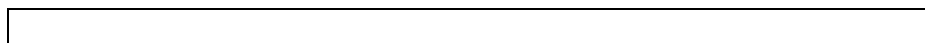
O tempo verbal que prepondera é o presente do indicativo com caráter generalizante e eixo de referência temporal neutro. As conjunções “porque” e “mas”, ao longo do excerto, têm a função de encadear o ponto de vista da professora a respeito da aprendizagem dos alunos e de suas dificuldades: “porque eu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

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

A atorialidade da professora é marcada pela presença do dêitico “eu” associado aos verbos de responsabilidade enunciativa “eu percebo”, “eu penso” e “eu fico pensando”. Neste contexto, a professora expressa sua capacidade de reflexão a respeito das necessidades dos seus alunos, demonstrando sua percepção de como eles reagem frente ao desafio de enfrentar as exigências próprias do ensino formal e as precárias condições sociais do cotidiano fora da escola. Outro traço que marca a presença da subjetividade da professora, ou seja, que mostra o seu posicionamento sobre a situação exposta é o uso de sintagmas adjetivos, substantivos e modalizações que indicam isso: “muito difícil” e “muito inalcançável”, referentes ao conteúdo; “muito fácil” e “completamente”, relacionados à falta de persistência do aluno para aprender; “já foi difícil” e “obstáculo”, com relação às condições sociais.

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

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



52 PB (.) porque eu percebo  
 53 que quando se a: coisa é muito difícil  
 54 pra eles aprenderem muitos se frustram  
 55 e já não querem ↓mais  
 56 E uhum  
 57 PB e isso dentro do que possível deles- primeira  
 58 coisa eu vi eu não sei eu não quero mais.  
 59 (.) ainda mais nesse contexto aqui ↑né  
 60 E xx  
 61 PB e é muito fácil eles desistirem né (.)  
 62 porque assim eu penso que-, parece que a:::  
 63 não: eles não querem aprender mas  
 64 por exemplo assim ó-, pra eles saí de casa já  
 65 foi difícil. (.) ele vem as crianças vêm  
 66 assim superando obstáculos desde que elas  
 67 se le↑vantam ↑né (.) xx se levantam não têm  
 68 >roupa pra vim< pra escola xx  
 69 bermuda ↓né (.) então eles vêm superando  
 70 uma série de obstáculos e se eles veem  
 71 que é tudo muito difícil se tá tudo  
 72 muito inalcançável daí fica tudo muito difícil  
 eles  
 73 não- desistem  
 74 porque às vezes é a gota d'água que  
 75 faltava pra °eles°. pra desestimular  
 76 completamente.

Excerto 2 – Aprendizagem/Dificuldades (D antes II)

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

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

ao dizer “tô adquirindo todo esse conhecimento”, o que faz com que ela se sinta feliz e realizada.

É interessante salientar o papel dos advérbios, adjetivos e substantivos que impregna de subjetividade a figura de ação avaliação: “completamente diferente”, “oposto”, “muito conhecimento”, “muito pouca experiência” e “salto enorme” – são empregados para demonstrar como a professora se vê como profissional em virtude da mudança que a formação e sua prática na execução dos PDGs lhe proporcionaram. Tais elementos contribuem para delimitar e caracterizar um antes e um depois na carreira da professora; “muito feliz” e “realização” – remetem ao sentimento que a professora tem com relação ao seu trabalho e que pode impulsioná-la a continuar buscando atualização profissional.

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

520	E	°a:i que bom°
521	PC	pra ↑mim é uma: realização
522	E	°é° é ↑bom a gente tem que se sentir ↑bem
523		né [no trabalho]

Excerto 3 – Profissionalidade (C depois I)

O excerto 4 trata da participação da professora bolsista nas reuniões semanais do projeto de pesquisa “Por uma formação continuada e cooperativa para o desenvolvimento da leitura e da produção textual escrita no ensino fundamental”. A professora ressalta a possibilidade de buscar conhecimento para aperfeiçoar o planejamento e a prática de suas aulas, através de sua participação no projeto, o qual recebe uma avaliação positiva. Também é interessante a reflexão feita pela professora sobre a necessidade de mudança, o que gera, ao mesmo tempo, desconforto porque seu agir está condicionado a seguir determinados preceitos que nem sempre são os mais adequados para atingir os objetivos de ensino-aprendizagem.

