



O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir

The teachers' acting revealed in the work of planning and production of a didactic sequence: contributions to the construction of a semiology of acting

Priscila Azevedo da Fonseca LANFERDINI
(Universidade Estadual de Londrina – UEL/
Colégio Estadual Liane Marta da Costa – EFM)

Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO
(Universidade Estadual de Londrina – UEL/CNPq)

RESUMO

Neste artigo retomamos e discutimos resultados de uma pesquisa de mestrado que visou a investigar o trabalho/agir de professoras de línguas durante o planejamento e a produção de uma sequência didática para o ensino de Língua Inglesa. A pesquisa fundamenta-se principalmente na corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2008; 2006; 2009[1999]) e em seus estudos realizados sob o viés das didáticas das línguas (Schneuwly; Dolz, 2004). Os dados de pesquisa foram gerados em um curso de extensão voltado à formação docente e analisados com base no modelo de análise de textos do ISD. Os resultados obtidos apresentam contribuições para construção e/ou discussão de uma semiologia do agir por meio da proposição de novas categorias de modos de agir; assim como ressaltam aspectos importantes do trabalho de planejamento docente e fomentam um debate acerca de seu estatuto na educação de professores.

Palavras-chave: *semiologia do agir; planejamento; formação docente; interacionismo sociodiscursivo.*

ABSTRACT

In this article we recover and discuss some results of a master's study which aimed to investigate the work/act of language teachers during the planning and production of a didactic sequence for English language teaching. The research is mainly grounded on the theoretical approach of the Sociodiscursive Interactionism (SDI) (Bronckart, 2008; 2006; 2009 [1999]) and its studies carried out under the didactic of languages field (Schneuwly; Dolz, 2004). The data survey was generated in a university extension course for teachers' education and analyzed based on the SDI model of text analysis. The research results bring contributions to the construction and/or discussion of a semiology of acting; as well as, highlight, important aspects of the planning work and promote a debate about its status on the teachers' education.

Key-words: *semiology of acting; planning; teachers' education; sociodiscursive interactionism.*

Introdução¹

Grande ênfase tem sido dada ao papel da linguagem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores humanas, especialmente em pesquisas ancoradas no Interacionismo Social (Vigotski, 1998[1934]), corrente teórica que apresenta entre seus princípios fundadores a compreensão de que a construção do pensamento consciente é indissociável das significações construídas sócio-historicamente, sendo, portanto, as condutas humanas decorrentes de um processo histórico e social de interação mediado pela linguagem. Para o Interacionismo Social os problemas de intervenção prática e os processos de mediação formativa são centrais na compreensão do desenvolvimento humano, fazendo-se necessário considerar a questão do agir humano em suas relações com mundo físico, social, psíquico e com a linguagem (cf: Bronckart 2008: 08).

1. Agradecemos imensamente à Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães (UFJF) e à Profa. Dra. Jacqueline Vignoli (UNESPAR) pela leitura crítica e sugestões dadas a este artigo, bem como à Profa. Dra. Lidia Stutz (UNICENTRO) pelas contribuições dadas à dissertação de mestrado que originou este trabalho.

Agradecemos, ainda, ao CNPq pelo apoio financeiro concedido por meio do Projeto de Pesquisa *Formação inicial e continuada de professores: (re)configurando o agir docente no trabalho de planejamento, produção e implementação de materiais didáticos* (Chamada CNPq/ MCTI nº 25/2015).

Embasado epistemologicamente nas premissas do Interacionismo Social e inspirado na teoria do Agir Comunicativo de Habermas (1997)², o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) propõe que o agir humano seja analisado considerando duas dimensões principais: social e discursiva. Assim, para Bronckart (2009:13) o agir humano se constitui praxiológica e linguisticamente, sendo as condutas verbais entendidas como formas de agir social, ou seja, ações de linguagem.

Diante do fato de que psicologicamente não se pode ter acesso direto ao agir humano apenas a partir de sua observação, Bronckart (2009: 59) considera necessária a interpretação da ação humana por meio das produções verbais realizadas do decorrer do agir. Com base neste entendimento, estudos ancorados nos fundamentos teóricos do ISD (Bulea, 2010; Lousada, 2006; Lousada; Abreu-Tardelli; Mazillo, 2007; Bronckart; Machado, 2004; Bulea; Fristalon, 2004) têm se voltado à construção e/ou discussão de uma semiologia/semântica do agir³, a partir da análise de textos produzidos sobre ou em situação de trabalho, sendo o trabalho compreendido como uma forma de agir em sociedade.

Diante disso, este artigo procura trazer contribuições no que se refere à construção de uma semiologia do agir para a análise do agir docente. Para tanto, apresentamos e discutimos categorias de modos de agir mobilizados durante o planejamento e a produção de uma sequência didática (SD) (Schneuwly; Dolz, 2004) para o ensino de Língua Inglesa (LI). As categorias apresentadas, neste trabalho, resultaram de uma pesquisa de mestrado (Lanferdini, 2012) desenvolvida entre os anos de 2010 e 2012, que visou a investigar o trabalho/agir de três professoras de línguas e de uma das pesquisadoras durante o trabalho colaborativo de produção de uma SD para o ensino de LI no Ensino Fundamental.

Para alcançar nossos objetivos, organizamos este artigo em quatro partes. Primeiramente, apresentamos brevemente os pressupostos teórico-metodológicos do ISD, no que se refere à análise do agir huma-

2. O ISD recebeu influências ainda de diversas outras correntes de pensamento entre as quais destacamos: a epistemologia monista de Spinoza, a dialética de Hegel, a noção de gêneros do discurso de Bakhtin/Voloshinov e noção de signo linguístico de Saussure.

3. Semiologia do agir/ semântica do agir (Bronckart; Machado, 2004; Machado; Bronckart, 2009; Bronckart, 2008).

no representado em textos; a seguir situamos nosso estudo quanto ao contexto de geração dos dados e à metodologia de análise empregada; então apresentamos e discutimos os modos de agir identificados na pesquisa de mestrado supracitada, assim como problematizamos o estatuto do planejamento na educação docente; por fim discutimos sobre a validade de uso das categorias propostas para pesquisas futuras.

O agir enquanto unidade de análise do funcionamento humano: questões teóricas e metodológicas

O ressurgimento do Interacionismo Social (Vigotski, 1998[1934]) “[...] se caracteriza pela instauração do agir como unidade de análise do funcionamento humano [...]”, assim como evidencia o papel da linguagem e de seus efeitos sobre as condições de tal funcionamento (cf: Bronckart 2008: 9). Segundo Bronckart (2008: 8-9), a ação é a unidade de análise reivindicada por Vigotski para a psicologia, uma vez que ela contempla tanto as dimensões físicas (ou comportamentais) quanto as dimensões psíquicas (ou mentais) das condutas humanas. Para o autor, a análise das condutas humanas demanda a compreensão do agir coletivo, uma vez que é que nesse âmbito que o conjunto dos fatos sociais e as estruturas dos conteúdos do pensamento consciente das pessoas são construídos. Nesse sentido, tantos os processos de socialização como os de individualização são vertentes complementares de um mesmo desenvolvimento.

Considerando a grande quantidade de termos relacionados à problemática do agir, utilizados em diferentes correntes de pensamento, Bronckart (2006; 2008) elabora um quadro conceitual geral referente a esse campo. O autor distingue um *agir não verbal* chamado de *agir geral* (praxiológico) e um *agir verbal* denominado de *agir de linguagem*. O *agir geral* está relacionado às atividades gerais, sendo apreendido sob os ângulos das atividades coletivas (quadros de cooperação/colaboração que organizam as relações entre os indivíduos e o meio), e da ação (referente as relações entre indivíduos singulares). Já o *agir de linguagem* relaciona-se ao agir verbal, entendido sob o ângulo da atividade de linguagem, cuja responsabilidade é conferida a indivíduos singulares (cf: Bronckart 2006:137-139).

Além da distinção entre agir geral e agir de linguagem, Bronckart (2008:120-121; 2006: 67) e Bronckart e Machado (2004: 156) apresentam as seguintes definições relacionadas à problemática do agir⁴:

Quadro 1 – Quadro conceitual do ISD referente à problemática do agir humano

Agir ou agir referente	“Qualquer forma de intervenção orientada de um ou vários seres humanos no mundo”. (BRONCKART, 2008, p. 120). <i>Ex: eu levo eles [os alunos] no laboratório de informática.</i>
Ação	Intervenções individuais no mundo que implicam capacidades, motivos e intenções para realização do agir. <i>Ex: eu trabalhei um Rap porque é uma coisa que eles [os alunos] gostam.</i>
Evento	Encadeamento de fenômenos naturais que podem ser explicados em relação a sua causa. <i>Ex: o vento derrubou todas as folhas.</i>
Atividade	Intervenções realizadas de forma coletiva que implicam as mesmas dimensões das intervenções realizadas de forma individual (ação). <i>Ex: nós planejamos a SD a partir de um modelo didático pronto, porque demora muito para construir um.</i>
Actante	Qualquer ser humano implicado no agir, podendo ser compreendido como ator ou agente. <i>Ex: o diretor pediu para fazer assim.</i>
Ator	Actante visto como fonte do processo do agir, sendo-lhe atribuída capacidades, motivos e intenções para realização do agir. <i>Ex: o professor avalia as capacidades e as dificuldades dos alunos.</i>
Agente	Actante que não apresenta as características de ator. Não apresenta capacidades, motivos e intenções para agir. <i>Ex: o professor era técnico aquele que só aplicava conteúdos.</i>

Fonte: as autoras com base em Bronckart (2008; 2006) e Bronckart e Machado (2004).

