



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

---

### Reconfigurações do agir professoral e tomada de consciência do professor em contexto de formação continuada

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin<sup>1</sup>  
Camila Maria Marques Peixoto<sup>2</sup>

**RESUMO:** Analisamos a reconfiguração do agir professoral, a partir das pistas linguísticas e discursivas oriundas de textos produzidos em situação de autoconfrontação. Nesse contexto, consideramos os efeitos desenvolvimentais para a tomada de consciência profissional dos professores em situação de formação. Dos onze encontros do curso de formação dos professores do ProJovem Urbano, selecionamos um cujo objetivo era mostrar as relações entre as reconfigurações do trabalho do professor e a tomada de consciência do seu trabalho. Para as análises dos dados, utilizamos o quadro teórico e metodológico Interacionismo Sociodiscursivo, considerando as figuras de ação (BULEA, 2010). Observamos, no discurso dos professores, a explicitação de seus objetivos, a cristalização do agir, a reapropriação da ação e a avaliação de seu trabalho.

Palavras-chave: Formação de professores; Tomada de consciência; Figuras de ação.

### Introdução

Os últimos anos foram marcados por muitas mudanças para a escola brasileira, advindas principalmente das muitas reformulações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que deu origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>3</sup>, aos exames em larga escala (como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio e o Exame Nacional de

<sup>1</sup> Doutora. Departamento de Letras Vernáculas. Universidade Federal do Ceará. [eulaliaufc@gmail.com](mailto:eulaliaufc@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora. Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. [camilammpeixoto@yahoo.com.br](mailto:camilammpeixoto@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Documento que define os parâmetros para a educação brasileira, contemplando todas as áreas de conhecimento.

Desempenho dos Estudantes<sup>4</sup>), ao Programa Nacional do Livro Didático<sup>5</sup> e a demais mudanças realizadas no âmbito da educação. Nesse contexto, ressaltamos o papel dos PCN na orientação dos encaminhamentos para a escola brasileira, mas também ressaltamos a dificuldade que tiveram os professores para compreenderem esse documento e o efeito da utilização dele no ensino e aprendizagem da língua portuguesa e na formação dos professores.

Essa dificuldade está relacionada à operacionalização da nova abordagem de ensino de língua materna, traduzida nos encaminhamentos da Educação nacional contemporânea. Acreditamos que tal dificuldade gera uma insegurança no professor, decorrente de muitos motivos; dentre eles, queremos pontuar dois: as condições de trabalho do professor para atuar em sala de aula e a sua formação inicial e/ou continuada. Trata-se de motivos interdependentes, importantes e complexos, foco de muitas reflexões. Carvalho (2003), por exemplo, alega a insegurança do professor ao fato de que ele teve pouco acesso às bases teóricas que estão por trás dessa mudança de perspectiva no ensino de línguas. Leurquin (2013) atribui tal insegurança ao fato de que, além do conhecimento e do saber-fazer, na sala também entram em jogo o querer-fazer, o poder-fazer e o dever-fazer, isto é, as modalidades do agir professoral que são oriundas da tomada de consciência profissional e das condições de trabalho que são ofertadas ao professor.

Na verdade, as reformulações anunciadas nos PCN impulsionam mudanças estruturais na Educação Básica e na Educação Superior que implicam nos modelos do ensinar e que, muito provavelmente, também implicam na cultura do aprender. No caso específico do ensino de línguas, observamos mudanças nas bases epistemológicas e teóricas. Nesse sentido, ressaltamos, por exemplo, que o ensino da gramática descontextualizada deu espaço para o ensino da análise linguística, de uma gramática em funcionamento no texto, nas práticas sociais. Atividades de leitura e de produção de texto assumiram um papel de destaque na sala de aula sob o argumento de que o aluno interage nas práticas sociais, construindo textos em formas diferentes de gêneros, assumindo papéis e se posicionando nas interações sociais. Ao contemplar isso, a escola também deu a oportunidade de o aprendiz trazer para seu cotidiano escolar práticas languageiras externas e, assim sendo, desenvolver o senso crítico e a consciência da funcionalidade da própria aula de língua portuguesa.

Mas, essas propostas nacionais para o ensino de língua datam de mais de 18 anos, e, até o momento, não foram efetivamente implementadas na grande maioria das escolas brasileiras. Essa não efetivação das “novas” propostas para o ensino de língua tem relação direta com as modalidades do agir professoral, como já dissemos, e são traduzidas em uma série de fatores que se somam à necessidade de uma formação do professor e à vontade pessoal desse profissional. Portanto, aspectos como a desvalorização do trabalho do professor; a centralidade do material didático; a falta de estrutura física nas escolas, representada também pela superlotação das salas de aula; o pouco financiamento para educação; os posicionamentos das escolas tomados nos documentos, entre outros aspectos, a descontinuidade de projetos exitosos impactam diretamente na qualidade do ensino e estão relacionados com a aprendizagem.

A formação de professores em questão foi materializada em uma intervenção realizada através de um projeto extencionista desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará, sob a responsabilidade do GEPLA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada), coordenado por Eulália Leurquin. O propósito era realizar uma capacitação dos professores do ProJovem Urbano<sup>6</sup>, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos defendidos nos PCN. A

<sup>4</sup> Exames realizados na Educação Básica e na Educação Superior em todo o território brasileiro.

<sup>5</sup> Programa responsável pela distribuição dos livros em todo território brasileiro.

