

## A atorialidade: conceito e repercussão na docência

### The actoriality: conception and repercussion in the teaching

Alessandra Preussler de Almeida<sup>1</sup>  
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS  
[alessandra.preussler@gmail.com](mailto:alessandra.preussler@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo se insere nas discussões sobre o trabalho do professor e propõe a análise da atorialidade como um fator constituinte da profissionalidade docente. Para isso, retomamos aspectos pertinentes para a compreensão do seu conceito, o qual comporta características próprias do ator no nível da representação do papel do actante, ou seja, o indivíduo fonte do agir. Para fundamentar esta abordagem, utilizamos o escopo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (Bronckart, 1999, 2006, 2008, 2013; Bulea, 2010, 2016; Almeida, 2015), trazendo as contribuições da Didática das Línguas, mais especificamente, os gestos didáticos (Aeby-Daghé; Dolz, 2008; Schneuwly, 2009). Os dados são oriundos de uma entrevista semiestruturada realizada com uma professora após sua participação em um dos módulos do curso de formação continuada, que tinha como proposta a realização de um Projeto Didático de Gênero com sua turma de alunos. Para a análise, aproximamos as “lentes” para identificar as figuras de ação. Os resultados revelam a verbalização dos elementos constitutivos da atorialidade docente que são as capacidades, os motivos e as intenções, com destaque para a relevância dos gestos didáticos no plano da intencionalidade.

**Palavras-chave:** Interacionismo Sociodiscursivo; atorialidade; dimensões do agir.

**Abstract:** This article is part of a discussion about teaching work and it proposes the analysis of actoriality as an aspect of the constitution of teaching professionalism. For this purpose, we bring relevant aspects to understanding its concept, that has particular features of the actor in representation of the actant role or the individual as the source of the act. In support of this approach, we consider the methodological

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e professora da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS.

and theoretical basis of the Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 1999, 2006, 2008, 2013), with the contribution of Didactic of Language, most specifically about the didactic gestures (Aeby-Daghé; Dolz, 2008; Schneuwly, 2009). Data corpus consists of the transcription of interviews with the teacher after her participation in the course of further education that requires the planning and the conduction of a Project Didactic of Genre in her class. For the analysis, we focus on identifying the action figures (Bulea, 2010, 2016; Almeida, 2015). Results point to the verbalization of the aspects of teaching actoriality which are abilities, reasons and intentions, with an emphasis on relevance of the didactic gestures in the level of intentions.

**Keywords:** Sociodiscursive Interactionism; actoriality; dimensions of action.

## Introdução

A escrita deste artigo é motivada duplamente: primeiro, por ser uma possibilidade de compartilhar nossas reflexões sobre o trabalho docente sob a luz do Interacionismo Sociodiscursivo; segundo, pela oportunidade de destacar as contribuições de Joaquim Dolz para o ensino e a aprendizagem de línguas. Dentre as várias temáticas já pesquisadas pelo nosso homenageado, destacamos a relevância dos gestos didáticos (Aeby-Daghé; Dolz, 2008; Schneuwly, 2009) para a constituição da profissionalidade do professor. Mais especificamente, explicitamos sua relação com o plano da intencionalidade quando tratamos das dimensões do agir e seus desdobramentos na representação sobre as intenções presentes no exercício do *métier* docente.

Para introduzir a discussão sobre o foco da nossa pesquisa, gostaríamos de destacar a presença do termo protagonismo que tem sido adotado em vários âmbitos na atualidade, cujo significado remete, quando menos, à participação ativa e à responsabilização pelos atos em questão. Na educação, seu conceito está amplamente difundido para tratar do papel ou da postura do aluno perante seu processo de aprendizagem, bem como é vinculado ao perfil esperado do professor e do gestor escolar. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível localizar mais de dezena de referência à necessidade de desenvolvimento e valorização do protagonismo dos alunos durante todos os anos da Educação Básica, como é possível ver nos Fundamentos Pedagógicos da BNCC quando afirma que “Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (Brasil, 2018, p. 15).

Desta forma, o documento incentiva a promoção do conhecimento interdisciplinar para suplantando o ensino compartimentado e a desconexão com a realidade, com o intuito de que os conteúdos escolares sejam significativos. Alinhado a isso e dando continuidade ao encadeamento de proposições, a BNCC reforça a orientação de que os objetos de aprendizagem e as metodologias empregadas devam favorecer o desenvolvimento do protagonismo da pessoa, tanto como aprendiz e sua relação com sua aprendizagem quanto como cidadão no planejamento do seu projeto de vida.

O documento basilar e a realidade da educação brasileira, esta última já há algum tempo, indicam que há urgência para destinar atenção aos profissionais para viabilizar a realização das propostas acima.

A partir dessa demanda, a BNCC aponta a necessidade de revisão da formação inicial e da formação continuada docente para alinhá-las ao que é prescrito, pois “Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.” (Brasil, 2018, p. 21). As medidas de adequação das formações são bem-vindas, uma vez que a implementação do novo documento faz com que todos os docentes, desde os mais antigos até o recém formados, participem de formações de atualização, o que gera a expectativa de reformulação de suas práticas em prol da qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

A fim de contribuir para isso, este trabalho tem o propósito de refletir sobre o papel do professor e as exigências relacionadas à complexidade do trabalho docente, o qual se caracteriza por ser uma atividade, envolta em “uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino e em um sistema educacional específico” (Machado, 2007, p. 92). Entre as demandas que constituem o cotidiano docente, há a prescrição dos conteúdos a serem ensinados, o planejamento da aula e sua realização, a elaboração da avaliação dos alunos, a correção da avaliação, a formação docente, o conselho de classe, o manejo do imprevisível durante sua aula, a expectativa dos pais e da equipe diretiva da escola, entre outras situações ou atividades inerentes à sua profissionalidade. Além disso, destacamos os esforços mais recentes destinados à implementação da BNCC e a decorrente adaptação dos currículos, bem como a necessidade de mudança abrupta quando houve a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia do Coronavírus, e ainda as fragilidades aguçadas e reveladas pelas carências do período pandêmico.

Tendo como cenário todo esse contexto complexo, o professor tem como tarefa primordial lidar com os objetos de ensino e realizar os procedimentos necessários para que seu principal objetivo seja atingido. Mais especificamente com relação ao ensino da linguagem, a prática docente requer a análise e a definição dos conhecimentos linguísticos para que seja feita a transposição didática necessária. Junto a isso, a elaboração do projeto didático e o seu desenvolvimento na sala de aula devem ser pautados considerando as peculiaridades psicológicas, sociais e cognitivas dos alunos para a proposição de estratégias adequadas, com as intervenções fundamentais do professor para potencializar a aprendizagem discente. Essas atribuições próprias do fazer docente estão interconectadas e fazem parte do triângulo didático proposto pela Didática das Línguas (Dolz, 2016), no qual o saber, os alunos e o professor são os vértices da figura geométrica que ilustra a relação estabelecida.

Em primeiro lugar, os saberes ensinados e a sua construção para a escola implicam num trabalho de análise das dimensões linguísticas e de fenômenos de transposição didática. Em segundo lugar, a apropriação desses saberes pelos alunos exige considerar as dimensões psicológicas e sócio-cognitivas nos processos de desenvolvimento da linguagem. Em terceiro lugar, a intervenção didática do professor depende das dimensões institucionais, dos dispositivos e dos suportes utilizados para ensinar. (Dolz, 2016, p. 240)

Ao considerar todos esses meandros envolvidos na profissionalidade do professor, abordaremos um aspecto do arcabouço teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que pensamos ser importante para a constituição da profissionalidade docente: a atorialidade. Para isso, retomamos aspectos pertinentes para a compreensão do seu conceito, o qual comporta características próprias do ator no nível da representação do papel do actante, ou seja, o indivíduo fonte do agir na nossa pesquisa. Na

seqüência, apresentamos os procedimentos metodológicos que indicam o contexto do levantamento dos dados e a definição das ações empregadas para o desenvolvimento da análise. Na seção seguinte, trazemos a interpretação dos diferentes ângulos do agir e os elementos constitutivos da atorialidade do professor, a fim de colaborar para a compreensão de sua profissionalidade. Por fim, as considerações finais ressaltam as principais conclusões da pesquisa sobre a atorialidade e o trabalho docente.