Sem a pretensão de resolver todos os problemas referentes aos conceitos apresentados, Bronckart (2008:122-123) julga ser necessária a construção de um aparelho conceitual mais ou menos estável que direcione as pesquisas que se voltam à compreensão do agir humano no quadro teórico do ISD. No entanto, o autor reconhece que tais conceitos apresentam problemas principalmente no que diz respeito às definições de atividade e de ação⁵.

4. As exemplificações dadas para os conceitos apresentados foram extraídas de nossos próprios dados de pesquisa.

5. Por questão de espaço, não discutiremos, neste artigo, os problemas mencionados por Bronckart (2008) quanto às definições apresentadas. Sobre isso ver Bronckart (2008: 122-123).

Para a análise da ação humana, Bronckart (2008: 33-38) expande a compreensão de Ricouer de que essa pode ser compreendida a partir de textos narrativos, e defende que qualquer texto pode ser objeto de interpretação do agir, uma vez que em todo texto se pode encontrar uma reconfiguração do agir humano. Para analisar o agir representado em textos, Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2009) defendem o uso do modelo de análise textual proposto por Bronckart (2009[1999]), seguido de procedimentos interpretativos construídos a partir de categorias de uma semântica/semiologia do agir.

Em coerência com a base epistemológica adotada pelo ISD, o modelo de análise de texto de Bronckart (2009[1999]) é baseado em uma perspectiva descendente, ou seja, parte-se do levantamento de informações do *contexto de produção do texto* para as análises de sua *arquitetura interna ou folheado textual*.

A análise do *contexto de produção* do texto envolve o levantamento dos seguintes aspectos: o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto foi produzido, circula e é utilizado; o suporte de veiculação; o intertexto (textos(s) com os(s) qual(is) o texto analisado mantém relações facilmente identificáveis); a situação de comunicação (emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção, entre outros. (cf: Machado; Bronckart 2009: 46-47). A análise da *arquitetura interna* dos textos contempla três camadas superpostas: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Cada nível da arquitetura interna abrange diferentes unidades de análise, conforme o quadro abaixo⁶:

6. Segundo Bulea (2010: 69), na proposta inicial do modelo de análise de texto o nível “mecanismos de textualização” incluía também os mecanismos de coesão verbal, conforme apresentamos no quadro 2, no entanto, tendo em vista a implicação da estruturação temporal na construção dos tipos de discurso, estes mecanismos têm sido tratados juntamente aos tipos de discurso.

Quadro 2 – Níveis de análise da arquitetura interna do texto

Infraestrutura textual	Mecanismos de textualização	Mecanismos enunciativos
<ul style="list-style-type: none"> • Plano Global; • Tipos de discurso; • Tipos de sequência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de conexão; • Mecanismos de coesão nominal e coesão verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vozes; • Modalizações.

Fonte: as autoras com base em Bronckart (2009[1999]).

A partir dos resultados obtidos em diferentes pesquisas⁷ realizadas com base nos procedimentos metodológicos propostos por Bronckart (2009[1999]); Machado e Bronckart (2009: 53-68) propõem uma reorganização do modelo de análise, considerando que a organização inicialmente proposta poderia ser problemática se realizada de forma separada, ou seja, poderia gerar uma análise de conteúdo e uma análise das unidades e estruturas linguísticas. Os autores propõem, assim, uma análise textual/discursiva considerando três níveis procedimentais que se encontram em contínuo movimento dialógico: *nível organizacional*, *nível enunciativo* e *nível semântico*. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Níveis procedimentais de análise de texto propostos por Machado e Bronckart (2009)

Nível Organizacional	Plano Global; Tipos de discurso; Tipos de Sequência; Mecanismos de textualização.
Nível Enunciativo	Marcas de pessoas; Dêiticos de lugar e de espaço; Vozes; Modalizações.
Nível Semântico	Os resultados das análises anteriores são reinterpretados segundo uma síntese dos elementos semânticos ou conceitos de uma semiologia do agir.

Fonte: as autoras com base em Machado e Bronckart (2009).

7. Tratam-se de pesquisas vinculadas aos grupos de pesquisa ALTER – do LAEL (PUC/SP) e LAF (Langage-Action-Formation) da Universidade de Genebra, conforme descritas em Machado e Bronckart (2009: 41-46).

Este artigo apresenta análises referentes aos dois últimos níveis procedimentais, com ênfase no nível semântico. Dependendo dos objetivos de pesquisa nem todas as unidades de análise apresentadas em cada nível precisam ser contempladas. Por essa razão e considerando que o modelo de análise de texto de Bronckart (2009[1999]) já foi amplamente difundido no meio acadêmico, neste artigo damos prioridade a descrição das unidades utilizadas em nossas análises⁸, sendo elas: marcas de pessoa, dêiticos e modalizações.

A análise das *marcas de pessoas (agentividade)* possibilita examinar a manutenção ou a transformação dos índices de pessoa (*eu, nós, a gente, você, etc.*) na progressão textual. A análise das marcas de pessoas nos dá pistas sobre como o actante é representado no texto. Segundo Machado e Bronckart (2009: 64), “por meio da análise dos marcadores de pessoa, podemos identificar o estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir e com qual grupo de actantes a instância enunciativa se identifica ou não”.

Os *dêiticos* são unidades linguísticas utilizadas para indicar lugar (*aqui, ali, lá, etc.*), tempo (*agora, depois, hoje, amanhã, etc.*) e os actantes de uma situação (*eu, você, nós, etc.*). São exemplos de dêiticos: os pronomes pessoais, os advérbios de lugar, os marcadores de tempo e os pronomes demonstrativos, sendo sua análise importante para identificação dos actantes postos em cena e da sequencialidade dada a determinado agir.

A análise das *modalizações* refere-se ao reconhecimento das unidades linguísticas que expressam avaliações ou julgamentos em relação ao conteúdo temático mobilizado. Tais avaliações podem ser efetuadas segundo quatro funções de modalização: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmática (cf: Bronckart 2009[1999]: 330-333).

As *modalizações lógicas* (ou epistêmicas) consistem na avaliação ou julgamento de elementos do conteúdo temático relativo ao quadro das coordenadas do mundo objetivo. Tais elementos apresentam-se enquanto: condições de verdade, fatos atestados, certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc. As *modalizações deônticas*

8. Para a descrição das demais unidades de análise ver Machado e Bronckart (2009) e Bronckart (2009[1999]).

compreendem as avaliações ou julgamentos do conteúdo temático que mobilizam valores sociais (opiniões, regras, normas, direitos, obrigações, etc. que constituem o mundo social). As *modalizações apreciativas* são usadas para expressar avaliações ou julgamentos referentes ao mundo subjetivo em relação ao conteúdo temático, apresentados como benéficos, infelizes, estranhos, etc. do ponto de vista de quem avalia. As *modalizações pragmáticas* explicitam aspectos referentes à responsabilização de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação as suas ações. Esses aspectos atribuem intenções, razões ou capacidades de ação, etc. a tais entidades (cf: Bronckart 2009[1999]: 330-333). Vejamos os exemplos a seguir:

Quadro 4 – Modalizações

Modalizações	Mundo	Marcas linguísticas	Exemplos
Lógicas	Objetivo	Certamente, provavelmente, é verdade que, acho que, tenho certeza, etc.	<i>O enunciador é provavelmente um funcionário.</i>
Deônticas	Social	É permitido, é desejável, é preciso, vai ter que, deveria, é importante, tem que ter, deve ter, etc.	<i>Para trabalhar com gênero textual é preciso entender o seu funcionamento.</i>
Apreciativas	Subjetivo	É estranho, é pena, felizmente, muito difícil, é complicado, gostar, amar, odiar, ter a impressão, ter prazer, etc.	<i>O mais difícil já foi.</i>
Pragmáticas	Subjetivo	Poderia ter feito, queria fazer, poder, saber, tentar, etc.	<i>A professora de história poderia trabalhar também o tema.</i>

Fonte: as autoras com base em Bronckart (2009[1999]).