<sup>6</sup> O PROJOVEM Urbano é um programa do Governo Federal, cujo objetivo maior é alfabetizar jovens brasileiros.

formação aconteceu durante o ano de 2009 e envolveu quarenta professores de língua portuguesa, no período de onze meses. A referida intervenção possibilitou a criação de um modelo de formação continuada de professores, descrito em um capítulo de livro escrito por Leurquin e Peixoto (2015). Esse modelo de formação está alicerçado nas orientações teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; BRONCKART, 2008; BRONCKART e MACHADO, 2004), no tocante à análise dos gêneros textuais profissionais produzidos nas diversas práticas sociais sobre a sala de aula. Também no âmbito do grupo genebrino, estão as orientações sobre a didática do ensino da produção textual (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) e a didática do ensino da análise linguística. No que diz respeito à didática do ensino da leitura, ancoramo-nos em estudos desenvolvidos Cicurel (1992) e por Leurquin (2001), hoje mais ampliados em Leurquin (2013, 2015).

Utilizamos o conceito de *repertório didático* (CICUREL, 2011), motivo pelo qual foi importante compreender os *saberes a ensinar* e *saberes para o ensino* (HOFSTETTER e SCHNEUWLY, 2009), para nós, elementos constitutivos desse repertório. No que diz respeito aos *saberes a ensinar*, observamos as questões relacionadas à língua e à cultura, às configurações linguístico-discursivas do gênero através da gramática da língua portuguesa e de sua mobilidade no texto. Quanto aos *saberes para o ensino*, ou seja, as estratégias envolvidas no *agir professoral* (CICUREL, 2011), observamos a didática do ensino de leitura, a didática do ensino de produção de textos e a didática do ensino de análise linguística, considerando as *modalizações do agir professoral* e suas implicações, percebidas nos conflitos e nas tensões vivenciadas dentro do contexto de sala de aula; os procedimentos de ensino de línguas, as regras do ofício, a implicação ou não do professor em seu agir, entre outros fatores. Para a análise do agir professoral, utilizamos o conceito de *figuras de ação* desenvolvido por Bulea (2010).

Para este artigo, justamente, focalizamos a interpretação do *agir professoral* prefigurado no discurso do professor. Nesse sentido, consideramos a linguagem e os efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade do professor, mais precisamente, as *figuras de ação* percebidas no texto oriundo de um dos encontros de formação analisado, que teve como foco as atividades de produção de textos. Foi possível ter acesso às *figuras de ação* porque demos a voz ao professor para ele verbalizar seu *agir professoral*, estratégia muito importante para nós. Nesse artigo, elegemos três bases do ISD que estão relacionadas ao estabelecimento da relação entre linguagem, pensamento consciente e desenvolvimento humano, a saber: 1. O caráter duplo da linguagem (representação e comunicação); 2. Os gêneros textuais como megainstrumentos de interação, constituídos como objetos semióticos e esquemas de utilização; 3. A relação entre gênero secundário e desenvolvimento humano. Dessas bases, trataremos na próxima seção do artigo.

### **1. Bases fundamentais para a formação de educadores**

A primeira base que fundamentou a formação dos professores está assentada na concepção de linguagem. De acordo com o quadro teórico assumido, a linguagem é percebida em seu caráter duplo, por apresentar uma verdadeira fusão das funções de comunicação e de representação, evidenciando que as capacidades do pensamento consciente das pessoas se constroem pela transformação dos processos psicológicos “naturais” em pensamento consciente mais complexo. Essa transformação é possibilitada pela interiorização nos indivíduos dos valores significantes dos signos verbais. Esses valores significantes são construídos de forma coletiva, sendo, por isso, essencialmente sociais, o que determina uma via resolutamente sociohistórica no desenvolvimento humano (BOTA, 2009). Nessa perspectiva teórica, a emergência das capacidades especificamente humanas resulta da apropriação e da interiorização, por parte de

cada indivíduo, das significações acumuladas pelas gerações precedentes e formuladas coletivamente, construídas e transmitidas na linguagem. A linguagem, portanto, além de ser instrumento sociossemiótico de comunicação, representa o mundo físico e sociosubjetivo do homem, que reconstrói as coordenadas do mundo formal a partir da ressignificação que realiza desse mundo, por meio da linguagem. No nosso caso, construímos ações formativas que possibilitaram ao professor ressignificar as suas ações realizadas em sala de aula, através da avaliação de seu agir em situação real. Para a avaliação do agir real do professor (BRONCKART, 2008), realizamos gravações das aulas e evidenciamos alguns momentos que foram utilizados em discussões realizadas pelo professor alvo da análise e pelo grupo de professores participantes da formação. Essas análises, coletiva e individual, da aula potencializaram uma ressignificação do *agir professoral* e uma tomada de consciência dos seus procedimentos para ensinar.

A segunda base fundamental do ISD que adotamos está relacionada ao papel dos gêneros textuais como instrumentos do agir que normatizam as interações sociais e que possibilitam novas formas de organizações do indivíduo em sociedade. Nas palavras de Schneuwly e Dolz (2004), “os gêneros textuais são, na verdade, megainstrumentos de interação que tipificam a forma como organizamos o mundo e como interagimos em sociedade, trazendo consigo regras de interação e regras relacionadas às configurações linguístico-discursivas”. Estes possuem uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos, linguísticos e paralinguísticos, permitindo que o indivíduo possa agir de forma eficaz em diversas situações de linguagem. Nessa lógica interacionista, é através da apropriação de novos gêneros e da construção de saberes textualmente formulados que ampliamos nossa capacidade de ação sobre o mundo. Portanto, na formação dos professores, tanto o gênero textual quanto as estratégias de apropriação de suas configurações linguístico-discursivas foram elementos centrais nas aulas de língua portuguesa.

