

RECONFIGURAÇÕES DE PRÁTICAS DE SALA DE AULA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Camila Maria Marques Peixoto (UFC)

RESUMO

O objetivo de nosso trabalho é analisar, em uma formação continuada de educadores, como o professor reconfigura o seu agir e o agir do aluno como estratégia de reflexão e de transformação da sua prática docente. Para análise da reconfiguração do agir, utilizamos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2004), privilegiamos a noção de figura de ação interna (BULEA, 2009, 2010) e externa (BULEA, LEURQUIN E CARNEIRO, 2011). Para a constituição do corpus, coletamos os dados provenientes de uma formação de quarenta professores de Língua Materna, coordenada pelo grupo GEPLA. Neste trabalho, consideramos, especificamente, o discurso de um professor e analisamos apenas um dos nove encontros de formação de educadores. Para análise das representações, fazemos uma investigação do movimento discursivo do texto, ou seja, analisamos a rede enunciativa construída pelo professor no trabalho de reconfiguração de seu agir.

Palavras-chave: Representações, Trabalho docente; Tipos de discurso, Figuras de ação.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze, in an educators continuing formation, how a teacher reconfigures his/her action and the student action as a strategy of reflection and transformation of his/her teaching practice. To analyze the reconfiguration of the action, we used the theoretical and methodological framework of Sociodiscursive Interacionism (BRONCKART 1999, 2004), and we adopted the notion of inner action figure (BULEA, 2009, 2010) and external (BULEA, LEURQUIN AND LAMB, 2011). For the constitution of the corpus, we collected data from a training course with forty Portuguese language teachers, coordinated by GEPLA group. In this paper, we considered specifically the teacher discourse and we analyzed only one of nine teacher training meetings. For the analysis of representations, we made an investigation of the discursive movement of the text, that is, we analyzed the enunciative network built by the teacher in the work of reconfiguration of his/her action.

Keywords: Representations, Teacher work, Discourse types, Figures of action.

INTRODUÇÃO

Assumimos, nesse artigo, a concepção de que ensinar é um trabalho complexo, que requer conhecimento, criatividade, prazer, autonomia, construção de estratégias para superação das múltiplas situações de imprevisibilidade impostas pelas exigências da profissão. Nesse sentido, o desafio da formação de professores está justamente em criar as condições para formar profissionais capazes de *pilotar o seu projeto* de ensino (BRONCKART, 2008), ou seja, capazes de assumir de forma consciente o comando de suas ações em situação de sala de aula. A constituição deste profissional está diretamente relacionada ao compromisso de uma formação profissional que verdadeiramente coloque em diálogo aspectos teóricos e práticos envolvidos no agir do professor. Esse diálogo entre aspectos teóricos e práticos envolvidos na ação docente possibilita uma maior reflexão sobre o agir do professor, na medida em que o profissional toma consciência de sua ação, enquanto profissional, inserido dentro de um coletivo de professores.

Dentro desse universo complexo da docência, investigamos as representações do papel do professor, expressas em seu dizer, em uma formação de educadores desenvolvida pelo grupo GEPLA no programa de educação de jovens e adultos - ProJovem Urbano¹ em Fortaleza. Dessa forma, queremos contribuir com a discussão do papel da formação de educadores para o desenvolvimento de um agir reflexivo do docente. No contexto em que nos debruçamos, tivemos dez encontros de formação, durante todo o ano de 2009. Para este artigo, fizemos o recorte de apenas um encontro, em que a equipe de formadores solicitou que os professores socializassem as experiências de produção de texto melhor sucedidas em sala de aula.

Analizamos como os professores reconfiguram a sua ação em sala de aula a partir da atualização realizada no texto e pelo texto produzido em situação de formação continuada. Especificamente, investigamos a forma como os professores reconfiguram o seu agir e o agir do aluno, sendo esta reconfiguração uma ação formativa, na medida em que o distanciamento reflexivo da prática possibilita uma tomada de consciência do agir profissional e poderá integrar as ações formativas como estratégia de reflexão e de transformação do agir do professor.