Pela análise das modalizações, é possível identificar o agir representado no que se refere aos critérios de verdade ou necessidade, às reações que causam às instâncias enunciativas e aos tipos de interação estabelecidas entre os interactantes (cf: Machado; Bronckart 2009: 64-65).

No nível semântico, após a análise dos demais níveis, Machado e Bronckart (2009: 63-68) sugerem a realização de uma análise interpre-

tativa que objetiva compreender as formas/modos de agir representados em textos. Tais análises podem ter foco nas “escolhas semânticas que aparecem em um texto, bem como a frequência de uso de determinados sintagmas (verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios), que configuram um agir linguageiro ou não linguageiro” (cf: Quevedo-Camargo 2011: 61).

Em nossas análises, optamos por examinar as escolhas verbais das participantes da pesquisa, pois, segundo Bronckart, (2006: 220) os tipos de verbos ou de processos utilizados permitem “[...] verificar em que nível de detalhamento o agir formativo⁹ é abordado nos textos”. Para tanto, utilizamos a divisão verbal sintático-semântica de Borba (2002) para Língua Portuguesa, por esta ser similar a divisão proposta por Bronckart (2009[1999]) para os verbos da Língua Francesa (cf: Fernandez 2009: 86). Borba (2002: XVII-XX) categoriza os verbos em: verbos de ação, verbos de processo, verbos de ação-processo e verbos de estado, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 – Classificação dos verbos conforme Borba (2002)

Verbos de ação	São verbos que expressam uma atividade física ou não, desencadeada por um sujeito agente, ou seja, indica que determinado sujeito age. <i>Ex: [...] aí eu falei não, não pode, foi na última produção, sabe?</i>
Verbos de processo	São verbos que expressam um evento ou sucessão de eventos que afetam um sujeito que pode ser paciente; experimentador ou beneficiário. Os verbos de processos indicam um acontecer, experimentar ou receber. <i>Ex: [...] eu senti que, teve alunos que eu nunca, que eles nunca vinham falar comigo [...].</i>
Verbos de ação-processo	São verbos que expressam um processo, que faz com que haja uma mudança/transição na condição de algo ou alguém. A ação processo atinge um complemento que resulta em uma mudança de estado, de condição, de posição ou algo passa a existir. <i>Ex: eu quero construir a sequência [...].</i>
Verbos de estado	São verbos que expressam o sujeito como suporte ou experimentador de propriedade. Os verbos de estado indicam propriedade, condição ou situação. <i>Ex: não. Já pedi, porque nós sabemos que todas, a maioria das bibliotecas tem uma defasagem [...].</i>

Fonte: Lanferdini (2012: 50).

9. O termo “agir formativo” é utilizado por Bronckart (2006: 219) para se referir ao agir prescrito.

Em pesquisa realizada por Fernandez (2009), a análise de verbos contribuiu para identificação de imagens do professor de LI construídas em textos de manuais do professor de coleções de livros didáticos, ao passo que nessa investigação a análise de verbos contribuiu para a caracterização dos modos de agir identificados.

Com relação às pesquisas que se voltam à análise do agir humano ancoradas no quadro teórico-metodológico do ISD, algumas delas chegaram à identificação de figuras/formas interpretativas do agir. Machado e Bronckart (2004: 146-147), por exemplo, reconhecem três tipos de agir representados em textos prescritivos do trabalho docente: a) *Agir prescritivo* – quando o núcleo do conteúdo temático mobilizado é o agir realizado pelo próprio signatário da mensagem; b) *Agir fonte* – quando o núcleo do conteúdo temático mobilizado refere-se ao ato de produção do texto prescritivo; c) *Agir decorrente* – quando o núcleo do conteúdo temático mobilizado relaciona-se à futura utilização do documento prescritivo.

Bulea e Fristalon (2004), por sua vez, analisaram documentos institucionais e entrevistas realizadas com enfermeiras antes e após a realização de uma tarefa profissional e, a partir de relações estabelecidas entre a escolha do conteúdo temático e o tipo de discurso¹⁰ mobilizado, as autoras identificam quatro diferentes “registros do agir”: agir situado, agir evento passado, agir canônico e agir experiência, quadro que foi posteriormente retomado e ampliado por Bulea (2010: 123-148), no qual a autora identifica cinco “figuras de ação”:

Ação ocorrência – apresenta uma compreensão do agir-referente enquanto conjunto à situação de textualização, caracteriza-se por forte grau de contextualização do agir e implicação do agente produtor no texto. Apresenta-se quase que exclusivamente em segmentos textuais de discurso interativo, sua construção mobiliza elementos disponíveis no contexto imediato.

Ação acontecimento passado – apresenta uma compreensão retrospectiva do agir, que ocorre de forma disjunta da situação de

10. Tratam-se de segmentos de textos que apresentam características linguísticas específicas (Bulea 2010: 71), sendo divididos em quatro tipos: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. Para uma melhor explanação sobre os tipos de discurso ver Bronckart (2009[1999]: 137-216).

textualização. Essa figura caracteriza-se pela delimitação de uma unidade praxiológica extraída do passado, com traços de uma história. Apresenta-se em segmentos textuais de relato interativo, seu conteúdo temático é mobilizado de forma distanciada dos parâmetros temporais da situação de interação.

Ação experiência – é caracterizada por uma compreensão do agir-referente tomado sob o ângulo da cristalização pessoal de vivências do agir. Cristalização que ocorre devido às múltiplas ocorrências de determinado agir, propondo uma espécie de balanço entre as experiências do actante e a tarefa realizada. É mobilizada em segmentos de texto de discurso interativo e apresenta-se de forma descontextualizada, sendo sempre recontextualizável quando sua configuração geral é aplicada a um contexto particular.

Ação canônica – propõe uma compreensão do agir sob a forma de construção teórica. Apresenta-se sob uma lógica da tarefa de forma a-contextualizada, de validade geral e oriunda de uma instância normativa exterior ao actante. Organiza-se exclusivamente sob forma de discurso teórico ou em misto de teórico-interativo.

Ação definição – constitui-se por uma compreensão do agir-referente como objeto de reflexão ou por ser entendido ao mesmo tempo enquanto suporte e alvo de uma (re)definição pelo actante. É mobilizada em segmentos de texto do discurso teórico ou do misto teórico-interativo e se apresenta também de forma descontextualizada, uma vez que sua construção não mobiliza os elementos disponíveis do contexto imediato do actante.

A identificação dos “registros do agir” em Bulea e Fristalon (2004) inspirou outras pesquisas (Bueno, 2007; Lousada, 2006; Mazzillo, 2006; Abreu-Tardelli, 2006), cujos trabalhos voltaram-se à análise do trabalho do professor e expandiram esses conceitos apontando adequações necessárias e/ou identificando outras figuras denominadas de “figuras do agir”. Mazzillo (2006), por exemplo, analisou diários de aprendizagem escritos por professores pesquisadores, no papel de alunos observadores do trabalho realizado no ensino de língua estrangeira. O estudo visou a investigar como o agir docente é tematizado e avaliado nos diários. A análise de verbos e de predicados levaram a autora a identificar três formas de agir docente:

O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção ...

- a) Agir linguageiro – *Ex: eu falei que podia ser qualquer pessoa;*
- b) Agir com instrumentos (simbólico ou material) – *Ex: eu trabalhei tanto com a biografia esta semana;*
- c) Agir cognitivo – *Ex: eu pensei da gente fazer assim, uma cruzadinha.*

Para Bueno (2007: 72), as diferenças entre as figuras encontradas em Mazzillo (2006) e as identificadas por Bulea e Fristalon (2004) e os demais pesquisadores mencionados “estão no nível da unidade de análise e no nível de explicitação do tipo de agir atribuído a um actante”. Enquanto Mazzillo (2006) toma como unidade de análise a oração, os demais pesquisadores centram-se em segmentos discursivos compostos por várias orações ou períodos.

Compreendemos assim que, as figuras/tipos de agir apresentadas se constituem enquanto instrumentos que permitem revelar diferentes dimensões do agir humano em situação de trabalho. Dada as especificidades dos dados analisados, e a exemplo dos autores citados, a pesquisa aqui apresentada chegou a outras diferentes categorias interpretativas do agir, conforme descrevemos na seção de análise dos dados.

Contexto de geração dos dados de pesquisa

Como já mencionado, este artigo apresenta resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado (Lanferdini, 2012) que visou a investigar o trabalho de três professoras de línguas e de uma das pesquisadoras durante o planejamento e a produção de uma SD. A geração dos dados da pesquisa se deu em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio situada na periferia da cidade de Guarapuava/PR. Participaram da pesquisa uma das pesquisadoras¹¹, duas professoras de LI e uma professora de Língua Portuguesa. Por questões éticas, optamos pela preservação da identidade das professoras participantes da pesquisa; assim, elas são identificadas pelos nomes fictícios de Carla, Solange (professoras de LI) e Raquel (professora de Língua Portuguesa). A pesquisadora participante da pesquisa é identificada pelo próprio nome Priscila.