A última base teórica fundamental que assumimos do ISD está relacionada à questão da apropriação dos gêneros de texto, no que diz respeito aos processos de continuidade e de ruptura do desenvolvimento humano envolvidos na relação que se estabelece entre gêneros primários e secundários<sup>7</sup>. Para tratar de tais processos, Schneuwly e Dolz (2004) retomam Bakhtin, em particular quando ele se refere ao estabelecimento das relações entre gêneros primários e secundários. Com base nisso, os autores defendem que a apropriação de um gênero secundário, normalmente realizada na escola, se dá a partir dos sistemas cognitivos já estabelecidos pela apropriação anterior de elementos constitutivos dos gêneros primários, gerando um gênero textual novo mais complexo. Essa apropriação de gêneros mais complexos, ou melhor, de gêneros secundários, gera necessariamente desenvolvimento cognitivo no indivíduo. Nesse sentido, aprender novos gêneros abre um leque de possibilidades para o aluno que se instrumentaliza para novas interações significativas no mundo. Vale ressaltar que esse desenvolvimento gerado pela apropriação de novos gêneros secundários não acaba em nenhum estágio da vida humana. Assim sendo, alcançará aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional do indivíduo, o que permitirá ao aprendiz se apropriar de gêneros textuais específicos de seu ofício.

Esses processos de apropriação de novos gêneros têm pelo menos dois desdobramentos para a nossa ação formativa: a) o desenvolvimento sociocognitivo do aluno e o papel central da apropriação do gênero como objeto a aprender; b) o desenvolvimento profissional do professor

<sup>7</sup> Para Bakhtin (2003), os gêneros primários são aqueles que se constituem de comunicação espontânea, tendo relação direta com a situação de enunciação e não envolvendo mediação formativa em sua apropriação; os gêneros secundários surgem em uma relação mais complexa de produção, não estabelecendo relação determinante com contexto de produção, sendo, assim, são gêneros mais autônomos do contexto imediato de comunicação, criando um contexto interno de significação a partir dos índices textuais discursivos que os compõem.

quando este, na formação de educadores, é desafiado a produzir novos gêneros relacionados ao ofício de professor.

## **2. O contexto da pesquisa: o Projovem Urbano e a formação específica em língua materna**

Para apresentar o contexto da pesquisa, optamos por apresentar a proposta do Projovem Urbano e o perfil dos alunos que dele participam. Em seguida, também apresentamos o contexto maior da formação em questão.

### **2.1. O que é o Projovem Urbano?**

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem - é uma iniciativa do Governo Federal, vinculada à Secretaria Nacional de Juventude, e funciona em parceria com as prefeituras das capitais do país. Concentrado nos governos Lula e Dilma, o Projovem absorveu parte das políticas públicas de juventude. É composto pelo Projovem urbano, adolescente e rural. O nosso contexto da formação era o Projovem Urbano, que tinha como finalidade primeira proporcionar uma formação integral aos jovens de 18 a 29 anos. Por meio de uma efetiva associação entre formação básica, qualificação profissional inicial e participação cidadã, o Programa, atualmente, em Fortaleza, funciona com trezentos professores, dos quais quarenta são de Língua Materna. Nosso objetivo era realizar uma formação de professores que atuavam na sala de aula do Projovem Urbano, tendo como base as orientações dos PCN.

### **2.2 A formação específica em Língua Materna**

Na formação específica de língua materna do Projovem Urbano, o grupo GEPLA trabalhou com os quarenta professores de língua portuguesa, divididos em duas salas. A geração dos dados aconteceu através de gravações audiovisuais das interações didáticas, realizadas nos encontros de formação e também de um questionário aplicado. Mas, para este artigo, consideramos os dados gerados em uma sala de aula, correspondente a 50% dos professores. Para a escrita deste trabalho, fizemos o recorte de apenas um encontro, momento em que os professores construíram atividades de leitura e discutiram sobre elas, com base em uma aula interativa proposta por (CICUREL, 1991; LEURQUIN, 2001). Sobre esse momento, passamos a tratar.

#### **2.2.1 Encontro de formação analisado: socialização das experiências exitosas de produção de texto**

O encontro que analisamos teve uma duração de quatro horas e ele teve como tema a produção de textos. Nosso objetivo era proporcionar um espaço de socialização de experiências exitosas vivenciadas pelo professor. Inicialmente, como primeira etapa da atividade, foi solicitado ao professor trazer para a aula seguinte a atividade de produção de texto considerada por ele a mais exitosa, realizada na sua sala de aula do Projovem. No encontro seguinte, foi feita a segunda etapa da atividade, conforme observamos no quadro que segue:

#### **Dinâmica da atividade:**

1. Entregar as atividades exitosas selecionadas ao professor formador;
2. Formar 5 grupos constituídos por 4 pessoas;
3. Analisar as atividades e selecionar a melhor;
4. Apresentar a melhor atividade.

Logo que foram organizados os grupos, o professor formador estipulou um tempo para que os professores analisassem as atividades e selecionassem uma para apresentar ao grande grupo. Foi dado o tempo de vinte minutos para cada grupo apresentar seu trabalho. Durante a apresentação, foi possível perceber o envolvimento da turma. Como todos os professores

trabalhavam com o mesmo material didático, constatamos um fato muito particular: alguns professores tiveram dificuldades para realizar atividades que outros consideraram exitosas. Isso nos permitiu perceber um desnivelamento na turma. Essas atividades foram realizadas antes da formação dos professores. Esse dado é relevante para que possamos entender o processo da formação continuada. Na etapa seguinte o autor da atividade exitosa selecionada explicou seu trabalho para os professores. Nessa atividade, também foi importante perceber a interação estabelecida nos grupos durante a análise e escolha da atividade exitosa a apresentar. Consideramos que esta atividade foi produtiva por desenvolver uma autorreflexão, além de possibilitar ao professor ressignificar saberes, a partir das experiências dos colegas e das discussões teóricas trazidas pela equipe de formação. Antes de apresentar a análise dos dados, apresentamos os conceitos que nos permitiram entender e interpretar o *agir professoral*.