Para estudar as representações que os professores têm de seu agir, optamos pelo quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), na medida em que desenvolve uma teoria sobre o funcionamento e o desenvolvimento humano, em que o agir e a linguagem a ele associada desempenham um papel fundamental. Assim, utilizamos categorias desenvolvidas pelo ISD como ferramenta para análise dos textos, permitindo reinterpretar os nossos dados (BRONCKART, 1999; 2004). Neste teórico focalizamos, mais especificamente, os *tipos de discurso* e as *figuras de ação*. Os *tipos de discurso* e *figuras de ação* são categorias inter-relacionadas, que nos possibilitam interpretar as representações que os actantes têm sobre o seu agir.

¹ 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. Atualmente, o Programa concentra as políticas públicas de juventude, sendo composto pelo ProJovem urbano, adolescente e rural. O nosso contexto de pesquisa é o ProJovem Urbano. Esta modalidade do Programa tem como finalidade primeira proporcionar formação integral aos jovens de 18 a 29 anos, que saibam apenas ler e escrever. Por meio de uma efetiva associação entre formação básica, qualificação profissional inicial e participação cidadã

Assumimos também, nesta investigação, a noção de trabalho geral e, mais especificamente, a noção de trabalho docente, que está na base das investigações realizadas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, que, atualmente, faz articulações com as Ciências do Trabalho: a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade. Desse ponto de vista, compartilhamos com definições de trabalho docente assumidas por Amigues (2004), Machado (2002, 2003), quando tratam da complexidade do trabalho deste profissional e da importância fundamental da linguagem na clarificação dessa atividade complexa. Para Machado (2002), o trabalho docente configura-se a partir de toda uma rede de discursos proferidos, sendo a análise dessa rede, que tece o agir do professor, o instrumento que nos possibilitará uma maior compreensão das relações entre linguagem e trabalho do professor.

A rede de discursos proferidos sobre o trabalho docente é tecida, a partir de vários pontos de vista, advindos de diversas formações discursivas, dos mais diferentes segmentos sociais, que se posicionam a partir de ideologias diferentes e que passam a constituir as representações que se fazem sobre o trabalho docente, reconfiguradas em diferentes gêneros textuais que prescrevem e orientam o agir deste profissional. Essas representações são internalizadas pelos professores, que as reconfiguram, na linguagem e pela linguagem, a partir de suas experiências profissionais e pessoais, passando a servir como uma espécie de guia de ação. Desse modo, conferem uma legitimidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referências e orientações relativas às suas diversas ações de seu agir profissional (TARDIF, 2010).

No decorrer do artigo, falamos de maneira breve sobre o contexto do ProJovem Urbano – Fortaleza e da formação específica em língua materna, desenvolvida pelo referido grupo de pesquisa. Depois, tratamos do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2004, 2008), privilegiando, os *tipos de discurso e figuras de ação*. Logo após, apresentamos as análises das representações do agir do professor e, em seguida, apresentamos algumas considerações a respeito das relações entre *tipo de discurso, figuras de ação* e desenvolvimento humano.

1 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICA EM LÍNGUA MATERNA

Na formação específica de língua materna do ProJovem Urbano, o grupo GEPLA trabalhou com todos os educadores de língua portuguesa, ou seja, 40 professores, divididos em duas salas de formação. Em nossa pesquisa, iremos considerar, principalmente, o contexto de apenas uma das salas. Assim, coletamos as interações, realizadas nos encontros de formação, de 20 professores. Mas, para a escrita deste trabalho, analisamos, principalmente, o dizer de 2 professores, participantes da formação.

A formação continuada e contínua em serviço, intitulada *Formação dos professores do PROJOVEM urbano à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*, atuou em duas vertentes: a formação do professor enquanto leitor e produtor de textos e enquanto formadores de leitores e de produtores de textos. Possuía como fio condutor a relação entre linguagem e educação e privilegiou estabelecer um vínculo maior entre práticas dos educadores e os processos formativos.