11. Na época da geração dos dados, a pesquisadora participante da pesquisa trabalhava em função administrativa na escola e cursava mestrado na Universidade Estadual de Londrina (UEL) sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Cristovão.

Os dados foram gerados durante o Curso de Extensão “Elaboração de Sequência Didática (SD) para o ensino de LI no Ensino Fundamental¹²” voltado à educação continuada das professoras de línguas do colégio. O curso foi realizado aos sábados nas dependências da escola, ministrado por uma das pesquisadoras e resultou na elaboração de uma SD em torno do gênero textual biografia para o ensino de LI. Com carga horária de 12h, o curso foi dividido em seis encontros: cinco encontros quinzenais e um encontro após a implementação da SD. O curso foi ofertado no período de 11 de setembro a 20 de dezembro de 2010 e contou com o seguinte conteúdo programático:

Quadro 6 – Conteúdo programático do Curso de Extensão

ENCONTRO	ATIVIDADES REALIZADAS
1º 11/09/2010	Discussão das orientações curriculares contidas nas DCEs; Estudos a respeito da possibilidade de trabalho com gêneros textuais conforme proposto pelo ISD; Escolha do gênero relevante para o contexto de ensino.
2º 25/09/2010	Estudo do MD “biografia” (escolhido pelas professoras) para identificação de elementos ensináveis do gênero; Estabelecimento do procedimento da coleta da produção inicial dos alunos.
3º 16/10/2010	Análise da produção inicial dos alunos; Planejamento da SD.
4º 23/10/2010	Produção coletiva da SD.
5º 13/11/2010	Finalização da SD; Revisão do material produzido; Adequações necessárias.
6º 20/12/2010	Socialização dos resultados obtidos e das dificuldades de se trabalhar com a SD; Sugestões de reformulação do material.

Fonte: Lanferdini (2012: 73).

12. O curso de extensão universitária foi ofertado no ano de 2010 pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), ministrado pela pesquisadora participante da pesquisa e coordenado pela Profa. Dra. Lídia Stutz (UNICENTRO).

13. Considerando a curta carga horária do curso, a SD foi construída com base em um MD já disseminado no meio científico. Assim, as professoras puderam escolher entre as descrições do gênero apresentadas no MD, as mais adequadas às necessidades dos alunos e aos objetivos de ensino, realizando as adequações necessárias. Para mais detalhes sobre o curso de extensão ver Lanferdini (2012).

A SD produzida no curso de extensão teve como público alvo uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental com 38 alunos e foi implementada por uma das professoras de LI participantes da pesquisa (professora Carla) entre 08 de novembro a 08 de dezembro de 2010. A SD apresenta 23 atividades e está dividida em três módulos. Cada módulo explora a biografia de um líder político conhecido mundialmente, sendo assim intitulados: Módulo 1: Hitler, Módulo 2: Lula e Módulo 3: Nelson Mandela.

No quadro a seguir, apresentamos o plano textual global da SD produzida durante o curso de extensão:

Quadro 7 – Plano textual global da SD do gênero biografia

		SD BIOGRAFIA		
		ESTRUTURA DA SD		CONTEXTO
Disciplina: Língua Inglesa				Ano: 2010
Série: 8º ano do Ensino Fundamental				Número de alunos: 38
Número de aulas: 08				
Gênero de texto: Biografia				Tema: líderes políticos
Foco: produção escrita				Número de atividades: 23
ATIVIDADES		Produção inicial: Produção de uma biografia em LI, de uma pessoa da preferência dos alunos (pai, mãe, pessoas da comunidade, professores, diretor da escola, etc.) para publicação no site da escola.		
		Objetivos: 1. reconhecer algumas características do gênero de texto biografia; 2. refletir sobre a prática de escrita do gênero e suas influências na construção da identidade das pessoas; 3. produzir uma biografia em LI, composta pelo menos de um parágrafo.		
		ORGANIZAÇÃO		
		Módulo 1 – Hitler	Módulo 2 – Lula	Módulo – 3 Mandela
<ul style="list-style-type: none"> • Antecipação dos conhecimentos dos alunos e contextualização do tema abordado; • Leitura da biografia de Hitler; • Busca de informações; • Reconhecimento do contexto de produção; • Exploração do tempo verbal recorrente no gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre a importância da prática de escrita de biografias; • Leitura da biografia de Lula; • Exploração do tempo verbal recorrente no gênero; • Reconhecimento da organização textual; • Busca de Informações; • Refacção da produção inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contato com outros exemplares do gênero e aprofundamento do tema; • Exploração de vocabulário e aprofundamento tema; • Leitura da biografia de Nelson Mandela; • Exploração de advérbios de tempo e pronomes pessoais; • Reflexão sobre a influência dos três líderes políticos no mundo; • Produção final. 		

Fonte: Lanferdini (2012: 80-81).

Considerando que a análise da SD não é foco deste artigo, não nos deteremos em sua descrição e análise¹⁴. Procuramos nos ater as análises realizadas no que se refere aos modos de agir mobilizados pelas participantes da pesquisa durante o planejamento e produção da SD.

Dados e procedimentos de análise empregados

Todos os encontros do curso de extensão foram gravados em áudio e vídeo, transcritos e analisados com base na proposta teórico-metodológica de análise textual de Bronckart (2009[1999]); Bronckart e Machado (2004); Machado e Bronckart (2009). As análises realizadas objetivaram identificar os “agires” tematizados pelas docentes no processo de planejamento e construção da SD.

Para tanto, os textos de transcrições do curso foram analisados a partir das seguintes categorias:

- a) Marcas de pessoa e outras marcas linguísticas que codifiquem o actante (nomes próprios e outras marcas explícitas e implícitas de agentividade);
- b) Modalizações;
- c) Dêiticos de pessoa, tempo e lugar;
- d) Verbos conforme a classificação de Borba (2002) e a temporalidade expressa.

A análise dos textos de transcrições evidenciou o estatuto coletivo e individual dos “agires” mobilizados pelas docentes, assim como possibilitou a identificação de nove modos de agir, conforme apresentamos a seguir.

Os modos de agir identificados no trabalho de planejamento e produção de uma SD

A análise dos textos de transcrição do curso de extensão possibilitou o reconhecimento de nove modos de agir verbalizados pelas

14. Para descrição e análise da SD produzida durante o curso de extensão ver Lanferdini (2012).

participantes de pesquisa, divididos em dois planos: o plano da coletividade e o plano da individualidade, conforme apresentado no quadro sete. Tais “agires” são realizados na participação das actantes no curso de forma individual e coletiva ou referem-se a situações passadas ou hipotéticas em conjunto com outros (alunos, colegas de trabalho, pais de alunos, outras pessoas da comunidade escolar, etc.) que não os seus interlocutores imediatos. Observamos também menção a “agires” individuais e coletivos de outros actantes (alunos, colegas de trabalho, o diretor da escola, pais de alunos, etc.) de forma disjunta aos “agires” das participantes de pesquisa, tais “agires” exerceram forte influência nas tomadas de decisões do grupo na construção da SD. Vejamos as categorias identificadas:

Quadro 8 – Modos de agir identificados no planejamento e produção de uma SD



Fonte: Lanferdini (2002: 115).

O *agir coletivo situado* é caracterizado pela recorrência das marcas explícitas *nós* e *a gente* e implícitas (*vamos*, *começamos*, *fizemos*, *etc.*) de agentividade na primeira pessoa do plural. Esse modo de agir é utilizado para referir-se a “agires” realizados no coletivo imediato dos actantes, ou seja, aos “agires” conferidos ao coletivo das participantes do curso de extensão. Vejamos o seguinte excerto:

(L. 6704) **Raquel** – Então, talvez se *a gente* adaptasse esse texto do Adolf Hitler.

As marcas linguísticas utilizadas para referir-se ao coletivo imediato evidenciam uma forte implicação das professoras na realização do agir-referente, é possível perceber assim que as docentes se identificam enquanto membros do grupo e compartilham a responsabilidade pelas ações realizadas, exercendo assim o papel de “ator” em sua própria formação continuada. Em alguns casos, tais marcas linguísticas são utilizadas pelas actantes ao narrar uma situação vivenciada no passado ou uma situação hipotética que envolve a interação com outros, por exemplo, para falarem de si mesmas mais o coletivo de trabalho (eu + colegas de trabalho) e de si mesmas mais os alunos (eu + alunos), etc. Nesses casos, há uma evocação retrospectiva do agir ou de valor ilustrativo com base na experiência prática das professoras.