### 3. Interpretações do agir professoral em situação de trabalho: figuras de ação internas e externas<sup>8</sup>

As figuras de ação são *produtos interpretativos* resultantes da análise do conjunto dos segmentos temáticos do trabalhador que focalizam o agir-referente ou o agir-real e que são identificáveis, sobretudo, pela articulação entre o tema e os *tipos de discurso*, que organizam um conteúdo temático. Mas, também por outras instâncias como, por exemplo, relações de temporalidade, marcas de agentividade e aspectos ligados às modalizações nos textos. Segundo Bronckart & Leurquin, no prefácio do livro *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade* (BULEA, 2010), nas análises feitas por esta autora, as *figuras de ação* visam mais particularmente a analisar a influência que exerce eventualmente a dimensão linguística dos *tipos de discurso*<sup>9</sup> nas modalidades de elaboração das representações que o actante tem do seu trabalho<sup>10</sup>.

Bulea (2010) verificou, através das análises de documentos prescritivos e de entrevistas com enfermeiras, a ocorrência de *figuras da ação* recorrentes nas falas dessas profissionais que encapsulam seu agir nos textos. A autora identifica cinco *figuras de ação*, mas, como adverte, essas figuras do agir não podem ser percebidas como absolutamente fixas, podendo haver outras *figuras* e outras características linguísticas capazes de caracterizá-las. Para Bulea, as *figuras de ação* são as seguintes:

**Ação ocorrência** é caracterizada por forte grau de contextualização, havendo a mobilização de um duplo contexto, o contexto imediato do actante e o contexto particular evocado pelo actante. Com relação à atitude enunciativa presente nesta *figura de ação*, a autora verificou que o *tipo de discurso* mais evidente é o *discurso interativo*, com a ocorrência de *discursos indiretos*. Há também marcas no texto que revelam relações de temporalidade em relação ao momento da enunciação. Outro traço característico dessa figura de ação é a relação de

<sup>8</sup> Denomina-se de figura de ação interna a interpretação do agir do próprio professor e figura de ação externa a interpretação do agir do outro.

<sup>9</sup> Em linhas gerais, para Bronckart (1999), os *tipos de discurso* seriam segmentos de textos que traduzem uma certa relação com a situação de comunicação, através de subconjuntos de unidades linguísticas. Assim, os tipos de discursos podem ser delimitados e definidos pela combinação das operações subjacentes que se aplicam ao contexto e ao conteúdo e que se manifestam através da configuração de unidades linguísticas mais ou menos específicas a cada um deles. Para o autor, são quatro os *tipos de discursos*, relacionados aos eixos do expor e do narrar, a saber: *discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração*.

<sup>10</sup> Segundo Bueno (2007), Bronckart faz uma revisão do posicionamento de Ricoeur, considerando que não são apenas os textos narrativos que organizam o caos interior do homem, através da reconfiguração de sua história e do seu contexto, mas todo texto, na medida em que o homem, através dos textos, põe em interface representações individuais e coletivas, o que possibilita uma verdadeira reconfiguração de suas ações. Nesse sentido, a mobilização das figuras de ação, como *feixes interpretativos do agir* (BULEA, 2010), possibilitam a análise e a interpretação do trabalho de reconfiguração do indivíduo.

agentividade marcada no texto pela dêixis *eu*, havendo a forte implicação do actante nos dois contextos evocados.

**Ação acontecimento passado** é caracterizada pela captação retrospectiva do agir na sua singularidade, mas sem relação com a situação de produção de linguagem; há contextualização, mas fragmentária e seletiva. O acontecimento é evocado pelo actante, que utiliza a relação de temporalidade relacionada ao passado, antes do momento da enunciação, e opta pelo misto *relato interativo* e esquema *prototípico da narração* para contar os fatos. A *ação acontecimento passado* tem claramente um valor ilustrativo do agir em questão ou de uma de suas dimensões, tratando-se de incidentes inesperados por ocasião da realização da tarefa.

**Ação experiência** é caracterizada pela autora como cristalização pessoal de múltiplas ocorrências (do agir) vividas; corresponde a uma espécie de balanço da experiência do actante, a partir da sedimentação, dessingularização e descontextualização de repetidas práticas de uma mesma tarefa. Estando mais ligada a um contexto singular, a *ação experiência* se apresenta como abstrata e, nesse sentido, *descontextualizada*; mas ela, no decorrer do texto, é sempre *recontextualizável*, na medida em que a configuração geral que ela realiza, construída e assumida pelo actante, se apresenta como aplicável a cada contexto particular, sob o efeito de um processo de *adaptação*, num funcionamento permanente.

**Ação canônica** é caracterizada por Bulea como sendo “o agir captado sob forma de construção teórica, fazendo abstração do contexto em que se desenvolve e das propriedades do actante que a efetua, mas dependendo sempre de normas em vigor” (BULEA, 2010: 107). É sempre *a-contextualizada*, com validade geral, evocando sempre instâncias externas, que se responsabilizam pelo que é dito, dependendo sempre de normas em vigor.