Essa experiência de formação teve como base a tomada de consciência do professor de aspectos ligados ao seu cotidiano de trabalho e às referências teóricas norteadoras de seu agir. Dentro dessa perspectiva, o objetivo dos encontros de formação era o de tornar conscientes as bases teóricas que norteavam o trabalho do professor e as suas implicações para o ensino de línguas. A partir dessa tomada de consciência, possibilitada nos encontros de formação, a equipe de formadores potencializava transformação nas representações de como os professores percebiam o seu trabalho e o seu papel enquanto mediador dos conhecimentos. Essa transformação nas representações dos docentes constituía uma base importante para a mudança de postura do educador no que se refere ao seu agir profissional.

A equipe de formadores teve como princípio norteador a reconstrução do trabalho docente realizada através da linguagem. Essa reconstrução, através da verbalização de suas ações, possibilitava um afastamento crítico da prática e a tomada de consciência deste profissional de suas ações. Como bases epistemológicas das ações de formação, ancoramo-nos, principalmente, nos pressupostos assumidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2004, 2007, 2008), que, na continuidade dos trabalhos de Vygotsky, assumem como base fundamental o papel decisivo da linguagem no desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas.

O encontro da formação que focalizamos, neste trabalho, teve como objetivo analisar as propostas de produção de texto socializadas pelos professores em formação. Nesse sentido, cada professor trouxe sistematizada de casa a atividade de produção de texto que foi mais produtiva no ProJovem Urano. Essa atividade deveria ser socializada com o grupo de professores. Assim, houve duas etapas na realização da tarefa de socialização das atividades de produção de texto. A primeira etapa foi a socialização, nos grupos menores, das atividades trazidas pelos professores participantes do grupo. Nesse grupo menor, foi escolhida a atividade que deveria ser socializada no grupo maior. A segunda etapa foi a socialização, no grupo maior, da atividade escolhida no grupo menor. Como todos os professores apresentavam, nos grupos menores, a sua atividade, foi possível a socialização e a discussão de um maior número de atividades nos grupos menores, bem como uma maior reflexão do agir, por parte de professores, para a escolha da atividade que deveria ser apresentada para o grupo maior.

2 O AGIR HUMANO, OS TIPOS DE DISCURSO E AS FIGURAS DE AÇÃO

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem como objetivo maior demonstrar o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento do homem, tomando, como unidade de análise, a própria linguagem, o *agir humano* e o *pensamento consciente*. Nesse projeto, o ISD assume uma perspectiva definitivamente transdisciplinar e trabalha no sentido de criar uma “ciência do humano”, uma vez que o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento do homem não pode ser explicado de forma isolada pelos diversos campos das Ciências Humanas, mas, antes, deve ser compreendido através da articulação entre as ciências. Nesse sentido, o ISD busca subsídios, principalmente, na Sociologia, na Filosofia e na Psicologia para constituir as bases epistemológicas de seu quadro teórico. Esta perspectiva transdisciplinar resulta em um programa de análise *descendente* dos textos, em que parte das atividades sociais às atividades de linguagem, destas últimas aos textos e aos seus componentes linguísticos.

Nesse trabalho de investigação entre o agir humano e o pensamento consciente, o ISD ancorado nos pressupostos do Interacionismo Social de Vygotsky e na problemática do estatuto e das condições do *agir humano* que sempre foi uma questão central da pesquisa filosófica e das diversas correntes das Ciências Humanas/Sociais. A diversidade de termos (agir, ação, atividade, prática, entre outros) que existe para designar o objeto já é um forte índice de sua complexidade e, portanto, requer uma primeira clarificação.

O agir pressupõe a existência de um actante, dotado de uma série de recursos, fruto do processo de aprendizagem dos pré-construídos, capacidades de agir e mundos formais. Esse actante pode ser, no plano interpretativo, ator quando as formas textuais colocam esses actantes como sendo a fonte de um processo e quando a eles são atribuídas capacidades, motivações e intenções, e pode ser também *agente*, quando não tem, nas formas textuais, atribuídas capacidades, responsabilidades, intenções e motivações.