O *agir coletivo situado* caracteriza-se ainda pela presença de uma espécie de “gerenciamento coletivo da tarefa”, momentos em que as professoras compartilham a responsabilidade pela organização da tarefa (*vamos fazer assim, vamos ver esta aqui*). Este gerenciamento é caracterizado pela presença de dêiticos temporais e espaciais usados para indicar quando e onde uma ação será realizada (*hoje, agora, depois, aqui, etc.*) e organizadores temporais que indicam a sequencialidade de uma ação (*então, primeiro, daí, etc.*). Observemos o excerto a seguir:

(L. 2570) **Priscila** - Eu acho que tá/ bom essas informações pra gente poder trabalhar, *agora vamos ver* as produções iniciais.

Outra característica evidenciada é a retomada de “atos realizados”¹⁵ em algum momento do curso (*a gente encontrou, já fizemos, a gente tinha feito, etc.*), tais atos são marcados por formas verbais no pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito composto. Tratam-se de retomadas de atos realizados durante a atividade, que se evidenciam como de grande importância na produção da SD, uma vez que, a partir desses atos, novas decisões são tomadas, sendo eles referências para “agires” futuros.

É possível observar também nesse modo de agir, menção a “atos não realizados” pelos actantes (*a gente não pensou em atividades em*

15. Utilizamos a palavra “atos” como sinônimo de “ação” para evitar repetições de termos.

grupo, nós não pudemos dizer se era verdade ou não). Esses atos são indicados pelo uso do negativo (não) e verbos no pretérito perfeito e referem-se a “agires” não realizados pelos actantes por algum motivo, geralmente explicitados como uma falha na realização da tarefa, algo que deveria ter sido feito, mas que passou despercebido ou que, por algum impedimento, deixou de ser realizado, evidenciando assim o trabalho real¹⁶ (CLOT, 2006) das professoras no processo de planejamento e produção da SD.

É possível encontrar também referências a “atos a serem realizados” pelos actantes em um futuro próximo (*a gente vai preencher; por isso que sugeri a gente refazer*), indicados pelo uso do futuro perifrástico, futuro do subjuntivo, futuro do pretérito e presente do indicativo. Tratam-se de “agires” que ainda precisam ser realizados em alguma etapa da atividade ou de sugestões de percursos a serem seguidos na realização de uma tarefa.

Outra característica desse modo de agir é a referência a capacidades e conhecimentos que as professoras dispõem ou não para a realização de um agir (*a gente sabe que não é só na internet que acha*), identificados pela presença de verbos de estado (*saber, conhecer, etc.*). Tratam-se de informações e/ou saberes compartilhados pelas actantes, geralmente relacionadas(os) a conhecimentos consensuais em relação ao contexto de trabalho ou conhecimentos de mundo das professoras.

O *agir coletivo situado* comporta também evocação às obrigações ou regras referentes à situação de ação, identificada pela presença de modalizações deônticas (*a gente tem que, a gente vai ter que, nós temos que, nós vamos ter que*). Tratam-se de “agires” que as actantes julgam necessário se levar em conta na construção da SD, por exemplo: considerar as dificuldades dos alunos e a sua realidade de vida, delimitar o número de aulas para a SD e as atividades, etc. Tais “agires” são baseados em orientações teóricas, documentos prescritivos e na própria experiência das docentes.

Observamos ainda nesse modo de agir a presença de “sugestões para o agir coletivo” indicadas pela recorrência de modalizações lógicas

16. Segundo Clot (2006: 116) o trabalho real inclui tudo aquilo que o trabalhador faz, deixa de fazer, é impedido de fazer por algum motivo, ou gostaria de ter feito.

(*a gente podia, a gente pode, nós podemos, nós podíamos*). O uso de modalizações lógicas parece atenuar as regras do ofício, permitindo possibilidades de revisão, reformulações, tomadas de outros rumos pelas docentes. O uso de tais modalizações propõe que as sugestões dadas pelas actantes na construção da SD podem ser avalizadas ou refutadas pelo grupo, assim como revela um entendimento da SD enquanto um material passível de reformulações. No sexto encontro, que aconteceu depois da implementação da SD, a modalização lógica é utilizada para falar de atos que poderiam ter sido realizados, mas que, por algum motivo, não foram (*a gente poderia ter chamado outras professoras pra participar*), o que pode sugerir que as professoras compreenderam o trabalho realizado como um todo, ou seja, elas evidenciam em seu discurso o trabalho real, não se limitando apenas ao que foi realizado, mas consideram as atividades não realizadas e as que poderiam ter sido realizadas. Vejamos os excertos a seguir:

(L. 6577) **Carla** – [...] *poderíamos* até fazer um trabalho interdisciplinar com geografia, história, porque faltou informações até pra mim ali.

Já as modalizações pragmáticas foram usadas para fazer referência às capacidades ou limitações do agir do coletivo (*não conseguimos por causa do final do ano*).

O *agir coletivo do gênero profissional* é constituído pela presença de marcas explícitas de agentividade indicadas pelas formas pronominais *nós, a gente, você* e *eu*, pelo substantivo *professor* e marcas implícitas de agentividade [*professor*] *tem que ser prático*, [*professor*] *não pode exigir, vai cada [professor] um para uma sala*. Essas marcas linguísticas são usadas pelas actantes para referir-se aos professores de forma geral, ou seja, à classe dos professores, aos “agires” do coletivo da profissão docente. O uso dos pronomes *eu, nós* e *a gente* indica a inclusão das professoras na classe profissional, já o pronome *você* e o substantivo *professor* se referem a um “professor genérico”, dando a impressão de distanciamento. É possível perceber que as professoras, no decorrer do trabalho de planejamento e produção da SD, ora se inserem nesse coletivo profissional, ora utilizam expressões nominais que as distanciam da classe, referindo-se a um professor genérico. Tais marcas linguísticas são utilizadas para convencer seus interlocutores a validar uma ideia ou para atenuar as obrigações ou regras da profissão.

As formas pronominais *a gente* e *você* são recorrentemente utilizadas para referir-se a “agires” habituais da profissão, ou seja, “agires” comuns ao *métier* profissional (*você planeja, você ensina, você escreve*). Por exemplo, ações comumente realizadas durante as Semanas Pedagógicas e ações que as actantes pressupõe que todos os professores realizam como: ensinar *slangs*, trabalhar com a escrita, leitura e oralidade, ensinar o nome dos animais, os números, etc. Nesses casos, observamos o uso do presente do indicativo com valor genérico e do futuro perifrástico que parecem codificar atos cristalizados da profissão, que foram construídos com se fosse uma memória coletiva da classe profissional. Vejamos os excertos a seguir:

(L. 293) **Solange** - Quando a gente entra, vamos ver lá os animais, *a gente vai ver o nome lá dos animais em inglês* [...]

Este modo de agir comporta também referências às obrigações e regras/normas do ofício de professor, sendo recorrente, nesse caso, o uso de modalização deontica (*a gente tem que; você não pode; a gente não pode*) indicando formas de agir que devem ser adotadas pelo coletivo profissional para que o ensino de línguas ocorra. Essas regras ou normas funcionam como uma espécie de *prescrição* do trabalho docente.

O *agir coletivo profissional* compreende ainda menção aos conhecimentos e às informações compartilhadas na profissão docente, tais conhecimentos/informações são indicados pela presença de verbos de estado (*saber, conhecer, etc.*), referindo-se a saberes ou informações que se julga que todos os professores deveriam ter, como conhecer a realidade de seus alunos:

(L. 1241) **Carla** - Pra falar bem a verdade, *o que a gente sabe deles?*

No excerto anterior, a professora Carla questiona o que ela de fato sabe sobre a vida de seus alunos. Para tanto, ela altera o pronome *eu* para *a gente*, perguntando assim, o que os professores de forma geral sabem sobre seus próprios alunos, abordando, dessa maneira, uma dificuldade enfrentada pela classe profissional ou grande parte dela.

É possível observar também referência a “atos desejados, mas não realizáveis” indicado pelo uso do pretérito imperfeito do subjuntivo,

usado para falar de desejos e “agires” não possibilitados pelas condições objetivas de trabalho em que os professores estão inseridos, como a falta de tempo para a realização de planejamento e a falta de oportunidades para trabalho coletivo. Observamos também a menção a “agires” requeridos por documentos prescritivos (DCEs), como “trabalhar com gêneros textuais” e “formar o aluno para a vida”, entre outros.

O *agir individual do enunciador* é caracterizado pela presença da marca explícita de agentividade indicada pelo pronome “*eu*” e implícitas (*comecei, fiz, entendi, etc.*) em primeira pessoa do singular. Tais marcas linguísticas são utilizadas pelas actantes para se referir a uma ação individual, ou seja, a ações que enunciador faz/fez/fará sozinho (*eu mando a correção por e-mail; eu contei pra eles*). A mobilização desse modo de agir, revela a implicação das professoras nas ações realizadas no curso de extensão.

Uma das características desse modo de agir é a presença de uma espécie de “gerenciamento individual da tarefa”, observado quando o enunciador toma sob o ângulo da singularidade o gerenciamento de uma tarefa. Esse elemento aparece com bastante frequência na fala da pesquisadora, participante da pesquisa, que, no papel de ministrante do curso, procura mediar o desenvolvimento das tarefas, também sendo possível de ser observado na fala das professoras quando se referem ao gerenciamento de atividades realizadas em sala de aula.