**Ação definição** é caracterizada pela autora como sendo o agir captado enquanto objeto de reflexão, na qualidade de suporte e de alvo de uma redefinição por parte do actante. Há duas formas identificadas pela autora na composição dessa figura do agir: normalmente, ou o texto incide sobre o cuidado, caracterizando-o ou tratando de seu estatuto; ou reside no exame das *atitudes socioprofissionais* que existem a seu respeito, podendo esse exame terminar em um posicionamento pessoal do actante. Para a autora, a figura de *ação definição* manifesta, de forma determinante, o trabalho interpretativo do indivíduo, que reinterpreta o seu agir, utilizando necessariamente o repertório linguístico, que está disponível em sua língua, mas utiliza-o de forma diferente, uma vez que ressignifica sua ação e a compreensão do seu agir.

#### **4. Representações do agir docente e tomada de consciência do agir professoral**

Uma vez apresentadas as categorias de análise utilizadas, analisamos nesta seção as representações que os docentes constroem de seu trabalho, através da mobilização das *figuras de ação*, concebendo-as como feixes interpretativos para análise de aspectos não transparentes ou pouco revelados, ligados ao ofício do professor. Nesse sentido, buscamos traços do trabalho com a linguagem de ressignificação do *agir professoral* e, mais especificamente, interessa-nos flagrar os momentos em que o professor se afasta do relato automático de sua prática e toma consciência de seu agir, através, por exemplo, da avaliação da sua ação ou da cristalização de aspectos recorrentes de seu trabalho. Para isso, interpretamos a mobilização das *figuras de ação*, relacionando-as com o *conteúdo temático*, tendo como referência alguns eixos apreendidos através dessa combinação entre as *figuras de ação* e os conteúdos temáticos mobilizados pelos professores e pelos formadores, a saber: interação imediata na formação, explicitação dos objetivos traçados pelo professor, cristalização do agir, reapropriação da ação, teatralização das ações, e avaliação e redefinição do trabalho.

O objetivo formativo do encontro que analisamos aqui era possibilitar a socialização de atividades que deram certo no ProJovem refletindo sobre o que ocasionava a aprendizagem de

novas estratégias para a superação de problemas que eram compartilhados pelo grupo de professores participantes, o que possibilitava uma maior valorização das experiências docentes e uma avaliação das práticas socializadas. Essa reconstrução, através da verbalização de ações, possibilitava um afastamento crítico da prática e a tomada de consciência do docente em relação a suas ações. Vejamos o diálogo abaixo, que foi recortado de acordo com os objetivos do trabalho:

Quadro 1 Panorama da produção textual dos professores

Texto produzido pelo professor	Eixo temático	Figuras de ação
(quadro 1) Pa1: os textos que nós trabalhamos, né::?—por que você disse que tem que apresentar todo.	Retomada dos objetivos traçados pelo formador	Ação interna canônica
(quadro 2) Pf2: isso...(…)	Interação imediata	Xxxxx
(quadro 3) Pa1: o L. trabalhou com jornal...a experiência dele...né?...a minha experiência foi receita...e a experiência dela ((apontando para uma colega professora)) foi estruturação de texto para sala de... de aula... e trabalhou com os alunos... para que eles pudessem organizar os textos estruturando...	Reapropriação da ação	Ação externa e interna ocorrência
(quadro 4) E eu trabalhei com receita...no período das festas juninas...né?	Reapropriação da ação	Ação interna acontecimento passado
(quadro 5) Pf2: e vocês vão apresentar especificamente...qual?	Retomada dos objetivos traçados pelo formador	Ação interna ocorrência
(quadro 6) PA1: a receita	Retomada dos objetivos traçados pelo formador	Xxxx
(quadro 7) Pa1: é por isso que eu estou começando por ela	Retomada dos objetivos traçados pelo formador	Ação interna ocorrência
(quadro 8) Pa1: eu trabalhei receita...né...eu e a professora de inglês...que na época trabalhou comigo...tá com ano mais ou menos...na última festa junina...e nós levamos...fizemos uma pesquisa ( )...a gente iniciou...né...uma dinâmica...a dinâmica era a dinâmica da força...nós levamos alguns nomes de pratos...né...pratos para que eles pudessem completar ( ) (...)	Reapropriação da ação	Ação interna acontecimento passado
(quadro 9) Pf2: pessoal...vamos fazer silêncio...	Interação imediata	Ação interna ocorrência
(quadro 10) Pa1: à medida que eles acertavam...ótimo...E é a medida que eles erravam...né...assim a letra que eles davam como sugestão pra gente colocar na...na...palavra...aí nós tínhamos eu fazer o bonequinho pra depois ser queimado...	Reapropriação da ação	Ação externa acontecimento passado
(quadro 11)	Avaliação do trabalho	Ação externa <sup>i</sup> definição
(quadro 12) Também...depois disso...nós colocamos tarjetas...com....a gente pegou uma re::ceita...tiram do jornal...e selecionamos essa receita em tarjetas e colocamos aleatoriamente no quadro... pra que ELES fossem montar...né?...	Reapropriação da ação	Ação externa acontecimento passado