## **A atorialidade na docência**

O trabalho do professor tem sido o foco de várias pesquisas nas últimas décadas, com o objetivo de identificar suas características e compreender sua complexidade (Machado, 2007; Almeida, 2015; Guimarães; Kersch, 2012; 2014; 2015; Guimarães; Carnin, 2014, 2020; Carnin; Guimarães, 2016). A partir disso, os avanços dos estudos contribuem para a formação dos novos profissionais que investem na carreira docente, bem como para o aperfeiçoamento dos professores já experientes que visam qualificar suas práticas.

Para aprofundar a compreensão da profissionalidade docente, propomos trazer para discussão o conceito de atorialidade, que, conforme a própria palavra indica, é uma característica do ator, o qual é conceituado como aquele que assume a responsabilidade enunciativa no curso do agir, ou seja, “quando as configurações textuais constroem o actante como sendo fonte de um processo dotando-o de capacidades, motivos e intenções” (Bronckart, 2008, p.121). 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 no plano interpretativo, tendo como parâmetro a ação em curso (Bronckart, 2006, p.211). Por outro lado, a opacidade ou ausência da atorialidade revela a configuração do papel de agente, o qual demonstra ser apenas o executor de tarefas, portanto, aquele que não expressa capacidades, motivos e intenções referentes a seu agir.

Para o entendimento do papel do ator e seus desdobramentos no trabalho do professor, trazemos os três planos de análise do agir - o plano motivacional, o plano da intencionalidade e o plano dos recursos do agir, e propomos sua caracterização.

### **O plano dos recursos do agir: as capacidades**

Para compreender os aspectos que constituem o ator, tratamos do plano dos recursos do agir, o qual se refere aos instrumentos que são tanto as ferramentas materiais e as tipificações ou modelos do agir encontrados no ambiente social, quanto às capacidades, que são recursos mentais ou comportamentais próprios de uma pessoa em particular. Dentre esses recursos, destacamos as capacidades constitutivas da atorialidade que se relacionam ao caráter mais subjetivo das dimensões do agir, uma vez que envolvem o desenvolvimento de potencialidades/habilidades do ser para agir. Ao considerar a proposição de Ricoeur na semântica da ação (Bronckart, 2008, p. 19), entendemos que o ator, ao realizar uma ação como uma intervenção no mundo, aciona capacidades mentais e comportamentais, portanto, que se relacionam a um “poder-fazer” (Bronckart, 2012, p. 44).

Ao tratar da profissionalidade docente, evidenciamos o primeiro recurso do agir: a capacidade de reflexividade, a qual trata do caráter reflexivo ou da capacidade de compreender (controlar) dos atores ao longo da vida social, visto que as ações são decorrentes desses processos reflexivos. Giddens (1989) explica que o ator desenvolve o controle reflexivo sobre a atividade, o que implica atentar para o seu fluxo e analisar as condições do seu contexto. Neste sentido, ocorre a racionalização a respeito das coisas, processo que possibilita a elaboração dos fatos em jogo e a compreensão de seu agir e do agir dos outros, favorecendo o entendimento da natureza do que é feito, da intenção e da motivação implicadas (Bronckart, 2008, p. 57-8). Para complementar a noção de reflexividade, salientamos que existe diferença quanto às modalidades de realização das capacidades reflexivas, sendo que uma pode ser expressa no nível verbal, chamada de consciência discursiva; enquanto a outra se refere à consciência prática, que se manifesta nas rotinas e nas atividades sociais cotidianas frequentes.

Outro recurso do agir relevante para o entendimento do trabalho do professor é a capacidade de percepção perante seu contexto de atuação, o qual, concomitante com a reflexividade, favorece a compreensão sobre as necessidades, as fragilidades e os avanços dos seus alunos, visto que seu olhar atento permite a análise dos fatos, dos participantes e da conjuntura. Junto a isso, contribui para a avaliação das atividades e das interações acontecidas nos ambientes de aprendizagem (presencial ou virtual) e para a autoavaliação do trabalho docente que faz com que o professor identifique os acertos do processo de ensino, bem como as dificuldades a serem superadas. Inclusive, o desenvolvimento dessa capacidade é importante para que o professor possa colaborar nas pesquisas que validam materiais didáticos, uma vez que:

Contrariamente aos interesses de uma parte do mercado editor, nós, pesquisadores, defendemos a experimentação e a vigilância epistemológica das inovações antes da difusão. A colaboração dos professores na concepção das atividades permite uma primeira reflexão sobre as principais características do produto. (Dolz, 2016, p. 255).

Junto a isso, a capacidade de decisão e escolha também se relaciona com a possibilidade de reconfiguração do agir docente, visto que o profissional elege os caminhos a seguir e, mesmo já tendo os escolhido, necessita e pode refazer seu planejamento. Isso ocorre porque, ao refletir sobre sua realidade, faz com que ele se dê conta de que para atingir seus objetivos, precisa reorientar o seu fazer. Muitas vezes, este processo requer a apreensão de novos conhecimentos ou a descoberta de novos modos de agir, o que leva esse professor a buscar o aperfeiçoamento em experiências de formação continuada. Além disso, essa capacidade também importa, juntamente com a capacidade de percepção, para viabilizar a participação docente nos processos de pesquisa e validação de projetos e materiais didáticos.

Outro fator relevante e crucial para a atuação do professor é a capacidade de engajamento que está relacionada à possibilidade de empenhar-se por alguma causa ou comprometer-se com algo. Sobre este aspecto, Giddens (1989) também indica que existem as modalidades de engajamento dos atores na ação, as quais indicam: a importância do controle reflexivo sobre a atividade em curso a partir da observação do seu fluxo, com análise das dimensões físicas e sociais de seu contexto; o exercício da racionalização, que permite a compreensão “teórica” do fundamento de seu agir e dos outros; a identificação de uma motivação para justificar o desenvolvimento da atividade (Bronckart, 2008, p. 57-8).

## O plano motivacional

Neste plano, existem determinantes externos que são mobilizados no nível coletivo e possuem natureza material ou da ordem das representações, que indicam os motivos, ou seja, são as “razões de agir mais ou menos credíveis” (Bronckart, 2012, p. 44) que impulsionam o ator a agir desta ou daquela maneira, as quais são interiorizadas por ele e orientam suas ações (Bronckart, 2008).

Especialmente ao tratar da profissionalidade docente, a motivação para o trabalho está associada à responsabilidade assumida pelo professor, com relação ao processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Por isso, o reconhecimento da existência do aluno e de suas peculiaridades e necessidades impulsionam a realização das atividades didáticas, o que nos remete aos princípios do dialogismo e da alteridade (Bakhtin, 1997), uma vez que o sentido do trabalho docente consiste no fato de que existe um outro pertinente ao processo didático (o aluno). Assim, a finalidade do trabalho docente se constitui a partir da relação dinâmica e complexa, em que reconhecer o outro é necessário para que se perceba quem se é, uma vez que a existência de si só é possível a partir da existência do outro no processo interativo. Portanto, o professor que é ator assume certos motivos ou razões, ou seja, o porquê do fazer ao considerar a presença discente e todo o contexto que o constitui para que o objetivo final, que é a aprendizagem, seja alcançado.

## O plano da intencionalidade

Da mesma maneira que o professor pode ser motivado a desenvolver suas propostas didáticas porque existe o alunado e a expectativa de sua aprendizagem, no plano da intencionalidade, há as finalidades que se constituem no âmbito coletivo e estão sujeitas à validação social, para viabilizar a intervenção ativa. Fazem parte também as intenções ou “um querer-fazer mais ou menos sincero” (Bronckart, 2012, p. 44) que são os efeitos esperados do agir já interiorizados, o que se associa ao desejo, à vontade, ao querer, à disposição ou ao intuito. No caso do trabalho docente, as finalidades e as intenções podem estar relacionadas ao fato de lidar com objetos ensináveis a serem apreendidos pelos alunos e com indicações daquilo que se pretende fazer. Portanto, também está presente o caráter dialógico, uma vez que a constatação dessa demanda confere ao professor a responsabilidade por sua ação ou intervenção no mundo, o que reforça sua condição de ator.