Decorre daí os três planos de análise do agir propostos por Machado e Bronckart (2004), o *plano da motivação*, da *intencionalidade* e dos *recursos do agir*. O agir é interpretado na medida em que atribuímos ou não às condutas humanas uma dessas propriedades. O que envolve sempre um ou vários sujeitos que, no texto, assumem diferentes papéis, sendo estes sujeitos chamados de *protagonistas*.

É nesta perspectiva que Bulea (2010), articulada com questões relativas ao trabalho e aos métodos explorados, em particular pela “Clínica da atividade” (CLOT, 1999; CLOT E FAÏTA, 2000 *apud* BULEA, no prelo), e ao carácter diferencial do signo linguístico de Saussure (2002)², desenvolve as *figuras de ação*. Estas figuras do agir são “produtos interpretativos” resultantes da análise do conjunto dos segmentos temáticos do trabalhador que focalizam o agir-referente ou 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, no prelo), nas análises de Bulea, as figuras de ação visam, mais particularmente, analisar a influência que exerce eventualmente a dimensão linguística dos *tipos de discurso* nas modalidades de elaboração das representações que o actante tem do seu trabalho.

Os *tipos de discurso* são categorias fundamentais para interpretarmos e analisamos as figuras de ação, na medida em que colocam em interface representações coletivas e individuais, que são necessariamente atualizadas nos textos. A produção de um texto requer a criação de *mundos coletivos* nos quais as representações dos indivíduos sejam transformadas em realidades partilhadas pelos outros parceiros. É necessário, então, estabelecer zonas coletivas de interface entre as representações dos indivíduos participantes da interação que são chamados de mundos discursivos, sendo estes mundos atualizados nos textos pelos *tipos de discurso*. Enquanto a heterogeneidade genérica é considerada como ilimitada, postula-se que há um número limitado de *tipos de discurso*, basicamente quatro (*discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração*), com os quais se podem construir diferentes e ilimitados gêneros de texto.

² As figuras de ação preservam as propriedades gerais dos signos de Saussure (2002), (carácter bifacial, natureza psíquica e carácter diferencial), o que as constituem entidades globais diferenciais.

A partir da análise dos tipos de discurso, associada à análise do conteúdo temático, Bulea identificou as seguintes *figuras de ação*:

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 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.

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. Com relação à atitude enunciativa presente nesta figura de ação, a autora identifica a forte ocorrência do *discurso interativo*, estando situada em um único eixo de temporalidade que não é localizável no tempo, marcado sempre por advérbios, como: *normalmente*, *sempre* etc. ou por sintagmas que tenham o mesmo valor e pelo presente genérico dos verbos.

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. É sempre *a-contextualizada*, com validade geral, evocando sempre instâncias externas. Com relação à atitude enunciativa presente nesta *figura de ação*, a autora identifica principalmente a ocorrência do *discurso teórico* ou ainda de um *teórico-interativo*. O eixo de referência temporal é, desse modo, *não limitado* e geralmente não situado, com formas do presente genérico. Os procedimentos são expostos de forma cronológica, tendo como referência o próprio cuidado ou normas exteriores que regulam o agir.

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. Do ponto de vista da organização discursiva, essa figura contém muita recorrência do *discurso teórico* ou do misto *teórico-interativo*. Uma das principais características dessa figura

do agir reside no fato de que essas formas verbais se baseiam apenas, excepcionalmente, nos atos, gestos ou outros processos que dependem do cuidado. A temporalidade é não limitada com a presença do presente genérico. A agentividade da enfermeira é aqui quase inexistente, mas, muito fortemente marcada do ponto de vista enunciativo, sendo a *ação definição*, a figura que comporta, proporcionalmente, o maior número de *mecanismos de posicionamento enunciativo*, que é marcado linguisticamente por expressões como *eu acho, eu penso* etc., estando este *eu* quase sempre em oposição a um a gente (social).

As *figuras de ação* descritas até o momento são relacionadas ao agir do trabalhador que retextualiza a sua ação através da linguagem, sendo consideradas *figuras de ação interna*, uma vez que estão relacionadas às representações que o trabalhador tem de seu agir (BULEA, LEURQUIN & CARNEIRO, no prelo).