(quadro 13) Pf2: isso tudo num papel madeira? (...)	Reapropriação da ação	Ação interna ocorrência
(quadro 14) PA1: não...num quadro...no quadro...tudo...	Reapropriação da ação	Ação interna ocorrência
(quadro 15) depois...agora nós vamos para o modo de fazer...então o modo de fazer...	Teatralização das ações	Ação interna performance <sup>11</sup>
(quadro 16) vamos começar por onde? Porque tem toda uma etapa...toda uma sequência...ah professora...começa por aqui...eles primeiro ficavam observando...e depois...iam montando...né?...?	teatralização das ações	Ação interna e externa performance
(quadro 17) Depois na escola nós fomos ler a receita...né...no coletivo mesmo...aí... depois a gente foi passar pras questões da textualidade...né?... <u>vamos trabalhar as questões de textualidade com vocês...que são referente ao texto...AQUI... nós monta::mos o quê?...um texto...certo?...aí ...esse texto...tem um nome...QUAL o nome que a gente pode dar pra esse texto? ...ah professora...é uma receita...isso é o gênero desse texto que a gente tá trabalhando ...qual a finalidade desse texto?...né...que...que esse texto quer passar pra gente?... (...)</u>	Reapropriação da ação e teatralização das ações	Ação interna acontecimento passado ( <u>ação interna e externa performance</u> )
(Quadro 18) PA1: o momento de produção de texto...depois de toda essa vivência...e por último foi a degustação dos pratos...foi muito bom...(...)	Avaliação do trabalho	Ação interna definição

A relação entre *figuras de ação* e *conteúdo temático* não é direta, ou seja, o indivíduo pode tratar de qualquer tema e, para isso, mobilizar qualquer *figura de ação*. Na verdade, através da análise dos segmentos de fala transcritos, podemos verificar certos eixos do trabalho docente, que nos dão pistas da tomada de consciência que esperamos como resultado em uma formação continuada de professores.

O quadro 1 evidencia a retomada, em linhas gerais, dos objetivos traçados pelos formadores para a atividade de socialização das produções de texto. Essa retomada é realizada através da mobilização da *ação ocorrência*, que possui como característica enunciativa o estabelecimento do *tipo de discurso interativo*. Ele apresenta traços explícitos da situação de enunciação, materializados através do presente do indicativo e da marcação da agentividade. Essa retomada é importante para a realização da tarefa de socialização, na medida em que confirma o entendimento do grupo de professores que realiza a tarefa. Esse entendimento é reforçado pela resposta do formador no quadro 2, *isso*, que expressa consentimento, apoio.

No quadro 3, PA1 inicia a execução da tarefa, através de um resumo das atividades de produção de texto socializado pelos professores. Esse procedimento é muito importante, pois ele possibilita ao professor se distanciar das suas atividades, ressignificá-las para falar sobre elas e de maneira concisa. Esses procedimentos sociocognitivos põem em evidência muitas capacidades, mas, sobretudo, põem em jogo as representações e a tomada de consciência do agir professoral. Para isso, o professor mobiliza a *ação ocorrência (interna e externa)*. No quadro 4, PA1 inicia a realização efetiva da tarefa de socialização da sua atividade de produção de texto, mobilizando, para isso, *ação interna acontecimento passado*. Ela é interrompida, no quadro 5, pela formadora que solicita esclarecimentos em relação à atividade que a professora socializa. Neste quadro, a formadora mobiliza *ação interna ocorrência*.

No decorrer do diálogo, PA1 retoma a execução da tarefa, no quadro 8, através da *ação interna acontecimento passado*. Esse movimento é interrompido pela formadora, que pede

<sup>11</sup> Denomina-se de figura de ação performance quando o professor teatraliza o agir do aluno (PEIXOTO, 2010)

silêncio ao grupo de professores. A formadora mobiliza, para isso, a *ação ocorrência*. No quadro 10, PA1 desenvolve a tarefa de socialização da atividade de produção de texto, mobilizando a *ação externa acontecimento passado* para relatar a sua atividade.

No quadro 11, PA1 continua executando a tarefa solicitada pela equipe de formadores e passa a avaliar, sob o seu ponto de vista, a sua ação de mediação, mobilizando, para isso, a *ação definição*. Nesse momento, percebemos o distanciamento crítico da ação empreendido pela professora, o que possibilita a construção de novos sentidos para o seu agir. Na continuidade de sua fala, no quadro 12, PA1 relata os procedimentos dos alunos no momento em que eles executaram a atividade de produção de texto mediada pelo professor, mobilizando, para isso, a *ação externa acontecimento passado*.

Na continuidade da fala de PA1, no quadro 15, o professor permanece expondo os procedimentos adotados por ele em situação de sala de aula, mobilizando a *ação interna performance*. Esses procedimentos continuam sendo expostos no quadro 16, quando o professor teatraliza a voz do aluno e a voz dele mesmo.

No quadro 18, o professor procede a uma avaliação da atividade de produção de texto realizada com os seus alunos. Mais uma vez ele toma um distanciamento crítico com relação à sua prática, mobilizando, para isso, a *ação interna definição*. No quadro 17, há um retorno ao relato da atividade de produção de texto socializada, através da mobilização da *ação acontecimento passado*, e à exposição dos procedimentos adotados pelo professor e pelo aluno.

Como podemos ver na descrição acima, de uma maneira geral, a *ação interna ocorrência* é percebida nos momentos em que há interação entre o formador e os professores envolvidos na situação de formação. Na continuidade do diálogo travado entre PF2 e PA1, PA1 também mobiliza essa *figura de ação* para preparar a tarefa, fazendo um pequeno resumo das atividades de produção de texto dos colegas de equipe que socializaram no primeiro momento do encontro de formação.

Já a *figura de ação canônica* é mobilizada pelo professor para confirmar a sua compreensão do comando. A *figura de ação performance* (interna e externa) é mobilizada, principalmente, pelo professor para cumprir a tarefa de socialização da atividade de produção de texto, solicitada pela equipe de formadores. A mobilização da *figura de ação interna performance* serve para encenar os procedimentos adotados pelo professor em um contexto que não é o mesmo da situação de ação em curso. Já a *figura de ação externa performance* serve para encenar os atos dos alunos envolvidos na situação de ação encenada pelo professor.