Para ampliar o espectro da compreensão sobre o plano da intencionalidade, incorporamos os gestos didáticos (Aeby-Daghé; Dolz, 2008; Schneuwly, 2009) à pesquisa, os quais se originam dos gestos profissionais, que são provenientes de diferentes campos teóricos e práticas sociais, tais como a didática, a teoria da ação, a ergonomia, a clínica da atividade e as ciências da educação. Eles revelam gestos languageiros e não languageiros de um trabalhador (podendo referir-se à palavra ou aos movimentos corporais) na realização de seu *métier*; ou formas de intervenção de um trabalhador no exercício do seu ofício; ou ainda é o conjunto de características do *métier* possíveis de serem percebidas e transmitidas pelos trabalhadores. Ao tratar do trabalho docente, Bucheton (2008) define a existência de gestos profissionais dos professores (languageiros e não languageiros), os quais possuem o objetivo de prover

condições para o ensino e a aprendizagem. Eles são únicos e definidos de acordo com o engajamento, a identidade, os conhecimentos, as experiências dos atores envolvidos, bem como a natureza do contexto didático, a cultura da classe, o tempo, os efeitos, os eventos e as retroações geradas pelos próprios gestos. Os gestos profissionais dos professores se referem ao trabalho docente de qualquer matéria, por isso, existe a denominação gestos didáticos que se relacionam a uma matéria específica e seu conteúdo a ser ensinado (Messias e Dolz, 2015).

O grupo de pesquisadores da Didática das Línguas do grupo GRAFE<sup>2</sup> propõe a identificação de gestos didáticos fundamentais típicos do métier, os quais foram definidos por convenções sedimentadas ao longo dos tempos, com a finalidade de suprir as demandas educacionais. A análise de gestos linguageiros associados também a gestos não linguageiros do trabalho docente (Schneuwly, 2009) reconhece e define situações próprias do processo de ensino e aprendizagem, bem como dos seus dispositivos, atividades, estratégias e ferramentas. Além disso, o foco dos estudos do grupo evidencia a pertinência do plano da transposição didática interna que trata da transformação do objeto de ensino na interação entre o professor e seus alunos, com o intuito de torná-lo apropriado e apreensível.

Para a pesquisa em foco, destacamos a proposição de Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 85-86) que definem os seguintes gestos didáticos fundadores: a presentificação - apresenta um objeto social de referência aos alunos, em seu meio de circulação natural, que passará pela transposição didática; o apontamento/elementarização - trata de, ao menos, uma dimensão ensinável do objeto de ensino-aprendizagem - desconstrução e colocação em evidência dessa dimensão; a formulação de tarefas - envolve os comandos e as orientações nos dispositivos didáticos; a criação de dispositivos didáticos - trata dos meios para desenvolver uma atividade escolar, fazendo uso de suportes específicos para tal (textos, mapas mentais, esquemas, etc.); a utilização da memória das aprendizagens - considera a identificação de conteúdos sedimentados e sua relação com as novas informações a fim de desenvolver um conceito ou um raciocínio coletivamente; a regulação - engloba as regulações internas e as regulações locais, sendo que a primeira se refere ao processo de diagnóstico sobre o estado dos conhecimentos dos alunos e a segunda considera as mediações que ocorrem durante as atividades didáticas; a institucionalização - configura-se pelo processo de mediação do professor para a assimilação de conteúdos já cristalizados coletivamente por especialistas.

## **O mix de planos do agir: pilotagem**

A concepção da atorialidade traz a integração dos planos do agir apresentados anteriormente, os quais são aspectos essenciais para o processo de pilotagem (Bronckart, 2006). Neste sentido, um indivíduo em particular assume o papel de piloto da ação e está sujeito a restrições sociais e materiais múltiplas, cabendo a ele manter o rumo da pilotagem, fazendo as adaptações necessárias caso sejam requisitadas para a manutenção e o desenvolvimento da ação.

---

<sup>2</sup> GRAFE -Groupe d'analyse du français enseigné - grupo de pesquisa da Universidade de Genebra (<https://www.unige.ch/fapse/grafe/>).

Com relação ao trabalho docente, é ator o profissional que assume 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). Para isso, o professor desenvolve capacidades para planejar e conduzir seu projeto didático, impulsionado por motivos e intenções. Para dar conta do seu *métier*, a pilotagem requer a predisposição para a avaliação do seu contexto de atuação, para a autoavaliação constante, a negociação e o gerenciamento de reações, interesses e motivações dos seus alunos para manter ou reconfigurar o seu agir, a fim de atingir o objetivo profissional: a aprendizagem discente.

Defendemos que a capacidade de pilotagem de ensino é aspecto fundamental e constitutivo da profissionalidade docente, uma vez que o professor que desenvolve tal característica apresenta proposta pedagógica orientada pela leitura da sua realidade escolar e, conseqüentemente, colhe resultados de aprendizagem mais positivos. Este professor busca dominar as peculiaridades de cada componente curricular (conteúdos e prescrições) e reconhece a importância da identificação das capacidades cognitivas dos alunos. Além disso, possui um olhar sensível para as necessidades cognitivas discentes e busca acolher as práticas sociais da vida de fato no planejamento da aula e no seu desenvolvimento, fazendo a mediação necessária.

A seguir, com o intuito de apreender como se materializam textualmente os elementos constitutivos da atorialidade, trazemos as figuras de ação para definir os contextos linguísticos e discursivos em que são expressas as capacidades, os motivos e as intenções.

### **As figuras de ação: os recortes interpretativos**

Para compreender a representação do agir, lançamos mão do entendimento das figuras de ação, as quais são 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, as figuras de ação são como “fotografias”, uma vez que são o resultado de diferentes enquadramentos definidos por aspectos linguísticos e discursivos, os quais são índices impregnados de significações passíveis de serem interpretados (Bulea, 2010). Assim, sob esta perspectiva, ao analisar uma entrevista, por exemplo, detectam-se diferentes ângulos do agir, os quais mostram que o falante reflete, interpreta e elabora, por meio de recursos linguageiros, aspectos do seu próprio agir e dos demais participantes envolvidos.

A análise das figuras de ação é feita a partir do modelo da arquitetura textual do ISD (Bronckart, 2012), ou seja, conta com uma abordagem textual-discursiva mais global, iniciando pelos conteúdos temáticos que giram em torno do agir, os quais se organizam em tipos de discurso: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, narração, discurso interativo-teórico. Também identificamos os eixos de referência temporal, limitado ou ilimitado, e as formas de localização temporal mobilizadas pelos discursos, que indicam anterioridade, simultaneidade, posterioridade, neutralidade do que é dito com relação ao momento de fala. Depois verificamos se há modalizações e quais suas funções no dis-

curso: modalização epistêmica/lógica – indica certeza, verdade, probabilidade, etc; modalização apreciativa – indica avaliação subjetiva; modalização deôntica – indica obrigação, opinião; modalização pragmática – indica intenções, razões e capacidades. Além disso, observamos as formas de expressão dos envolvidos no agir (chamados de actantes), ou seja, a agentividade; assim como analisamos se há o contexto de expressão da atorialidade (com capacidades, motivos e intenções para agir) e em que medida os actantes se responsabilizam enunciativamente. Entre as figuras de ação existentes, destacamos a figura de ação ocorrência, a figura de ação definição (Bulea, 2010, 2016) e a figura de ação avaliação (Almeida, 2015).

A figura de ação definição apresenta o agir enquanto objeto de reflexão, na qualidade de suporte e de “alvo de uma redefinição por parte do actante” (Bulea, 2010, p. 144). Esta perspectiva possibilita caracterizar o agir ou expressar o exame das atitudes socioprofissionais, instaurando assim o trabalho interpretativo ao reinterpretar o seu agir, com possibilidades de compreensão da ação e sua reconfiguração. Com relação à organização discursiva, suas características são: ocorre no discurso teórico ou no misto teórico-interativo; a temporalidade é ilimitada com o presente genérico; a agentividade é quase inexistente, podendo ser indicada enunciativamente pelos mecanismos de posicionamento enunciativo (como “eu acho”, “eu penso”) e pelas modalizações lógicas (“é verdade que”, “verdadeiramente”, “talvez”, etc.), modalizações apreciativas (“tu tens a impressão que”, “justamente”, etc.), ou ainda modalizações deônticas (“não seria necessário”) (Bulea, 2010, p. 148).

A figura de ação ocorrência (Bulea, 2010, 2016) trata da compreensão da atividade, com mobilização do contexto da interação e o contexto particular evocado pelo actante, explicitando características do agir em uma determinada situação. O discurso interativo é recorrente, com localizações temporais de anterioridade, posterioridade e simultaneidade com relação ao momento da enunciação, as quais mobilizam os tempos verbais pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro composto (analítico), futuro simples (sintético) e o presente do indicativo.

Há dificuldade de identificar se os marcadores temporais, como “logo mais”, “agora”, etc., indicam um eixo de referência temporal anterior ao momento da enunciação (próprio do relato) ou constituem eixos de referência locais no interior do discurso interativo, o que pressupõe dificuldade ou mesmo a resistência de associar o conteúdo temático ao mundo discursivo disjunto das coordenadas do mundo ordinário. Sobre a agentividade, há tendência para o uso do dêitico “eu” que indica ser o emissor do texto, ou seja, o autor dos processos evocados, portanto, com forte implicação do actante no agir. Para reforçar o estatuto de ator, existem relações predicativas indiretas em que é possível identificar certo grau de implicação do actante nas modalizações pragmáticas (“talvez”, “é verdade que”, “é certo”, etc.) e deônticas (“é preciso”, “deve ser”, “tem que”, etc.).

A figura de ação avaliação (Almeida, 2015) expressa o ponto de vista do actante, com demonstração de reflexão sobre o seu próprio agir e o agir de outros participantes, trazendo à tona diferentes preocupações, questionamentos e posicionamentos a respeito dos conteúdos temáticos. Seu caráter subjetivo faz com que transpareça inquietação, responsabilidade, conscientização e engajamento do actante na realização e na análise sobre as atividades realizadas. Ela ocorre geralmente em segmentos do discurso interativo, com passagens do discurso relatado, às vezes, para complementar o processo reflexivo, com a presença de variados tempos verbais, situados no eixo de referência temporal com

dupla característica: ilimitados nos processos com localização neutra ou limitados e com referência local indicando simultaneidade, anterioridade ou posterioridade.

Para a produção de sentido dos enunciados, destacamos a presença de metaverbos entre o sujeito e o verbo, os quais possuem valor modal, aspectual ou psicológico e exercem diferentes funções no enunciado: verbos com valor deôntico como “dever”, “ser preciso”, etc., referentes aos determinantes externos do agir; verbos com valor pragmático como “querer”, “tentar”, “buscar”, “procurar”, etc., indicativos das intenções do actante; verbos com valor psicológico como “pensar”, “acreditar”, “considerar”, etc., relacionado aos recursos cognitivos do actante; verbos com valor epistêmico como “ser verdade”, “poder”, etc., referentes à veracidade ou à certeza com relação ao predicado; verbos com valor apreciativo como “gostar”, “apreciar”, etc., expressão da subjetividade do actante a respeito do predicado (Bronckart; Machado, 2004, p. 150). Além do mais, são considerados os advérbios por serem também modificadores, uma vez que “afetam o significado do elemento sobre o qual incidem” (Neves, 2011, p. 236). Ainda para incrementar a descrição da figura, observamos o papel dos adjetivos e dos substantivos que podem ser elementos reveladores de subjetividade e posicionamento em relação aos conteúdos expressos (Kerbrat-Orecchioni, 1997)<sup>3</sup>, sendo que ambos são classificados em afetivos (sentimento experimentado) e avaliativos, (apreciação ou depreciação) e revelam uma avaliação do enunciador e podem variar de uma enunciação para outra, devido às competências ideológicas das escolhas lexicais que se refletem no enunciado.

Além dos índices já mencionados, a ocorrência do dêitico “eu” marca a agentividade na figura de ação avaliação do ponto de vista dos mecanismos de posicionamento enunciativo, demonstrando forte grau de atorialidade. Junto a tudo isso, também a responsabilidade enunciativa é evidenciada através das modalizações, que trazem à tona comentários e avaliações do actante sobre o conteúdo temático.

## **O contexto da pesquisa e a definição dos procedimentos de análise**

Este recorte de análise parte de uma pesquisa mais ampla a respeito da formação continuada e seus impactos no agir dos professores de educação básica, a partir do projeto “Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas”<sup>4</sup>. A proposta da iniciativa é uma pesquisa-ação, de caráter formativo e intervencionista, com reflexões e aprofundamento do conhecimento sobre as práticas de ensino de professores de Língua Portuguesa e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular.

Para isso, formou-se um grupo de professores do ensino fundamental e seus coordenadores pedagógicos, oriundos de uma rede municipal de educação da Região do Vale do Rio dos Sinos, com graduação em Pedagogia e em Letras. O grupo participou de módulos de formação, os quais foram ministrados presencialmente por uma equipe (professores de graduação e pós-graduação, pós-graduandos e bolsistas de iniciação científica), através de recursos de educação a distância, suportados

<sup>3</sup> A autora também verifica a existência de índices de subjetividade enunciativa em adjetivos, substantivos, verbos e advérbios.

<sup>4</sup> Projeto desenvolvido no Programa da Pós-Graduação de Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (<https://lid-unisinos.com.br/projetos/>), o qual foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Instituição.

pela plataforma *Moodle*. Os módulos foram organizados em oficinas que trataram dos eixos conceitos reguladores<sup>5</sup>; as práticas de linguagem escrita, leitura, análise linguística e oralidade e a elaboração de Projetos Didáticos de Gênero - PDG<sup>6</sup> (Guimarães; Kersch, 2012, 2014, 2015). Nesta última etapa, os participantes contaram com a assessoria de mentores, os quais eram os membros da equipe formativa que se dividiram e auxiliaram no planejamento dos projetos didáticos que foram realizados nas escolas.

Os dados analisados neste trabalho foram recortados de entrevista semiestruturada realizada com uma professora, licenciada em Pedagogia, após a sua participação nos módulos de formação e a realização de um PDG em sua turma de alunos do 5o ano do Ensino Fundamental. As entrevistadoras foram membros da equipe de formação: uma doutoranda e uma pós-doutoranda. As perguntas realizadas trouxeram à tona os comentários sobre as oficinas de cada prática de linguagem e o desenvolvimento do projeto didático em sala de aula.

Nessa ocasião, a participante falou sobre o seu trabalho na escola e sobre a sua experiência na formação, trazendo à tona temas relevantes para a constituição de sua profissionalidade. Desta forma, a verbalização suscitou o processo de reflexão, o que fez emergir aspectos próprios do debate interior instaurado, com a possibilidade de promover a tomada de consciência de questões imperceptíveis, as quais não seriam acionadas se não fossem materializadas linguisticamente (Bronckart, 2013, p. 99).

Na análise da entrevista e na interpretação da representação do agir, identificamos a figura de ação ocorrência, a figura de ação definição (Bulea, 2010, 2016) e a figura de ação avaliação (Almeida, 2015), as quais já foram descritas na seção anterior. Portanto, trazemos os resultados da análise feita na próxima seção.