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

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

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



funciona como modalização lógica/epistêmica, no seguinte caso: “pra tentar mudar realmente”, para atestar condição de verdade ao fato.

Após o emprego do dêitico “eu”, há uma sucessão de outras formas para designar os actantes implicados no trecho. A implicação da professora no seu pronunciamento é evidenciada, ainda que com menor grau, pela presença de “a gente” referente a ela e aos demais participantes do projeto, como “mas a gente falou lá que não é legal”. Também o dêitico pronominal “tu” é empregado da mesma forma, com baixo grau de atorialidade, cujo referente pode ser a enunciadora, mas também pode ser qualquer outro professor: “eu vou começar a não fazer porque nem sempre tu te dá conta de que as coisas que tu faz não são legais”, “muitas vezes se tu te desse conta que não era legal, tu não faria, né”, “e com o projeto tu consegue te dar conta, aí eu faço isso(...)”. Neste trecho, o organizador textual “porque” e o presente do indicativo com caráter genérico marcam a atenuação da responsabilização do actante que sai do “eu” e passa para o “tu”, trazendo o fato de que, muitas vezes, as pessoas não percebem os erros em suas propostas didáticas por desconhecimento de outra possibilidade. Após, o organizador textual “aí” reintroduz o “eu”, que é a retomada do papel da professora bolsista, participante do projeto, que reassume sua responsabilidade e sua capacidade de mudar, aperfeiçoar-se. Em seguida, ela emprega o “a gente”, com o mesmo valor genérico do “tu” usado anteriormente para trazer à tona a dificuldade que a mudança pode gerar. Assim ela continua oscilando, empregando “a gente”, “tu” e “a gente” novamente para tratar do problema de se desvencilhar de um determinado “sistema de ensino” para “implantar um outro”, porém, existe a maior probabilidade de repetir as experiências escolares da época em que fomos alunos. Até que a professora volta a usar o “eu acho” para avaliar a sua participação no projeto que lhe propicia mudar sua prática docente, resgatando a voz da professora bolsista. É interessante que ela retoma o “a gente” depois disso, no entanto, este se refere a ela e aos demais participantes do projeto quando diz “na universidade, a gente conversa bastante”, após alterna com o dêitico “eu” para falar da sua vivência das reuniões do projeto e de como ela interage nestes momentos.

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

82	E	mhm e como é que tá sendo a tua participação
		no
83		projeto?
84		(.)
85	PB	como assim
86	E	a tua participação nos encontros, lá na- na
87		(disciplina)
88	PB	↑a eu acho que tá sendo bem- bem produtiva
89		assim eu tô- entrei esse ano (.) nesse projeto
90		não foi só assim por a:i vou participar do projeto
91		mas pra tentar mudar realmente
92	E	Mhm
93	PB	pra tentar aplicar assim eu tô tentando assim
94		>às vezes< eu- eu lembro uma coisa >ops mas a