A *figura de ação acontecimento passado* (interna e externa) é mobilizada, principalmente, nos momentos em que o professor efetivamente cumpriu a tarefa, ou seja, nos momentos em que ele socializa a atividade de produção de texto que mais deu certo em sua sala de aula.

Ao considerar o exposto, podemos perceber a heterogeneidade de atitudes enunciativas e vários aspectos do agir do professor, que são materializados pela mobilização das *figuras de ação* constitutivas do texto. De uma forma geral, essa análise macro privilegiou o movimento discursivo empreendido pelo professor no encadeamento das figuras de ação, mobilizadas pelos actantes, na reelaboração de seu agir na linguagem e pela linguagem. Realizamos essa análise micro para compreendermos a funcionalidade da mobilização das várias *figuras de ação* na ascensão de novos sentidos que o professor atribui ao seu trabalho e ao seu papel em situação de formação. Por exemplo, no encontro, verificamos que o professor faz a socialização da atividade de produção de texto, através, principalmente, da *ação acontecimento passado*, que reconfigura o seu agir a partir do afastamento de sua experiência empírica e, por fim, faz uma avaliação dessa experiência mobilizando a figura de *ação definição*, que possibilita uma redefinição do objeto e uma abstração maior de sua ação empírica, que é avaliada por ele, diante do grupo maior

de professores. Nesse encontro, a presença da *ação definição* é um indício positivo da avaliação do encontro de formação, na medida em que o professor, além de relatar a sua prática, realiza uma avaliação explícita dela.

Como resultado das análises, verificamos que, de uma maneira geral, a *ação definição* é mobilizada pelo professor para avaliar o seu agir e o agir do outro; a *ação ocorrência* é mobilizada nas interações imediatas empreendidas pelos professores e pelos formadores; a *ação acontecimento passado* é mobilizada nos relatos empreendidos pelo professor de sua ação e da ação do outro; a *ação experiência* é mobilizada na generalização de procedimentos adotados pelo professor e pelo aluno; *ação canônica* é mobilizada para realizar abstração teórica do agir e das normas e a *ação performance* (LEURQUIN & PEIXOTO, 2015) é mobilizada na encenação de ação do professor ou da ação do outro. Em uma análise mais global, verificamos que mobilizações principalmente das figuras *ação definição* e *experiência* são indícios da tomada de consciência do professor de seu agir profissional, uma vez que possibilitam uma avaliação do agir para além da ação formativa, quando cristalizam procedimentos ou ressignificam de forma mais abstrata o agir real realizado em sala de aula.

## Conclusões

A formação continuada do professor de língua portuguesa é necessária porque há um dinamismo na prática docente motivado pelas mudanças na área, articulada com os documentos que orientam o ensino. Analisar as interações didáticas estabelecidas entre professores-formadores e professores-alunos configurou-se uma oportunidade de ter acesso a situações não percebidas, normalmente. A estratégia de proporcionar situações em que os professores pudessem discutir sobre o seu agir professoral foi muito importante porque lhes permitiu desenvolver uma autorreflexão imprescindível para a promoção da verdadeira formação, ancorada na mudança de representações.

A primeira percepção quanto à turma foi verificada no início da formação, quando os professores não se sentiam verdadeiros profissionais, sem capacidade de reconstruir a sua ação e modificarem as prescrições. Na verdade, eles preferiam não questionar as prescrições advindas das instituições superiores, por considerarem que estas instituições são detentoras da melhor maneira de abordar um conteúdo. Essa representação de seu papel tem implicações em seu agir profissional, na medida em que o agir do professor era pautado pela idealização realizada pela coordenação geral do professor, havendo pouca ressignificação, na medida em que os professores utilizavam o planejamento proposto pelo livro didático utilizado no ProJovem.

Não queremos dizer com isso que não havia ressignificação das prescrições antes da formação. Na verdade, a ressignificação é inerente ao trabalho docente, uma vez que o contexto complexo do professor obriga este profissional a realizar um trabalho de re-elaboração constante de seu agir. Nesse sentido, um dos papéis da formação é promover uma ressignificação embasada em uma tomada de consciência do professor de aspectos não revelados de seu trabalho e das bases teóricas que estão implícitas ao seu agir docente. Nesse sentido, fazemos o seguinte questionamento: até que ponto o comando dado pela equipe de formação influencia o professor no desenvolvimento de um agir reflexivo?

Como já dissemos, verificamos que a reconstrução do agir docente, realizada através da verbalização das ações dos professores, possibilitava um afastamento crítico da prática e a tomada de consciência deste profissional de suas ações e de aspectos que ainda não tinham sido revelados por ele em seu agir. O afastamento crítico, realizado pelo professor, permitiu que ele percebesse de maneira diferente a sua ação e a reorganizasse de maneira que os seus pares a

compreendessem. Essa ressignificação possibilitava a construção de novos significados para as ações realizadas pelos profissionais e a potencialização de transformação de representações, que possibilitava uma avaliação de práticas profissionais e uma possível mudança no cotidiano escolar. Na maioria das vezes, as ações docentes eram realizadas com base apenas nas experiências profissionais dos docentes, não havendo uma maior reflexão de aspectos relacionados às bases teóricas que ancoravam as suas práticas.

Entendemos que através dessa tomada de consciência, o professor pode ser capaz de intervir com maior autonomia na sua prática em sala de aula, ajustando ou reformulando, de acordo com o seu contexto de trabalho, as prescrições que fundamentam o seu agir. Assim, o profissional poderá optar, de maneira refletida e consciente, por determinada maneira de agir e pela teoria que melhor se adapta a sua ação.