No desenvolvimento da reflexão sobre as *figuras de ação*, em Bulea, Leurquin & Carneiro (no prelo), evidenciou-se, a partir de dados coletados em situação de formação de educadores, a presença de *figuras de ação externas*, que diferentes das *figuras de ação internas*, focalizam o agir do outro, do *co-actante* (*o aluno, outros professores, o formador* etc..).

3 REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DO PROFESSOR ATUALIZADAS NO SEU DIZER

Assumimos a perspectiva de que o trabalho docente não é algo transparente, é, antes, bastante complexo e difícil de ser captado em sua totalidade. É nesta perspectiva que analisamos as representações do trabalho docente em seu dizer, uma vez que elas nos darão pistas para analisarmos a agir real do professor.

Para análise das representações, empreendemos, no quadro abaixo, uma análise macro das *figuras de ação*, em que verificamos a funcionalidade das figuras dentro do movimento discurso do texto. Esse tipo de análise possibilita verificar a articulação enunciativa empreendida pelo professor, no processo de atualização das representações que ele constrói de seu trabalho, realizada no texto. A atualização, empreendida na linguagem, possibilita mudança de representações construídas sobre o trabalho real do professor, sendo um potencializador de mudanças no agir real do professor.

No bloco de texto que será analisado a seguir, verificamos que há uma relação de compasso entre as representações do formador e do professor³ no que se refere à realização da tarefa de socialização da atividade de produção de texto. Essa relação de compasso resulta no cumprimento da tarefa e na avaliação positiva da equipe de formadores com relação à atuação dos professores. Como já foi dito, o objetivo interacional desse encontro de formação era o de socializar a atividades de produção de texto que melhor resultou em situação de sala de aula. Para realizar essa socialização, primeiramente, os professores, em grupo de três, relatavam entre si a atividade de produção escolhida por eles. Depois, havia uma eleição, no grupo menor, da melhor atividade. A atividade escolhida deveria ser apresentada para o grupo maior de professores.

³ No quadro em análise, Pa1 – professor 1 e Pf2 – Professor formador 2

O objetivo formativo da equipe de formadores era possibilitar a socialização de atividades que deram certo no programa, o que ocasionava a aprendizagem de novas estratégias para a superação de problemas que eram compartilhados pelo grupo de professores participantes da formação e uma valorização das experiências docentes. Esse encontro de formação também possibilitava a reconstrução do trabalho docente, realizada através da e pela linguagem. Essa reconstrução, através da verbalização de ações, possibilitava um afastamento crítico da prática e a tomada de consciência do docente de suas ações. Vejamos o diálogo abaixo:

(QUADRO 5) 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...	Ação externa e interna ocorrência
(QUADRO 6) E eu trabalhei com receita...no período das festas juninas...né?	Ação interna acontecimento passado
(QUADRO 7) Pf2: e vocês vão apresentar especificamente...qual?	Ação interna ocorrência
(QUADRO 8) PA1: a receita	Ação interna ocorrência
(QUADRO 9) Pf2: beleza	Ação interna ocorrência
(QUADRO 10) Pa1: é por isso que eu estou começando por ela	Ação interna ocorrência
(QUADRO 11) Pf2: tá certo...beleza...só pra gente entender	Ação interna ocorrência
(QUADRO 12) 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 () (...)	Ação interna acontecimento passado
(QUADRO 13) Pf2: pessoal...vamos fazer silêncio...	Ação interna ocorrência
(quadro 14) Pa1: a 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...	Ação externa acontecimento passado
(QUADRO 15) SÓ que eles conseguiram vencer as etapas...graças a Deus... eles gostaram muito da dinâmica	Ação externa definição

<p>(QUADRO 16) Também...depois disso...nós colocamos tarjetas...com...a gente pegou uma receita...tiramos do jornal...e selecionamos essa receita em tarjetas e colocamos aleatoriamente no quadro... pra que ELES fossem montar...né?...</p>	<p>Ação externa acontecimento passado</p>
<p>(QUADRO 17) a gente começa a receita por onde...por onde a gente começa uma receita? Professora...ai... eles liam o que tinha...né?... professora... pelo nome...pelo título da receita...ai eles iam e colocavam o título...e depois do título?... como é que a gente vai fazer pra continuar a receita?...professora...a gente vai primeiro pros ingredientes... ingredientes então...agora formar os ingredientes...vamos começar por onde?...ai eles iam...tanto disso...tanto daquilo (RI – ação externa acontecimento passado)</p>	<p>Ação externa e interna performance</p>

Verificamos, no trecho do diálogo acima, pertencente ao encontro de formação 3, que há uma alternância de *figuras de ação*, havendo uma predominância de duas delas, *ação interna ocorrência* e *figura de ação acontecimento passado* (*interna e externa*) na fala de PA1 e PA10.

Verificamos, no quadro 1, que PA1 pede autorização para iniciar a socialização da atividade de produção de texto, mobilizando a *figura de ação interna ocorrência*. A partir desse momento, há uma negociação estabelecida entre PF2 e PA1, no que se refere à dinâmica do encontro, e, para o estabelecimento dessa negociação, os actantes mobilizam, principalmente, a *ação ocorrência*. Dentro dessa dinâmica interacional, no quadro 2, PF2 autoriza o início da ação, PA1 repete parte do comando, utilizando a *ação interna canônica*, no quadro 3; PF2 confirma, no quadro 4, as informações relacionadas aos comandos e autoriza a iniciação da tarefa.

No quadro 5, PA1 inicia a execução da tarefa, através de um resumo das atividades de produção de texto socializadas pelos professores, mobilizando *ação ocorrência* (*interna e externa*). Esse resumo serve para contextualizar os participantes da formação com relação à discussão que foi empreendida no grupo menor de professores. No quadro 6, 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 7, pela formadora que solicita esclarecimentos em relação à atividade que a professora socializa. Neste quadro, a formadora mobiliza *ação interna ocorrência*. Em resposta ao questionamento realizado pela formadora, PA1 esclarece a dúvida e dá prosseguimento à execução da tarefa, mobilizando a *figura de ação ocorrência*, no quadro 8. Em seguida, no quadro 9, PF2 confirma o esclarecimento empreendido pela professora com relação à atividade de produção de texto. PA1 justifica o seu discurso, no quadro 10, mobilizando, para isso, a *ação ocorrência*.

No decorrer do diálogo, PA1 retoma a execução da tarefa, no quadro 12, através da *ação interna acontecimento passado*. Esse movimento é interrompido pela formadora, que pede silêncio ao grupo de professores. A formadora mobiliza, para isso, a *ação ocorrência*. No quadro 14, 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 15, 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 16, 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*. Depois, PA1, no quadro 17, passa a teatralizar a sua fala em situação de sala de aula e a fala dos alunos, envolvidos na ação, utiliza, para essa teatralização, a *ação performance (interna e externa)*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Focalizamos, neste trabalho, o entrecruzamento das *figuras de ação*, no trabalho de reconfiguração do agir do professor e do agir do aluno, como ferramenta de transformação de representações do trabalho docente. Verificamos, por exemplo, que o afastamento temporal, empreendido pela *figura de ação interna e externa acontecimento passado*, pode ser utilizado como estratégia de avaliação do professor de sua prática e da ação do aluno. Esse afastamento poderá implicar em mudança nas representações que o professor faz de seu trabalho. Apesar da mudança de representação ser fator importante de modificação no agir real do professor, ela não garante uma transformação efetiva na prática de sala de aula. Na verdade, é necessário também haver mudanças no âmbito do *querer agir*, relacionado às motivações pessoais dos professores, e do *poder agir*, relacionado às instâncias superiores, que regulam e prescrevem o trabalho do professor. Todos esses aspectos constituem uma rede discursiva que nos possibilita compreender de forma mais abrangente o trabalho do professor e a melhor forma de construir com os atores escolares novas formas de ação.

REFERÊNCIAS

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

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**; trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espí-ndola 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, no prelo.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: A.R. MACHADO (org.), **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, EDUEL, 2004.