## A análise da entrevista

A partir das “fotografias” proporcionadas pela identificação das figuras de ação, trazemos a interpretação dos diferentes ângulos do agir, para apreender elementos constitutivos da atorialidade do professor, a fim de compreender a profissionalidade docente. No excerto 1, a pergunta feita pela entrevistadora promove, de forma abrangente, um retorno ao vivido nas oficinas da formação continuada para que a professora resgate o que foi mais significativo e conte sua repercussão na sala de aula. A pergunta incita a reflexão sobre sua experiência tanto como participante do curso, portanto, quando a professora assume o papel de aluna; quanto como docente na condução do projeto didático com seus alunos.

---

<sup>5</sup> No âmbito desta pesquisa, *conceitos reguladores* são entendidos como conceitos teóricos dos quais podem-se derivar orientações para o trabalho de ensino (e mesmo para a formação continuada do professor) e que são legitimados pelos documentos prescritivos oficiais (*Parâmetros Curriculares, Base Nacional Comum Curricular*, etc.). Grosso modo, um conceito regulador pode instituir-se como um referencial para o professor que dele se apropria e, a partir disso, planeja e executa seu trabalho (por exemplo, o de gênero textual).

<sup>6</sup> Refere-se a um projeto de ensino composto por um conjunto de atividades sistematizadas em torno de um gênero estruturante (e, eventualmente, de um ou mais gêneros auxiliares) que sejam significativas para o(a) estudante e que tenham como objetivo o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, à análise linguística/semiótica e à produção textual (oral ou escrita) de um gênero relacionado, efetivamente, a alguma prática social. (Guimarães; Kersch, 2012, 2014).

Quadro 1 - Excerto 1

Figuras de ação <sup>7</sup>	O PDG e o gênero textual
avaliação	<p>E - De tudo que foi visto nas oficinas lá na universidade, o que que tu mais destaca, assim, que foi uma novidade para ti ou que realmente utilizou na sala de aula, que foi bem marcante para desenvolver o PDG, enfim, pra tua prática na escola, na sala de aula?</p> <p>(pausa de 14s)</p> <p>P - <i>Acho que de tud... a estrutura do PDG faz a gente pensar em outras formas e formas bem diversificadas assim de trabalhar os conhecimentos da língua portuguesa, né. E não de uma forma engessada, o que eu achei mais interessante</i> que é a partir de um gênero que</p>
definição	<p><b>possa..., que possa partir talvez do interesse deles</b> ou de um projeto maior enfim, que foi</p>
definição	<p><b>o que aconteceu né, que a gente possa trabalhar vários elementos da língua portuguesa</b></p>
definição	<p><b>sem seguir um..., sei lá, seguindo o que é importante pra aquele gênero, que não fica só</b></p>
definição	<p><b>engessado no no conhecimento</b>, por exemplo, gramatical, ãh conhecimento das classes de</p>
definição	<p>palavras, enfim... que a língua portuguesa é uma uma mescla, né, sei lá, como é que eu vou</p>
definição	<p>dizer... é um... é um conjunto de conhecimentos né, que a gente precisa ter e que a gent-, o</p>
definição	<p>não, o não aprender compartimentado assim divididinho ajuda mais no na compreensão glo-</p>
definição	<p>bal da língua. Eu acho que eu não sei se eu soube soube me expressar, mas é isso acho que é,</p>
definição	<p>acho que é a essência do trabalho com o PDG, é o conhecimento da Língua Portuguesa dos</p>
definição	<p>vários elementos que compõem ela.</p>
definição	<p>P - <b>A questão mais global da língua portuguesa a partir de, do estudo com gêneros</b>, acho que</p>
definição	<p><b>isso foi o que mais me chamou atenção, mais me interessou, e... me ajudou a compreender</b></p>
definição	<p><b>que sim, é um caminho muito..., muito proveitoso pra aprendizagem assim.</b></p>

As figuras de ação identificadas no excerto trazem o ponto de vista da professora sobre o que foi aprendido na formação e seu desdobramento na sala de aula ao desenvolver um PDG. Isto é expresso pela figura de ação avaliação que demonstra o caráter reflexivo e subjetivo, introduzida pelo emprego de verbos com valor psicológico “acho” e “eu achei”, com o sentido de pensar ou ter uma opinião sobre algo. O uso dos pronomes indicativos de 1ª pessoa do singular (“eu” e “me”) ratifica a responsabilidade enunciativa do falante, o que confere maior grau de engajamento no processo reflexivo em questão.

A professora se expressa utilizando adjetivos e locuções adjetivas que qualificam e definem sua experiência ao adotar o PDG em “acho que a estrutura do PDG faz a gente pensar em outras formas, e formas **bem diversificadas**, assim, de trabalhar os conhecimentos da língua portuguesa, né, e não de uma forma **engessada**”. Desta forma, tais recursos podem incrementar a discussão acerca da atorialidade assumida pelo “eu”, uma vez que eles são elementos reveladores de subjetividade e “permitem ao locutor situar-se claramente em relação aos conteúdos emitidos” (Kerbrat-Orecchioni, 1997, p.82).

<sup>7</sup> Para diferenciar as figuras de ação, adotamos o seguinte recurso: *figura de ação avaliação em itálico*, **figura de ação definição em cinza** e figura de ação ocorrência sublinhada.

No trecho “o que eu achei mais interessante”, traz sua impressão sobre o que foi apreendido na formação e experimentado ao desenvolver seu projeto, complementando a ideia com a figura de ação definição que trata do agir captado enquanto objeto de reflexão, na qualidade de suporte e de “alvo de uma redefinição por parte do actante” (BULEA, 2010, p. 144). Assim, a professora expressa o processo interpretativo ao trazer seu entendimento sobre o trabalho realizado com determinado gênero e as possibilidades de abordagem de suas características, como ela diz “seguindo que é importante para aquele gênero, que não fica só engessado no conhecimento, por exemplo, gramatical, conhecimento das classes de palavras”. Além disso, apresenta sua compreensão sobre língua e seu ensino, trazendo à tona a necessidade de “não aprender compartimentado assim divididinho ajuda mais na compreensão global da língua”. Cabe ressaltar que, quando diz “Eu acho que eu não sei se eu soube me expressar, mas é isso, acho que é a essência do trabalho com o PDG”, percebemos o esforço da professora (lembrando que sua formação inicial é em Pedagogia) para organizar mentalmente e explicitar o seu entendimento sobre o que foi apreendido no curso de formação continuada, a respeito dos gêneros textuais e dos aspectos ensináveis e relevantes de língua materna, bem como falar sobre a repercussão disso no seu trabalho com os alunos.

A alternância das figuras de ação avaliação e definição explicita o debate interior que se estabelece, em que a professora demonstra a interpretação do seu agir ao utilizar recursos linguísticos disponíveis, reconfigurando sua ação e sua compreensão. Desta forma, percebe-se a complementação da abordagem de um determinado ângulo com o uso de figuras de ação diferentes, que, neste caso, mostra o percurso reflexivo que faz emergir a subjetividade do indivíduo através da figura de ação avaliação que se complementa com a interpretação e a reconfiguração possíveis de serem apreendidas através da figura de ação definição.

Com relação às dimensões do agir e sua relação com a atorialidade docente, o excerto demonstra a capacidade de reflexividade da professora, conforme já indicada antes na identificação da figura de ação avaliação. Ao ser instigada a relembra questões significativas desenvolvidas na formação continuada, a professora trata das possibilidades de ensinar os conhecimentos de Língua Portuguesa “não de uma forma engessada”, a partir dos gêneros textuais e suas peculiaridades, através do PDG. Ainda seu posicionamento demonstra sua capacidade de engajamento (Giddens, 1989), que é um aspecto intrínseco à figura de ação avaliação pelo fato de indicar, linguístico e discursivamente, o empenho e o comprometimento da professora no processo reflexivo instaurado no momento da entrevista. Neste sentido, a expressão do ator permite identificar o comprometimento com o seu agir e faz emergir a compreensão sobre o objeto de ensino e o reconhecimento de motivos e intenções em voga (BRONCKART, 2008).