No *agir individual do enunciador* é possível perceber um grande número de evocações a ações individuais das actantes caracterizadas pelo uso do pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito do indicativo. Tratam-se de ações realizadas pelas professoras anteriormente à enunciação (*por isso, eu te perguntei*) ou para falar de experiências profissionais (*estes dias eu contei pra eles a história*). A troca de experiência observada neste modo de agir evidencia-se como de grande importância no processo de formação das docentes, uma vez que o agir experienciado pelo outro pode ser reapropriado por seus interlocutores.

É também possível observar neste modo de agir menção a “atos não realizados pelo enunciador” (*é que eu não vi o vídeo*), caracterizados pelo uso do negativo (não) e do pretérito perfeito. Tratam-se de ações que não foram realizadas pelo enunciador por algum motivo ou

de ações pelas quais o enunciador não se julga responsável (*eu não falei nada, eles que escolheram*). Os primeiros são mencionados por fazerem falta em algum momento do trabalho para a realização de outras ações, eles funcionam como pré-requisito para outros “agires”. Quando um agir desejado tem como pré-requisito um agir anterior que não foi realizado, o agir desejado é abandonado ou postergado. Por exemplo, a elaboração de uma atividade que tinha como referência um filme sobre a vida de Nelson Mandela foi adiada em um dos encontros, sendo que sua realização só foi possível depois que todas as professoras assistiram a trechos do filme.

Este modo de agir apresenta referências a atos que se encontram em curso no momento da enunciação, tais atos são indicados por locuções verbais e se referem a “agires” duradouros, que iniciaram no passado e encontram-se em curso (*agora eu tô/ trabalhando com o Pequeno Príncipe com eles*), ou ainda às ações que estão sendo realizadas no momento em que se fala, pelo enunciador (*eu já tô/ digitando*).

É possível perceber também menção a ações consideradas habituais/rotineiras pelas professoras na realização de seu trabalho, tais ações são indicadas pelo uso do presente do indicativo e pela presença de advérbio de frequência (*eu falo sempre pra eles*), são ações relacionadas ao estilo pessoal das professoras de dar aula.

Outra característica deste modo de agir é a referência aos conhecimentos/informações que o indivíduo dispõe ou não para realização de um agir (*eu sei que o vestibular não é um norteador*), estes são identificados pela presença de verbo de estado (*saber, conhecer, precisar, etc.*). Referem-se aos conhecimentos das professoras e às informações trocadas no momento de interação (conhecimentos de idioma, conhecimentos de mundo, conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico, etc.) evidenciando assim a dimensão intelectual do trabalho docente.

É possível observar também referência a processos mentais realizados pelas professoras, indicados por verbos de processo, que se referem a processos de pensamentos (*entendi, lembrei, etc.*) evidenciando a dimensão reflexiva do trabalho de planejamento.

É recorrente ainda a presença de modalizações apreciativas usadas para explicitar julgamentos/avaliações a respeito das atividades elabo-

radas pelo grupo (*eu acho que assim, o caça palavras foi legal*), das ideias propostas (*esse do bilhete eu achei interessante*), dos caminhos a serem seguidos (*eu acho melhor a gente direcionar mais ou menos os sites*) e da expressão de gostos e preferências das docentes (*eu prefiro fazer assim*).

Há também menção às intenções/desejos das professoras, indicadas pela presença de modalizações pragmáticas, recorrentemente utilizadas pela pesquisadora para atenuar o valor das prescrições dadas na condução do curso. Assim, verbos de estado (*querer, gostar, etc.*) são utilizados no futuro do pretérito (*queria, gostaria, etc.*) para fazer com que as prescrições não apresentassem tom autoritário e fossem acolhidas pelas demais participantes do curso. As modalizações pragmáticas são utilizadas ainda para se referirem às capacidades individuais de agir das docentes. Apresentamos a seguir um exemplo:

(L. 1294) **Raquel** - [...] *eu posso transpor isso* pra Língua Portuguesa e trabalhar também com a sexta série [...]

O exame de modalizações evidencia ainda referências às obrigações e às regras relativas à situação de ação. Indicados pelo uso de modalizações deonticas, tratam-se de “agires” em que o enunciador deveria ter realizado ou teve que realizar por força do contexto de atuação ou da situação de ação. Tais “agires” apareceram com mais recorrência no sexto encontro quando a professora que implementou a SD relatou os resultados do trabalho com o material.

Por fim, este modo de agir evidencia percepções das actantes quanto à situação de ação, indicadas pela presença de verbos de valor psicológico (*eu não senti interesse*), assim como aspectos afetivos/emocionais na fala das professoras, como de estar sozinha e não ter apoio de colegas de trabalho (*eu inclusive me sinto sozinha*).

O *agir individual do interlocutor* é caracterizado pela condição individual atribuída a determinado agir marcada pelo uso do pronome *você* ou pelo uso de marcas implícitas de agentividade (*escolha, pesquise, não vai esquecer, já percebeu*), usadas para se referir ao interlocutor imediato. Uma de suas principais características é a solicitação da opinião do interlocutor a respeito do tema discutido ou de uma sugestão dada. Esse recurso é bastante utilizado pela pesquisadora

no intuito explicitar a opinião das docentes sobre o que está sendo discutido e de maneira menos recorrente quando uma das actantes deseja saber a opinião de uma das participantes em específico (*you não acha, Carla?*).

Esse modo de agir apresenta referências a “atos realizados pelo interlocutor”, indicados pelo uso de formas verbais no pretérito perfeito, imperfeito e locuções verbais, realizados pelos interlocutores no desenvolvimento de uma tarefa (*you olhou, you falou, etc.*). Há também menção a atos que estavam sendo realizados pelo interlocutor no momento de interação, indicados por sentenças interrogativas, locuções verbais e presente do indicativo. Tratam-se de intervenções enunciativas utilizadas para garantir a compreensão sobre o agir do interlocutor (*da ordem cronológica que you está falando?*).

O modo de *agir individual do interlocutor* comporta ainda uma espécie de resgate de conhecimentos e vivências do interlocutor, indicado por sentenças interrogativas, usadas para questionar o(s) interlocutor(es) a respeito de seus conhecimentos ou experiências. É recorrente a necessidade das docentes de fazer uma recuperação sobre os conhecimentos, informações, experiências de seus interlocutores, como podemos observar no excerto a seguir:

(L. 3356) **Carla:** [...] Pri, *you já viu* aquela propaganda da Folha de São Paulo que diz assim [...]

No que concerne às formas verbais atestáveis nesse modo de agir, observamos a ocorrência do imperativo usado para expressar ordem ou pedido entre os interlocutores. Essas formas verbais são mais recorrentes nos 3º, 4º e 5º encontros na elaboração das atividades da SD, com a presença de verbos que dão a ideia de manusear, mexer ou fazer.

Há referência também a processos mentais realizados pelas actantes, identificados pela presença de verbos de processo (*entender, lembrar, pensar, etc.*). Nesse caso os verbos *lembrar* e *entender* são bastante utilizados, uma vez que o entendimento e a retomada do que foi realizado ou falado são essenciais no desenvolvimento da atividade.

O exame de modalizações evidencia a presença de expressões que indicam intenções e desejos (*you quer, you deseja*) marcadas

pelo uso de modalizações pragmáticas. Muitas vezes as professoras relatam situações em que o aluno é seu interlocutor e elas lhes conferem “autorização para agir” (*pode passar bilhetinho pra quem você quiser*), evidenciando representações sobre autoridade exercida pelos professores em sala de aula. Há menção ainda a “agires” possíveis de serem realizados pelo interlocutor (*você pode usar esse vídeo*), tratando de sugestões dadas pelas actantes a seu interlocutor.

O *agir coletivo dos interlocutores* é caracterizado pela condição coletiva atribuída a determinado agir, é marcado pelo uso da forma pronominal *vocês* (plural), usado para se referir ao agir coletivo dos interlocutores, conforme o exemplo a seguir:

(L. 3343) **Carla** - [...] Tem um vídeo muito legal do Hitler, *vocês já viram* aquele?

As características desse modo de agir são similares as encontradas para o *agir individual do interlocutor*, com a diferença que este modo de agir ocorre no plano da coletividade, assim optamos por descrever apenas as características não encontradas no plano da individualidade. Uma delas são as referências a sentimento e emoções, marcadas pelo uso de verbos de estado. É possível também presença de “agires” requeridos ou desejados pelos interlocutores, identificados pelo uso do pretérito imperfeito do subjuntivo (*eu queria que vocês colocassem aqui*), utilizado geralmente pela pesquisadora na condução das tarefas do curso. Assim como, menção à obrigações e regras/normas indicadas pela presença de modalizações deôntica, estas aparecem apenas quando as professoras falam sobre uma situação hipotética em que estão interagindo com os alunos.