Nos encontros de formação, essa tomada de consciência do agir do professor foi realizada, através da reelaboração de sua ação por meio da linguagem e através dela. Assim, no encontro que tinha como objetivo socializar as atividades exitosas de produção de texto, a tomada de consciência do agir docente aconteceu, a partir do distanciamento crítico, realizado pelo professor, de sua ação de mediação na condução do processo de produção de texto, relatado no encontro de formação. Os professores analisados realizam esse distanciamento crítico através da mobilização das *figuras de ação*, que dão forma às várias instâncias do agir docente.

Assim, por exemplo, de uma forma geral, a *ação acontecimento passado* é mobilizada pelos professores para reelaborar a experiência de produção de texto, a *ação definição* é mobilizada pelo professor para avaliar a sua participação no encontro de formação e redefinir o objeto do agir analisado. A *ação canônica* é mobilizada pelo professor para retomar o comando e confirmar a sua compreensão da tarefa. A *ação experiência* é mobilizada pelo professor para sintetizar os procedimentos adotados por ele em situação de sala de aula. A *ação performance* é mobilizada pelo professor para teatralização da cena e da colocação de outras vozes participantes da ação discursiva.

Consideramos que o estudo sobre as representações do papel do professor, que foi foco de nossa investigação, é imprescindível para compreendermos o trabalho ainda pouco transparente desse profissional, sendo esta compreensão o ponto de partida para repensarmos a formação de educadores, em uma perspectiva mais dialética em que, verdadeiramente, sejam levados em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Enfim, acreditamos que para haver ruptura na prática efetiva do professor, haver mudanças de representação e tomada de consciência de aspectos do agir professoral; é necessário também haver mudanças em outras dimensões desse agir; é preciso *querer-fazer*, *dever-fazer* e *poder-fazer*. O *querer-fazer* está relacionado às motivações pessoais dos professores, aos seus interesses com relação à turma e ao projeto que está desenvolvendo. Essa motivação tem relação com o engajamento pessoal e com a importância que o professor dá ao seu trabalho, no que se refere à sua intervenção no mundo, enquanto ator responsável por aquilo que faz e aquilo que deixa de fazer. O *dever-fazer* é motivado pelos papéis assumidos pelo ofício. A definição do professor é pessoal, mas motivada pela voz social, pelo compromisso do papel social assumido. Está relacionado às instâncias superiores, que regulam e prescrevem o trabalho do professor, e por ela é regulado. Assim, as leis que programam diretrizes para a educação, as políticas públicas relacionadas ao ensino, as leis que regulamentam as condições do trabalho do professor (piso salarial, plano de cargo e carreira, etc.) estão relacionadas a essa instância do trabalho docente. O *poder-fazer* põe em evidência as condições de trabalho, sobretudo. Se por um lado o professor tem uma orientação, por outro lado ele se depara com as condições de trabalho que modaliza o seu agir professoral. Essas modalizações do *agir professoral* são inter-relacionadas por um

complexo e conflituoso movimento de intenções e impedimentos movidos por desejos, obrigações e direitos.

### **Teacher's reconfigurations of the action and awareness in the process of continuous training.**

ABSTRACT: We analyze the reconfiguration of the professorial act, starting from the linguistic and discursive clues, considering its effects for the awareness of the teachers in formation situation. We chose a meeting of the teachers' training course - ProJovem Urbano. Our aim is to show the relations between the reconfigurations of the teacher's work and the awareness of his work. We use the theoretical and methodological Sociodiscursive Interacionism framework, considering the figures of action (BULEA, 2010). We observed, in the teachers' discourse, the explication of their objectives, the crystallization of action, the reappropriation of action and the evaluation of their work.

Palavras-chave: Teacher training; Awareness-taking; Figures of Action.

### **Referencias bibliográficas**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOTA, Cristian. La médiation langagière: praxéologie et gnoséologie. In *Estudos Linguísticos: revista do centro de linguística da UNL*. Lisboa: Colibri, 2009.

BRAGGIO, Silvia Bigonjal. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC, 1999.

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

\_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*; trad. Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BUENO, LUZIA. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2007.

BULEA, Ecaterina. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*; trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueiredo. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga & CARNEIRO, Fábio Delano Vidal. *O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista*, 2010.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa. *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003.

CICUREL, Francine. *Lecture interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette, 1991.

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

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e Bernard, Schneuwly, Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento in SCHNEUWLY B. e DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. sw R. Rojo e G, Cordeiro, Campinas. Mercado de Letras, pp. 95-128, 2004.

HOFSTETTER, Rita e SCHNEUWLY, Bernard, *Savoirs en (trans)formation: au coeurs des professeurs, de l'enseignement et de la formation*, De Boeck Université, Bruxelles, 2009.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa*. Universidade do Rio Grande do Norte. Tese de doutorado, 2001.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *Que dizem os professores sobre seu agir professoral? In Ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*, São Paulo: Pontes, 2013.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira* In Eutomia Revista de Literatura e Linguística, Edições UFPE, ISSN 1982-6850. (p 167-186). Recife 2015.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; PEIXOTO, Camila Maria Marques. *Por um agir reflexivo dos professores do ProJovem Urbano à luz do Interacionismo sociodiscursivo in*

Formação docente: textos, teorias e práticas. Eulália Leurquin, Maria Antonia Coutinho, Florencia Miranda (org.). Mercado de Letras, São Paulo. 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

PEIXOTO, Camila Maria Marques. *Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor*. Tese de doutorado. Fortaleza: UFC, 2011.

---