Junto a isso, a capacidade de percepção permite ampliar o olhar docente, como em “a estrutura do PDG faz a gente pensar em outras formas e formas bem diversificadas assim de trabalhar os conhecimentos da língua portuguesa” ou em “O não aprender compartimentado assim divididinho ajuda mais na compreensão global da língua”. Aqui a professora expressa suas conclusões, a partir de suas percepções e experiências, a respeito do ensino de língua materna, demonstrando seu entendimento sobre a relação da metodologia de ensino com o aprendizado esperado.

O final do excerto expressa que a professora é capaz de perceber (capacidade percepção) e decidir e escolher (capacidade de decisão e escolha) quando diz “Isso foi o que mais **me** chamou atenção, **me** interessou, **me** ajudou a compreender que sim”, referindo-se à possibilidade de realizar um trabalho planejado com foco na produção de “um gênero que possa partir, talvez, do interesse deles

ou de um projeto maior”, para ampliar o conhecimento sobre a língua em questão, “não de uma forma engessada”, pois “o não aprender compartimentado, assim divididinho ajuda mais na compreensão global da língua”. Além disso, demonstra seu engajamento no processo de compreensão a partir do seu envolvimento com o planejamento e a realização do projeto, o que viabiliza a tomada de consciência e a possível reconfiguração do agir docente, visto que a professora, tendo conhecimento de outras possibilidades de abordagem dos objetos de ensino profissional, pode eleger os caminhos a serem trilhados, para atingir seus objetivos que, no caso, é a aprendizagem.

A outra dimensão do agir também identificada no excerto é a motivacional que, no caso, está relacionada à aprendizagem dos alunos, que, segundo a professora, é favorecida por uma metodologia de ensino do “não aprender compartimentado”. Para completar a análise, todo o exercício de compreensão do agir docente favorece não apenas a identificação da motivação para o desenvolvimento da atividade, mas o entendimento da intencionalidade implicada. A professora expressa suas intenções ao verbalizar o gesto didático de apontamento ou elementarização (Aeby-Daghé e Dolz, 2008) quando ela diz que a proposta didática parte de um gênero textual do interesse dos alunos ou em função de um projeto em andamento para desenvolver os conhecimentos sobre a língua materna, portanto, de forma contextualizada, “seguindo o que é importante para aquele gênero”. Desta forma, a professora indica qual é a dimensão ensinável do objeto de ensino-aprendizagem no seu projeto didático.

A indagação da entrevistadora sobre como mapear os aspectos linguísticos para a elaboração do PDG faz emergir o debate interpretativo através da alternância das figuras de ação ocorrência, definição e avaliação. De imediato, a professora responde que, apesar da complexidade do processo, realizou o estudo sobre o gênero textual e sua estrutura para fazer o mapeamento dos itens, com a colaboração da entrevistadora<sup>8</sup>. Na segunda vez, a figura de ação ocorrência apresenta a dificuldade da professora para analisar os aspectos mencionados em “então eu não não tinha esse olhar, ahm treinado nesse sentido” e ressalta seu esforço para superar seu desconhecimento (lembrando que sua formação é Pedagogia). Os trechos sob análise se desenvolvem no discurso interativo e no relato interativo, com ancoragem de tempo dos acontecimentos em momento anterior ao momento da interação, sob influência da pergunta feita que localiza o agir no tempo com o dêitico temporal “naquele primeiro momento”; com o pretérito perfeito em “foi”, “eu consegui depois entender” e “eu busquei analisar”; e com o pretérito imperfeito em “eu não não tinha”. Há forte presença do estatuto de ator no emprego da primeira pessoa do singular para fazer referência à professora, em “eu”, além de marcar a presença da entrevistadora no curso da ação, com o pronome possessivo de segunda pessoa do singular em “tua ajuda”.

No excerto 2, a figura de ação definição apresenta o agir enquanto objeto de reflexão ao apontar a problemática vivenciada pela professora com relação à análise da genericidade textual em “às vezes, né, a gente olha e não vê”. Nos dois primeiros momentos em que ocorre a mesma figura de ação, há o destaque para a necessidade de “ter um olhar treinado às vezes” ou “tem que ter um olhar treinado e estudado, pra, pra perceber do gênero quais são os elementos importantes”. No final do excerto, a professora traz

---

<sup>8</sup> Durante o desenvolvimento do PDG, a entrevistadora 2 acompanhou e orientou o trabalho desenvolvido pela professora na sua escola.

o seu entendimento sobre o que é preciso saber sobre os gêneros textuais para o desenvolvimento do seu projeto didático. A organização discursiva se configura pelo discurso misto teórico-interativo, com a temporalidade ilimitada do presente genérico. A agentividade é marcada pelas modalizações deônticas “tem que” e “precisa saber” e modalizações lógicas “podem ser compreendidos” e “podem ser trabalhados”.

Quadro 2 - Excerto 2

Figuras de ação	Gênero textual e o PDG
<p>avaliação</p> <p>definição</p> <p>ocorrência</p> <p>avaliação</p> <p>definição</p> <p>avaliação</p> <p>definição</p>	<p>E2 - (...) Mas eu lembro que tu fez, tu fez sozinha e tava legal assim. Eu acho que, até a gente comentou porque, primeira vez, e tu não era professora de português com aquele conhecimento mais específico e tu conseguiu fazer aquela, aquele primeiro momento. Então, assim, como é que tu, tô tentando resgatar, o que que tu pensou ali pra fazer aquele mapeamento daqueles elementos linguísticos do texto? Como é que isso poderia estar na sala de aula?</p> <p>P - <i>É, o estudo do do gênero<sup>9</sup>, né, da da proposta do gênero, da estrutura <b>foi algo bem complexo</b> assim. E com a tua ajuda, <b>eu consegui, depois entender além do que...</b> porque às vezes, né, a gente... olha e não vê, não vê, não vê detalhes que são muito importantes, né. Tem que ter um olhar treinado às vezes, né. Então <b>eu não não tinha</b> esse olhar, ahm treinado nesse sentido. Mas ahm <b>eu busquei analisar</b> aquele, aquela estrutura de gênero que <b>eu, desde o início, achei bem interessante, mas não sabia onde eu tava me metendo</b> (risos). <b>Eu achei interessante, mas, né, porque eu acho que, achei, achei não, ainda acho</b> que tinha tudo a ver com a, o que <b>a gente trabalhou e a forma de expor ahm os conceitos. Mas muito complexo</b> esmiuçar ahm essa estrutura e pensar nas várias, nos vários elementos linguísticos, assim, que, que envolvem o gênero é algo: <b>bem complexo, é difícil, é difícil. Inclusive tô, tô pensando em como que eu vou trabalhar</b> isso, estudando, <b>obviamente, mas não é algo, não é nada fácil.</b> E, é tem que ter um olhar treinado e estudado, pra, pra perceber do gênero quais são os elementos importantes, né, pra faixa etária inclusive ahm, que podem ser compreendidos por eles e que, a partir disso, podem ser trabalhados e estudados... <b>E aí eu acho que é isso, não sei é, não foi fácil, é complexo, isso daqui tudo, né, Precisa saber que que o gênero, a que que o gênero se propõe, qual a estrutura e quais são os elementos linguísticos assim mais importantes que..., que podem ser trabalhados em oficinas para aquela faixa etária.</b></i></p>

Já a figura de ação avaliação expressa o ponto de vista da professora sobre o estudo do gênero verbete para a realização da transposição didática necessária, com o intuito de elaborar um PDG. A composição do discurso interativo com os trechos de relato interativo demonstra a dinâmica do processo reflexivo, ao alternar o presente do indicativo, o pretérito imperfeito (sintético ou perifrástico), o pretérito perfeito e o futuro do presente perifrástico. Como principal característica, a figura de ação avaliação mostra a reflexividade e a subjetividade do actante, as quais são introduzidas por verbos com

<sup>9</sup> O gênero referido é o verbete.

valor psicológico “achei” e “acho”, flexionados em 1ª pessoa do singular, com o sentido de pensar e concluir sobre algo para expressar sua opinião sobre a análise das características do gênero textual em questão. Ademais, assinala sua percepção de que essa forma de lidar com o conteúdo foi uma tarefa nova para ela que foi surpreendida de alguma maneira, possivelmente, por não ter tido oportunidade de fazer transposição didática de gêneros textuais antes: “**eu**, desde o início, **achei** bem interessante, mas não **sabia** onde **eu tava** me metendo”.

Percebemos que a professora, ao indicar a necessidade do estudo sobre o gênero e suas peculiaridades, caracteriza a sua experiência nesse processo de identificação empregando locuções adjetivas como “**bem interessante**”, mas também como “**muito complexo** esmiuçar ahm essa estrutura e pensar nas várias, nos vários elementos linguísticos, assim, que, que envolve o gênero é algo **bem complexo**, é **difícil**, é **difícil**”, “**não é nada fácil**” e “**não foi fácil**, é **complexo**”. Todas essas expressões demonstram, ao longo do excerto, o envolvimento da professora e o esforço para lidar com a transposição didática do gênero verbete a fim de torná-lo ensinável para sua turma de alunos de 5º ano, a despeito da complexidade da tarefa e das dificuldades. A repetição dos adjetivos e das locuções adjetivas em todo o excerto reforça quão impactante foi para a professora lidar com o conteúdo que precisava ser apreendido por ela, porém essa escolha pela adjetivação, apesar de demonstrar a dificuldade do processo, não soa com tom de lamúria, mas demonstra o reconhecimento por não dominar o objeto de ensino, juntamente com a aceitação do desafio para superar a falta de “treino do olhar”, expresso pela figura de ação ocorrência: “Então eu não não tinha esse olhar, ahm treinado nesse sentido, mas ahm eu busquei analisar aquele, aquela estrutura de gênero”.

A relação de implicação do actante é indexada pela ocorrência do dêitico “eu” em “**eu** acho” e “**eu** achei” com relação a sua opinião sobre o estudo feito; “**eu tava** me metendo”, “**eu** vou trabalhar”, indicando seu engajamento com a ação; ou pela marca de 1ª pessoa do singular na desinência verbal “**tô** pensando”, indicando a reflexão sobre a ação. Portanto, há esses índices em todas as ocorrências, o que demonstra forte grau de implicação da professora. Inclusive, a expressão “**a gente** trabalhou”, que remete à primeira pessoa do plural, se refere à professora e à entrevistadora porque ambas trabalharam conjuntamente na tarefa de “esmiuçar ahm essa estrutura e pensar nas várias, nos vários elementos linguísticos”. Junto a tudo isso, a modalização epistêmica “obviamente”, revela certo grau de certeza com relação à necessidade de estudar o objeto em questão e demonstra também seu comprometimento com as questões pertinentes ao seu agir em “como que eu vou trabalhar isso, estudando, **obviamente**...”. É interessante que o contexto da fala da entrevistadora, expressando um processo de reflexão - “tô tentando resgatar”, destaca a atorialidade da professora ao dizer “tu não era professora de português com aquele conhecimento mais específico e tu conseguiu fazer naquele primeiro momento”, o que é reforçado pela professora quando ela toma o turno na interação.

O excerto faz emergir um processo de reflexão (capacidade de reflexividade) que se torna saliente justamente pelos índices linguísticos e discursivos apontados anteriormente na descrição das figuras, mas também pelos diferentes ângulos interpretativos delineados pelas figuras de ação. A alternância das figuras de ação reflete o exercício de elaboração mental para tratar do conteúdo temático em questão, incluindo as pausas e as repetições de palavras que ratificam a elaboração do pensamento. Neste sentido, percebemos a materialização languageira do controle reflexivo sobre a atividade, ao reconhe-

cer a complexidade de lidar com o objeto de ensino, pois este é um desafio para a professora que não domina os conhecimentos relacionados ao ensino de língua materna, devido à sua formação inicial.

Seguindo o fluxo reflexivo instaurado, é perceptível também a capacidade de percepção que possibilita a autoavaliação profissional ao trazer suas próprias fragilidades enquanto professora de língua materna, bem como o reconhecimento da importância de “ter um olhar treinado”, ou seja, a necessidade de buscar o conhecimento para poder ensinar. Além disso, reconhece a colaboração da entrevistadora para a realização do estudo sobre o gênero verbete e o planejamento do PDG e para o próprio aprendizado da professora.

Já a capacidade de decisão/escolha é identificada quando a professora aceita o desafio de lidar com a modelização didática do gênero, uma vez que, apesar de admitir que “não é nada fácil”, reforça sua obstinação por buscar sanar as lacunas sobre os conteúdos de língua a serem ensinados: “Mas ahm eu busquei analisar”, “tô pensando em como que eu vou trabalhar isso, estudando, obviamente”. Ainda o fato de elencar os aspectos relacionados ao gêneros que precisam ser levados em consideração, por exemplo, “Precisa saber que que o gênero, a que que o gênero se propõe, qual a estrutura e quais são os elementos linguísticos assim mais importantes”, indica que ela tem uma atitude de quem resolveu avançar e pretende investir esforços para superar quaisquer déficits em relação ao conteúdo a ser ensinado (“precisa saber”). Quando a professora fala sobre essa vivência, é possível depreender que a apropriação dos novos conhecimentos proporcionou um redirecionamento de sua prática docente na realização do PDG desenvolvido, bem como continuará influenciando ao projetar os novos trabalhos.

O excerto 2 apresenta a capacidade de engajamento com alto grau de implicação expresso pelo “eu” em diferentes ângulos de atuação da professora. Inicialmente, percebemos o controle reflexivo sobre a atividade em curso, posicionando-se sobre o conteúdo temático, qualificando o objeto de ensino (“bem complexo”, “difícil”, “nada fácil”, etc.). Em seguida, em “**eu** busquei analisar”, com verbo de valor pragmático, e “**eu** consegui depois entender”, com verbo de valor psicológico, expressa o esforço e a conquista de ter assimilado o conteúdo. Até mesmo quando assume não ter o conhecimento necessário (“**eu** não não tinha esse olhar, ahm treinado”) e não ter ciência da dificuldade de buscá-lo - “não **sabia** onde **eu** tava me metendo”. No trecho, “**a gente** trabalhou” se refere ao projeto desenvolvido tanto pela professora com o suporte da entrevistadora, portanto, o “a gente” equivale a “nós”, indicando comprometimento com o trabalho realizado em sala de aula. Enquanto que em “**tô, tô** pensando em como que **eu** vou trabalhar”, o engajamento está relacionado ao planejamento do próximo projeto a ser realizado pela professora.

O exercício de racionalização da compreensão teórica sobre o ensino do gênero textual é expresso em “Precisa saber que que o gênero, a que que o gênero se propõe, qual a estrutura e quais são os elementos linguísticos assim mais importantes que..., que podem ser trabalhados em oficinas para aquela faixa etária”. Aqui materializa-se languageiramente, no plano motivacional, a razão para justificar o desenvolvimento da atividade, ou seja, todo o esforço para dominar o objeto de ensino tem como justificativa o planejamento e a realização das oficinas do projeto adequados para atender às necessidades de aprendizagem da sua turma de alunos (“aquela faixa etária”).

O excerto explicita os gestos didáticos que fazem parte da atuação da professora para a proposição do PDG realizado com sua turma de alunos. Ao responder a pergunta da entrevistadora, é possível

inferir que houve a elementarização, ou seja, a identificação do objeto de ensino, quando a professora indica que foi preciso “o estudo do, do gênero<sup>10</sup>, né, da da proposta do gênero” para apreender os elementos linguísticos ensináveis do gênero verbete, o que permitiu que se tornassem evidentes os aspectos necessários para sua abordagem no projeto didático desenvolvido.

Na sequência, a professora indica o esforço para fazer a transposição didática em “eu busquei analisar aquele, aquela estrutura de gênero” e “a gente trabalhou em cima disso” para que fosse possível planejar as oficinas do PDG, o que se relaciona com os gestos didáticos de criação de dispositivos didáticos e de formulação de tarefas. Além disso, quando a professora reafirma que “tem que ter um olhar treinado e estudado” traz à tona sua responsabilidade com relação ao domínio dos conteúdos e a necessidade de identificar aquilo que é adequado àquela faixa etária, ou seja, os aspectos “que podem ser compreendidos por eles”.

O discurso da professora demonstra a necessidade de se considerar o histórico de aprendizagem dos alunos (a memória das aprendizagens), ou seja, para que se faça “a identificação de conteúdos sedimentados e sua relação com as novas informações a fim de desenvolver um conceito ou um raciocínio coletivamente” (Aeby-Daghé e Dolz, 2008, p. 85-86). Nesse sentido, a professora ratifica a necessidade de regulação interna quando afirma que é importante conhecer as características do gênero a fim de fazer a adequação de acordo com a faixa etária dos alunos, o que demonstra o controle sobre o contexto em que atua e o conhecimento sobre o nível cognitivo dos seus alunos.

## As considerações finais

Nos últimos anos, ao debruçarmos sobre a análise do trabalho de vários professores, destacamos a atorialidade como um aspecto fundamental para a profissionalidade docente. O recurso utilizado para isso contou com a apreensão de diferentes ângulos interpretativos possíveis de serem identificados e caracterizados pelas figuras de ação que trazem a relação entre a professora e os conteúdos temáticos, o que pode revelar maior ou menor grau de sua implicação e a compreensão disso para os processos do agir. Ademais, a dinâmica da alternância de múltiplas figuras de ação na mesma entrevista completa a abordagem de um assunto, sendo possível a compensação da incompletude de sentido pela presença de outros ângulos. Desta forma, é possível a confirmação de um determinado posicionamento sobre um tema específico ou sua justificação ou até a mudança de opinião sobre ele, ao longo do percurso interpretativo.

Com relação a isso, destacamos a composição de significados que se estabelecem a partir da intercalação das figuras de ação avaliação, definição e ocorrência, o que faz emergir um processo de reflexão em que são materializados, discursivamente, os conhecimentos cristalizados ou a falta de domínio sobre determinados conteúdos, os obstáculos cotidianos ou as possibilidades de superação das dificuldades, o engajamento no percurso do agir ou a falta de implicação do actante, entre outras questões. Todas as possibilidades de expressão dos diferentes ângulos através das figuras de ação demonstram a dinamicidade do processo de racionalização em curso e do debate interpretativo instaura-

---

<sup>10</sup> O gênero referido é o verbebo.

do. Com destaque, os entrelaçamentos e as relações estabelecidas entre as três figuras analisadas neste artigo revelam seu caráter complementar visto que, considerando certo conteúdo temático específico, a figura de ação definição expõe a apreensão e a redefinição do agir, enquanto a figura de ação ocorrência exemplifica ou contextualiza a ação com a implicação do actante, fechando o ciclo com a análise do ponto de vista e da responsabilidade do ator através da figura de ação avaliação. Desta forma, é possível perceber que este percurso reflexivo conduz à tomada de consciência e, muitas vezes, torna perceptível a reconfiguração do agir dos seus participantes.

No contexto desenhado pelas figuras de ação, é possível compreender e conceituar a atorialidade ao identificar a expressão das dimensões do agir que envolvem a ação como um processo de pilotagem (Bronckart, 2006). Por sua vez, a integração do plano dos recursos do agir, do plano motivacional e do plano da intencionalidade revela os atributos pertinentes ao papel do ator, sendo que sua incorporação pelo professor contribui para potencializar e ressignificar a profissionalidade docente e, conseqüentemente, repercute nas ações relativas à formação de professores. Diante disso, a observação dos aspectos constituintes do papel do professor ator pode complementar as estratégias de qualificação dos professores, no sentido de validá-las didaticamente (Dolz, 2016), a partir da identificação das capacidades, dos motivos e das intenções apreendidas na representação do trabalho do professor em formação.

Por fim, cabe destacar a relevância dos gestos didáticos (Aeby-Daghé e Dolz, 2008) para a determinação da atorialidade, uma vez que eles estão vinculados ao plano da intencionalidade quando o professor demonstra suas intenções ao verbalizar as formas de intervenção adotadas, com a exposição dos objetos ensináveis e as indicações do querer-fazer, para que a finalidade do processo de ensino se realize: a aprendizagem dos alunos. Além do mais, a observação dos gestos expressos permite também a identificação de elementos associados às demais dimensões do agir, o plano dos recursos do agir e o plano motivacional, pois emergem, a partir do controle reflexivo sobre o agir, o grau de engajamento, a delimitação de conhecimentos, a transposição didática, o processo diagnóstico, a avaliação das atividades e das interações, a visão do contexto didático e de sua relação com as especificidades dos alunos, entre outras questões que integram o quadro da profissionalidade docente.

## Referências

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. 2008. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: D. BUCHETON.; O. DEZUTTER (èds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas, De Boeck, p. 175-196.

ALMEIDA, A. P. 2015. *Docência de língua materna: o professor como ator do seu próprio agir*. São Leopoldo, RS. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, – UNISINOS, 187 p.

BAKHTIN, M. 1997. *Estética da criação verbal*. 4a. ed. São Paulo, Martins Fontes, 230 p.

BRONCKART, J. P. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, Mercado de Letras, 259 p.

- BRONCKART, J. P. 2008. *O agir nos discursos*. Campinas, Mercado de Letras, 208 p.
- BRONCKART, J. P. 2012. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. 2a ed. São Paulo, EDUC, 353 p.
- BRONCKART, J. P. 2013. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: L. BUENO; M. A. T. LOPES; V. L. CRISTÓVÃO (org.) *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas, Mercado de Letras, p. 85-107.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. 2004. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: A. R. MACHADO (org.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, Eduel, p. 131-166.
- BRONCKART, J.P.; MACHADO, A. R. 2009. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: J.P. BRONCKART. *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. São Paulo, Mercado de Letras, p. 203-229.
- BUCHETON, D. 2008. Professionaliser? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (éds.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas, De Boeck, p. 15-27.
- BULEA, E. 2010. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas, Mercado de Letras, 176 p.
- BULEA, E. 2016. Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. In: *D.E.L.T.A.*, **32** (1): p. 189-213. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445094464314849214>
- CARNIN, A. GUIMARÃES, A.M.M. 2016. Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada. *RBLA*, **16** (3): p. 365-385. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201610276>
- DOLZ, J. 2016. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, (32.1), p. 237-260. <https://doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>
- GIDDENS, A. 1989. *A constituição da sociedade*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 458 p.
- GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. 2014. A noção de gênero de texto e a formação continuada de professores: por uma análise do desenvolvimento profissional docente. In: E. L. NASCIMENTO, R. H. R. ROJO (org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, Pontes, p. 167-188
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. 2012. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: A. M. M. GUIMARÃES; D. F. KERSCH (org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas, Mercado de Letras, p. 21-44.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. 2014. Explorando os projetos didáticos de gênero como um

caminho metodológico. In: , A. M. M. GUIMARÃES; D. F. KERSCH (org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas, Mercado de Letras, p. 17-38.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. 2015. E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero- da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. In: A. M. M. GUIMARÃES; A. CARNIN; D. F. KERSCH (org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas, Mercado de Letras, p. 7-26.

GUIMARÃES, A.M.M.; A. CARNIN. 2020. Abrindo novas perspectivas para a formação continuada de professores de língua portuguesa. In: A. M. M. GUIMARÃES; A. CARNIN (org.). *Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar*. Araraquara, Letraria, p. 14-34.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1997. *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Edicial, 310 p.

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

MESSIAS, C. e DOLZ, J. 2015. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. In: *Cadernos CENPEC*, São Paulo, 5 (n.1): p. 44-67.  
<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v5i1.319>

NEVES, M. H. M. 2011. *Gramática de usos do Português*. São Paulo, Unesp, 1008.

SCHNEUWLY, B. 2009. L'objet enseigné. In: B. SCHNEUWLY.; J. DOLZ (orgs.). *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Genève, Presses Universitaires de Rennes, p. 29-45. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18957>

Submetido: 21/08/2022

Aceito: 09/10/2022