O *agir individual genérico* é configurado pela presença de marcas de agentividade explícita indicadas pela ocorrência da forma pronominal *você*, os pronomes indefinidos *alguém*, *qualquer um*, os substantivos *pessoa* e *indivíduo*. Tais marcas linguísticas são utilizadas para falar de “agires” de uma pessoa qualquer, ou seja, de um indivíduo genérico que pode ser qualquer ser humano. O uso do pronome *você* neste modo de agir, embora pareça dar uma ideia de distanciamento, muitas vezes é usado pelas docentes para referir se a si mesmas, enquanto pessoas comuns que agem na sociedade.

Entre as características que configuram esse agir encontramos menção a “atos considerados comuns a todos” (*você escreve, você lê*), marcados pelo uso do presente do indicativo com valor genérico. Referem-se a conhecimentos/informações e capacidades que as pessoas de modo geral dispõem ou não (*você não sabe quem escreveu, né*). É possível observar também referências a ações possíveis de serem realizadas por um ser humano, marcadas pela presença da modalização lógica e a capacidade de agir, marcadas pela presença de modalizações pragmáticas. Vejamos o excerto:

(L. 2538) **Carla** - [...] por exemplo, *você entra no site lá geral, digamos assim. Você vai falar sobre a vida profissional, porque ele é o presidente, né?*

(L. 8) **Priscila** - [...] *você pode ser uma gota, mas em conjunto com as outras, você pode construir algo maior, vai se transformar no oceano [...]*

Com menor recorrência, é possível encontrar referências também a processos mentais, identificados por verbos de valor psicológico (*pensar, lembrar, etc.*) e a ações realizadas por um sujeito genérico (*você vai escrever a biografia*) ou indefinido (*alguém falou*).

O *agir coletivo social* é caracterizado pela presença de marcas de agentividade explícita indicadas pelas formas pronominais *nós* e *a gente*, e marcas de agentividade implícitas indicadas por formas verbais na primeira pessoa do plural (*construímos, vemos*). Tais marcas linguísticas são utilizadas para se referirem a ações e práticas realizadas pela sociedade de forma geral ou parte dela (*pra gente pensar e votar*), fator que evidencia que o trabalho docente é também referenciado pelo agir coletivo social, não apenas por “agires” comuns ao gênero profissional, mas também por práticas sociais mais amplas. Observamos nesse caso a presença de formas verbais no presente do indicativo com valor genérico.

Esse modo de agir é o menos representativo nos textos analisados. Nele podemos encontrar referências a “agires” possíveis de serem realizados pelos indivíduos de forma geral (*nós podemos nos espelhar em imagens que lemos em biografias*). É possível perceber pelo uso da primeira pessoa do plural que as professoras se identificam enquanto

indivíduos capazes de realizar tais “agires” e, portanto, participantes da sociedade.

O *agir individual de alguém em específico* ocorre quando as formas pronominais em terceira pessoa do singular *ele, ela*, nomes próprios e outras marcas de agentividade explícitas e implícitas que codificam o actante (*uma aluna, a professora de história, teve uma [aluna] que fez*) são utilizadas para falar de um agir individual realizado por uma pessoa em específico. Entre as características desse modo de agir, podemos citar: referências a “atos realizados por alguém em específico” (*a Carla falou sobre as preferências da pessoa*), marcados pela presença de verbo no pretérito perfeito, imperfeito e locuções verbais; referências a “atos não realizados por alguém em específico”, marcados pelo uso do negativo (não) e do pretérito perfeito e mais-que-perfeito composto do indicativo (*ela não tinha falado*); referências a ações habituais, marcados pelo uso do presente do indicativo (*ela passa o que ela já fez*). Vejamos o excerto:

(L. 1242) **Solange** - E eles pensam assim, o que *ela vem ensinar* pra gente, a gente nem sabe quem é ela.

É possível observar também referências a “agires” previstos, marcados pelo uso do futuro perifrástico e do presente do indicativo (*a Alessandra troca*), tratam-se de “agires” que o enunciador pressupõe que alguém pode ou vai realizar. Assim como, a “agires” que estão em curso, que começaram no passado e ainda estão sendo realizados, marcados pela presença de locuções verbais, tratam-se de ações que dão ideia de processos duradouros, como podemos observar no excerto a seguir:

(L. 1649) **Raquel** - [...] Agora a partir do momento que ele passou a ter interação, hoje *ele tá/ começando* a escrever/.

As análises das modalizações evidenciam referências a capacidades para agir, marcadas pela presença de modalização pragmática, que aparecem principalmente quando as professoras analisam as produções iniciais dos alunos ao se referirem aos conhecimentos e às capacidades dos estudantes (*ela não conseguiu amarrar o texto*) e ao se referirem a “agires” possíveis de serem ou de terem sido realizados por alguém

(*a professora de história poderia trabalhar também o tema*), indicados pelo uso de modalizações lógicas.

O *agir coletivo de um grupo específico* é caracterizado pelo uso da forma pronominal *eles* (plural), de substantivos (*alunos, autores*) e marcas implícitas de agentividade (*todos [os alunos] terminaram, fizeram, a maioria [dos alunos] fez*), tais marcas linguísticas são utilizadas para se referir a um determinado grupo de indivíduos, por exemplo, os alunos do colégio, os funcionários do jornal Folha de São Paulo, os autores de um livro, etc. As características desse modo de agir são similares as do *agir individual de alguém em específico*. Assim, optamos por descrever apenas as características que não apareceram no plano da coletividade, as quais são: a presença de generalizações, marcadas pela presença de verbos no presente com valor genérico, como podemos observar no seguinte excerto:

(L. 2641) **Raquel** - Professor de educação física *eles gostam muito, conversam, eles amam* e a aula tudo.

Referências a capacidades de agir, marcadas pela presença de modalizações pragmáticas (*eles não conseguem pôr no papel*), geralmente tratam-se de capacidades que os alunos apresentam, como conseguir escrever um texto curto em LI, dominar o conteúdo exposto pela professora, etc.; capacidades que os alunos não apresentam, como não conseguir amarrar as ideias no texto, não conseguir escrever uma biografia em LI, não terminar uma frase, etc.; capacidades que as professoras gostariam que os estudantes desenvolvessem, como identificar relações de poder implícitas no uso da linguagem.

É possível observar também nesse modo de agir referências a gostos, desejos e interesses dos alunos, marcadas pelo uso de modalizações apreciativas, evidenciando a preocupação das professoras em considerar os interesses dos estudantes na produção da SD. Vejamos o excerto:

(L. 612) **Solange** - Não, e esse do bilhete eu achei interessante porque *eles adoram* passar bilheteinho.

Há ainda menção a conhecimentos/informações de que os alunos dispõem ou não, marcadas pela presença de verbos de estado (*saber,*

dominar, conhecer, etc.). Por exemplo, as professoras citam que os alunos não sabiam o que é um *blog*, sabiam que as biografias trazem a trajetória de vida de alguém, mas não sabiam como é escrita, que os alunos conheciam alguns gêneros, que eles sabiam algumas coisas sobre a vida de Hitler, etc. São mencionadas também a realização de processos mentais, indicados pela presença de verbos de processo (*aprender, esquecer, captar, etc.*).

No quadro a seguir sintetizamos as principais características e marcas linguísticas mobilizadas em cada categoria de agir:

Quadro 9 – Modos de agir, marcas linguísticas e principais características

	Modo de agir	Marcas linguísticas e características
Plano da Coletividade	Agir coletivo situado (Refere-se ao coletivo imediato dos actantes)	Marcas explícitas e implícitas de agentividade na primeira pessoa do plural; dêiticos de tempo e espaço; verbos de estado; modalizações deonticas, lógicas e pragmáticas; implicação dos actantes; gerenciamento coletivo da tarefa; referências a atos realizados, atos não realizados, atos em curso e atos a serem realizados; menção a obrigações ou regras da situação de ação; sugestões para o agir coletivo; e referências a capacidades ou limitações do agir do coletivo.
	Agir coletivo do gênero profissional (Refere-se ao coletivo da profissão docente)	Marcas explícitas de agentividade indicadas pelos pronomes <i>nós, a gente, você e eu</i> , pelo substantivo <i>professor</i> e marcas implícitas de agentividade usadas para referir-se aos professores de forma geral; presente do indicativo com valor genérico; futuro perifrástico; verbos de estado; menção a “agires” habituais da profissão; referências às obrigações e regras/normas do ofício de professor; referências a saberes compartilhados pela profissão, a atos desejado mas não realizáveis e “agires” requeridos por documentos prescritivos.
	Agir coletivo dos interlocutores (Refere-se ao coletivo dos interlocutores imediatos)	Marca explícita de agentividade indicada pelo pronome <i>vocês</i> (plural), apresenta as mesmas características do <i>agir individual do interlocutor</i> , mas acontece no plano da coletividade.
	Agir coletivo social (Refere-se ao coletivo social)	Marcas de agentividade explícita e implícitas indicadas pelos pronomes <i>nós</i> e <i>a gente</i> e por formas verbais na primeira pessoa do plural; presente do indicativo com valor genérico; referências a “agires” possíveis de serem realizados pelos indivíduos de forma geral.
	Agir coletivo de um grupo específico (Refere-se a determinado grupo de indivíduos)	Marcas explícita e implícitas de agentividade indicada pelo pronome <i>eles</i> , substantivos (<i>alunos, autores, etc.</i>) e pelo uso da terceira pessoa do plural; apresenta as mesmas características do <i>agir individual de alguém em específico</i> , mas acontece no plano da coletividade.