95 gente falou lá que não é legal eu vou começar  
 96 a não fazer porque nem sempre tu te dar conta  
 97 de que as coisas que tu faz não são legais<  
 98 E mhm  
 99 PB muitas vezes se tu te desse conta > que não era  
 100 legal tu não fa↑ria né<  
 101 (.)  
 102 P sim  
 103 PB e com o projeto tu consegue te dar conta a::i eu  
 104 faço i:sso eu posso mudar eu tenho que mudar  
 nem  
 105 sempre a mudança vem na ho:ra né  
 106 P Mhm  
 107 PB às vezes >pra gente< mudar é muito difícil (.)  
 108 por mais que seja uma coisa que tu sabe que tá  
 109 fazendo errado às vezes  
 110 E é: é verdade  
 111 PB é difícil ti↑rar da gente sabe é aquilo que a  
 gente  
 112 falou assim (.) a gente é filhote de u:m sistema  
 113 de ensi:no (.) e a gente quer implantar um ↑outro  
 114 (.)  
 115 E mhm  
 116 PB só que tu reproduzir aquilo que tu não vive:u  
 117 é muito difícil (.) que a tendência da gente é  
 118 reproduzir aquilo que a gente viveu  
 119 E sim  
 120 (.)  
 121 PB né (.) entã:o mudar certas práticas (.) é  
 122 complicado mas eu acho que o projeto tá sendo  
 123 be:m legal porque gradualmente eu acho que eu  
 124 mudando assim algumas coisas né  
 125 E Mhm  
 126 PB ai e eu tento assim falar- eu acho que eu falo  
 127 bastante lá no:- na universidade a gente conversa  
 128 bastante  
 129 E tu participa bastante  
 130 PB participo bastante procuro interagir bastante né  
 131 (.) n::ão falto porque eu acho que é super  
 132 importante as reuniões que a gente tem lá.

Excerto 4 – Projeto/Curso e Profissionalidade (D antes V)

### Considerações finais

A investigação da produção verbal sobre o trabalho docente traz a possibilidade de apreender os elementos que fazem parte da profissionalidade do professor, a partir do momento em que as professoras retomam cenas da sala de aula, descrevem as atividades rotineiras, definem e redefinem elementos do agir e avaliam. Isso ocorre nas produções verbais, que são

provenientes da reflexividade expressa pela consciência discursiva dos actantes, possivelmente manifestada através das interações do contexto de entrevista, constituindo uma possibilidade de morfogênese da ação ao trazer configurações verbais do agir (BRONCKART, 2008, p.128). Nesse sentido, ratificamos o papel central e decisivo da linguagem, responsável principal tanto pelo desenvolvimento de conhecimentos e saberes quanto das capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 10).

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

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

A figura de ação avaliação se destaca quando buscamos indícios de atorialidade, pois, além da configuração textual-discursiva já descrita, percebemos o uso de muitas modalizações pragmáticas nessa figura, as quais expressam comentários e avaliações das professoras sobre os conteúdos temáticos, bem como indicam suas capacidades de ação, intenções e motivos. Outro fator diferenciador e revelador da alta atorialidade atrelada a essa figura é a grande quantidade e diversidade de adjetivos e substantivos com função modalizadora, que indicam a subjetividade subjacente a estes itens, conforme atesta Kerbrat-Orecchioni (1997, p.82) e que revelam ainda um alto índice de modalizações apreciativas, ao traduzirem julgamentos mais subjetivos (BRONCKART, 1999, p. 132). Essas classes de palavras funcionam como índices que revelam sentimentos, apreciações, julgamentos, os quais trazem imbricados o posicionamento e a interpretação pessoal das professoras

A análise do nosso *corpus* propiciou encontrar a figura de ação avaliação que se destaca pelo seu forte caráter reflexivo e subjetivo, ao expressar o posicionamento pessoal do actante. Ocorre geralmente em segmentos do discurso interativo mobilizado pela alternância de dois tipos de controle para as localizações temporais: um eixo ilimitado e um eixo limitado e local. O uso de organizadores textuais articula a elaboração de raciocínios causopráticos, propícios ao discurso interativo. É marcada pelo alto grau de atorialidade, pois, além da configuração textual-discursiva já descrita no primeiro objetivo, percebemos um alto índice de modalizações apreciativas, as quais expressam comentários e avaliações das professoras sobre os conteúdos temáticos, bem como modalizações pragmáticas, que indicam suas capacidades de ação, intenções e motivos. Outro fator diferenciador e revelador da alta atorialidade atrelada a essa figura é a grande quantidade e diversidade de adjetivos e substantivos com função modalizadora, que indicam a subjetividade subjacente a estes itens, conforme atesta Kerbrat-Orecchioni (1997, p.82). Essas classes de palavras funcionam como índices que revelam

sentimentos, apreciações, julgamentos, portanto, trazem imbricados o posicionamento e a interpretação pessoal das professoras.

Compreendemos que a figura de ação avaliação expressa as capacidades reflexivas ou capacidades de compreender (controlar) dos atores em diferentes circunstâncias sociais, conforme as teorias desenvolvidas por Giddens (1989). Assim, o contexto em que se desenvolve a figura de ação avaliação permite acessar, mais especificamente, a representação da consciência discursiva dos atores. Além disso, o alto índice de modalizações pragmáticas traz à tona a representação das ações das professoras, considerando a proposição de Ricoeur (semântica da ação) (BRONCKART, 2008, p. 19), a qual considera a ação como uma intervenção no mundo realizada por um actante que aciona capacidades mentais e comportamentais, referentes, portanto, a um poder-fazer. Desta forma, as professoras demonstram motivos ou razões, ou seja, o porquê do fazer, assim como expressam suas intenções, que são os efeitos esperados do fazer. Assim, entendemos que tal configuração no discurso indica o grau de implicação do actante e sua responsabilidade no curso do agir.

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

Ressaltamos ainda a importância da atorialidade<sup>11</sup> na constituição da profissionalidade do professor, pois sabemos que a qualificação do trabalho docente passa também pela pilotagem da sala de aula. Para que ele assuma o comando, é preciso que haja a reflexão sobre suas práticas, a identificação das peculiaridades do seu trabalho e a busca de soluções e estratégias, para dar conta do que lhe compete e saber posicionar-se como profissional da rede complexa de relações sociais em que está inserido o trabalho docente.

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

---

<sup>11</sup> No entanto, há momentos em que não é possível nem necessário assumir o papel de ator, porque existem certas demandas que podem ser realizadas por um agente, como fazer a chamada, calcular notas, preencher documentos, entre outras tarefas.

### Teacher's actoriality and the assessment action figure

**ABSTRACT:** This study, theoretically framed by Sociodiscursive Interactionism, aimed to identify linguistic and discursive indices that show teacher's actoriality, examining teachers' interpretation about their work, in semi-structured interviews. The analysis of the known action figures (BULEA, 2010) indicated the presence of a new action figure, named action figure assessment, which seems to favor the expression of the teachers' actoriality and is characterized by its strong evaluative and subjective trait, besides it demonstrates high involvement of teachers and their reflective capabilities.

**Keywords:** sociodiscursive interactionism; actoriality; assessment action figure.

### Referências

ALMEIDA, A. P. *Docência de Língua Materna: o Professor como ator do seu Próprio Agir*. 173 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2015.

BRONCKART, J.-P. Entrevista com Jean-Paul Bronckart, para Anna Rachel Machado. *Delta*, n. 20, p. 311-328. 2004.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. T.; CIRISTÓVÃO, V. L. (Org.) *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.

BRONCKART, J.P.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A.R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Paraná: Eduel, 2004. p. 131-166.

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

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

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

BULEA, E., LEURQUIM, E & CARNEIRO, F. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista - In: Bueno, L.; Lopes, M. e Cristovão, V. (orgs). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 109.

BÜHLER, K. *Die Krise der Psychologie*. Jena : Fischer, 1927.

CASTILHO, A.T. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial, 1997.

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

MALABARBA, T. *O percurso do agir interacional no trabalho docente: do projeto de ensino às participações contingentes em sala de aula de língua inglesa*. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos. São Leopoldo, RS, 2015.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Unesp, 2011.

PEIXOTO, C. M. M. *Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor*. 2011. 217f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

RICOEUR, P. Du texte à l'action; essais d'herméneutique II. Paris : Seuil, 1986.

SCHÜTZ, A. Choisir parmi des projets d'action, In: *Eléments de sociologie phénoménologique*. Paris: L'Harmattan, 1998.