Plano da individualidade	<p>Agir individual do enunciador</p> <p>(Refere-se ao enunciador)</p>	<p>Marca explícita de agentividade indicada pelo pronome “<i>eu</i>” e implícitas em primeira pessoa do singular; verbos de estado; verbos de processo; metaverbos de valor psicológico; modalizações apreciativas, pragmáticas e deônticas; implicação do actante; gerenciamento individual da tarefa; referência a experiências individuais; menção a atos não realizados pelo enunciador, “agires” em curso, ações a serem realizadas em um futuro próximo, ações habituais e/ou rotineiras do enunciador, obrigações e regras referentes à situação de ação.</p>
	<p>Agir individual do interlocutor</p> <p>(Refere-se ao interlocutor imediato)</p>	<p>Marca explícita de agentividade indicada pelo pronome “<i>Você</i>” e implícitas indicadas pelo uso da segunda pessoa do singular; imperativo; verbos de processo; modalizações pragmáticas e lógicas; solicitação da opinião; referências a atos realizados, atos em curso, conhecimentos e vivências do interlocutor; e processos mentais realizados pelos actantes.</p>
	<p>Agir individual genérico</p> <p>(Refere-se a um indivíduo genérico, qualquer ser humano no mundo)</p>	<p>Marcas explícitas de agentividade indicadas pelo pronome <i>você</i>, pelos pronomes indefinidos <i>alguém</i>, <i>qualquer um</i> e pelos substantivos <i>pessoa</i> e <i>indivíduo</i>; presente do indicativo com valor genérico; modalizações lógicas e pragmáticas; verbos de valor psicológico; referências a atos considerados comuns a todas as pessoas, conhecimentos e informações e capacidades que as pessoas de modo geral dispõem ou não; e processos mentais realizados.</p>
	<p>Agir individual de alguém em específico</p> <p>(Refere-se a uma pessoa em específico)</p>	<p>Marcas de agentividade explícitas em terceira pessoa do singular (<i>ele</i>, <i>ela</i>, nomes próprios) e outras marcas de agentividade explícitas e implícitas que codificam o actante; modalizações lógicas e pragmáticas; referências a atos realizados, atos não realizados e “agires” futuros.</p>

Fonte: as autoras com base em Lanferdini (2012).

As análises realizadas revelaram alguns aspectos do trabalho de planejamento docente. Ao planejar, o professor leva em consideração “agires” de outros envolvidos em seu trabalho, como os alunos, o diretor da escola, os colegas de trabalho, etc. O trabalho de planejamento é referenciado por “agires” do coletivo profissional, por “agires” coletivos e individuais de seu(s) interlocutor(es) e também por práticas sociais mais amplas, para além dos muros da escola.

O professor cria e organiza maneiras de gerenciamentos individuais e coletivos na realização de uma tarefa. Ao planejar, o professor relata ou engendra situações em interação com outros, remete-se a “agires” já realizados, a “agires” a serem realizados, a “agires” em curso, o que pode possibilitar oportunidades de reflexão sobre estes “agires”, oportunidade de desenvolvimento profissional e de (re)significação da atividade a partir de conflitos suscitados. Observamos também que o trabalho de planejamento coletivo pode proporcionar uma melhor

compreensão sobre trabalho “real” do professor, levando a uma reflexão sobre os “agires” que por algum motivo não foram realizados e aqueles que poderiam ter sido realizados. Podemos concluir assim que, planejar constitui-se como um meio importante de educação docente.

Muitas das tomadas de decisões realizadas no trabalho de planejamento são orientadas pelas obrigações e regras do ofício. Estas se referem àqueles “agires” considerados comuns ao *métier* profissional, assim como, a “agires” prescritos por documentos oficiais da área de ensino. Os dados de pesquisa evidenciaram ainda uma dimensão cognitiva do trabalho de planejamento pela recorrência de verbos de processo (*entendi, lembrei, esqueci, etc.*), assim como evidenciaram a necessidade de reformulações do planejamento realizado, que pode ser comprovado pela recorrência de verbos que dão sentido de refação. É possível perceber ainda referências a ações desejadas, mas, não possíveis de serem realizadas devido às condições objetivas de trabalho do professor, o que causa certo tipo de frustração, assim como referências a sentimentos e emoções o que nos indica um aspecto mais subjetivo do trabalho docente.

Os aspectos evidenciados corroboram a asserção de Machado (2007: 93) de que o trabalho docente mobiliza o professor de forma integral, em suas dimensões física, cognitiva, emocional, linguageira, histórica e social.

Considerações finais

Os modos de agir identificados em Lanferdini (2012) diferenciam-se das categorias propostas por Bulea (2010), Mazzillo (2006) e Bronckart e Machado (2004) principalmente no que se refere às unidades de análise, à natureza e ao contexto de geração dos dados de pesquisa. Enquanto as figuras de ação encontradas por Bulea (2010), por exemplo, são resultado da interface entre o conteúdo temático mobilizado e os tipos de discurso (segmentos de textos), as categorias de Lanferdini (2012) resultam de análises realizadas a partir de unidades linguísticas menores.

Quanto à validade e uso das categorias propostas em pesquisa futuras, acreditamos ser necessário a realização de uma reflexão que considere:

O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção ...

- a) A utilização das categorias propostas na análise de dados gerados em outros contextos de planejamento ou na realização de outras atividades docentes;
- b) A associação das categorias identificadas a outras unidades de análise, como os tipos de discurso, marcas de inserção de vozes, etc.;
- c) O cotejamento entre os modos de agir identificados nas pesquisas apresentadas;
- d) Um maior aprofundamento quanto ao estatuto coletivo e individual do agir docente.

Os resultados de pesquisa reforçam a asserção de Bronckart (2008: 124) de que a análise das condutas humanas demanda a compreensão do agir coletivo, uma vez que é no âmbito do agir coletivo que se constrói a consciência individual. Acreditamos assim que, a tomada de consciência sobre os modos de agir individuais e coletivos tematizados em situação de trabalho pode contribuir significativamente para transformação desses e conseqüentemente para a transformação do *métier* de professor.

Recebido em: 16/08/2016

Aprovado em: 11/03/2017

E-mails: planferdini@yahoo.com.br

veraluciacristovao@gmail.com

Referências bibliográficas

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. 2006. *trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD*. Tese de Doutorado. PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. 1979[1992]. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BORBA, Francisco da Silva. 2002. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática.

- BRONCKART, Jean-Paul. 2009[1999]. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. 2.ed. São Paulo: Educ.
- _____. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____. 2008. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. 2004. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel. p. 131-163.
- BUENO, Luzia. 2007. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese de Doutorado. PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.
- BULEA, Ecaterina. 2010. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BULEA, Ecaterina; FRISTALON, Isabelle. 2004. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, Jean-Paul (org.). *Agir et discours em situation de travail*. (Cahier de la section de sciences de l'éducation, n. 103). Genève: Université de Genève. p. 213-262.
- CLOT, Yves. 2006. *A função psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- FERNANDEZ, Cristina Mott. 2009. *Manual do Professor de uma coleção de livros didáticos de Língua Inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?*. Dissertação de Mestrado. UEL – Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem.
- HABERMAS, Jürgen. 1997. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Ediciones Cátedra.
- LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. 2012. *O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de Língua Inglesa*. Dissertação de Mestrado. UEL – Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem.
- LOUSADA, Eliane Gouvêia. 2006. *Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço de emergência do trabalho real do professor*. Tese de Doutorado. PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

- LOUSADA, Eliane Gouvêia; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; MAZZILLO, Tania Maria da Frota Mattos. 2007. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos [et al] (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 237-256.
- MACHADO, Anna Rachel. 2007. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos [et al] (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 77-97.
- MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. 2009. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel [et al] (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 31-77.
- MAZZILLO, Tania Maria da Frota Mattos. 2006. *O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. Tese de Doutorado. PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.
- QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. 2011. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: uma proposta de constructo*. Tese de Doutorado. UEL – Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim [et al]. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2ª. Ed. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. 1998[1934]. *Pensamento e Linguagem*. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes.