



## A figuração do agir em relatórios de estágio: linguagem, escrita e ação no contexto da formação inicial de professores

**The figurativeness of action in teacher practicum reports: language,  
writing and action in the context of initial teacher education**

*Manoelito C. GURGEL\**

**RESUMO:** Neste artigo, na área da Linguística Aplicada, nos propomos a analisar, baseados nos fundamentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2009), como professores em formação inicial representam discursivamente, em relatórios de estágio, o seu agir nas atividades de regência e como o processo de figuração do agir, mediado, nesse caso, pela escrita, contribui para a formação e para o desenvolvimento profissional de professores. Para isso, analisamos as figuras de ação (BULEA, 2010) que três duplas de estagiários do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará mobilizaram para representarem, em relatórios de estágio, o seu agir nas atividades de ensino. A partir da segmentação de fragmentos por critérios temáticos e enunciativo-discursivos, identificamos as ocorrências de figuras de ação nos três relatórios. Em nossa análise, constatamos a predominância da figura de ação acontecimento passado, que, mobilizada em segmentos de relativo interativo, apresentam uma apreensão retrospectiva do agir compreendido em sua singularidade. A quase totalidade

**ABSTRACT:** In this article, in the area of Applied Linguistics, we propose to analyze, based on the theoretical-methodological foundations of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2008, 2009), how native Portuguese-speaker teachers, in initial formation, discursively represent, in reports, their actions in the activities of teaching and how the process of figurativeness of action, mediated in this case by writing, contributes to the formation and professional development of teachers. In order to do this, we analyzed the action figures (BULEA, 2010) that three pairs of students from the course of Letters of the Federal University of Ceará mobilized to represent, in reports, their actions in teaching activities. From the segmentation of fragments from thematic and enunciative-discursive criteria, we identified the occurrences of action figures in the three reports. In our analysis, we observed the predominance of past action figures, which, mobilized in segments of relative interactive, present a retrospective apprehension of the action understood in its uniqueness. The almost

---

\* Doutor em Linguística. Professor da licenciatura em Letras do Instituto Federal do Ceará – *campus* de Crateús. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0505-410X>, [manoelitocostagurgel@hotmail.com](mailto:manoelitocostagurgel@hotmail.com)

dessa figura nos relatórios analisados nos indica que os estagiários estavam mais interessados em relatar as condutas desenvolvidas em sala de aula, sem, contudo, analisarem, por exemplo, a validade e a produtividade dos procedimentos relatados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Figuração do agir. Figuras de ação. Relatórios de estágio. Formação de professores. Estágio.

totality of this figure in the reports analyzed indicates that the trainees were more interested in reporting the tasks performed, without reflecting, however, on, for example, the validity and productivity of the reported procedures.

**KEYWORDS:** Figurativeness of action. Action Figures. Teacher practicum reports. Teacher education. Teacher practicum.

## 1 Introdução

Cada vez mais, a Linguística Aplicada no Brasil, dada a sua proposta interventiva, preocupa-se em analisar a relação entre os sujeitos, os discursos e as ações que constitui, sob dadas condições culturais, sociais e históricas, as atividades humanas, como a formação inicial de professores desenvolvida no contexto das licenciaturas. Em geral, as atividades formativas são analisadas considerando-se a necessidade de intervenção nos processos de formação e de desenvolvimento profissional de professores, assumindo, para isso, o ensino como trabalho (MACHADO; BRONCKART, 2004).

Para nós, é necessário considerar, para a análise e a eventual problematização das mediações formativas, o agir dos professores em formação inicial nas atividades do estágio (sobretudo, o de regência). Considerando essa necessidade, defendemos a importância de se analisarem as representações sociodiscursivas<sup>23</sup> dos professores em formação inicial sobre o seu agir na atividade de ensino e, quando necessário,

<sup>23</sup> Para nós, as representações sociodiscursivas (GURGEL, 2018) são avaliações na e pela linguagem que os sujeitos e os seus grupos sociais, sob dadas condições culturais, sociais e históricas, produzem discursivamente sobre o que lhes é importante. Assim, essas avaliações constituem algumas das significações constitutivas das ideologias dos grupos sociais e, como tais, fundamentam as suas atividades de linguagem na sociedade.

problematizar<sup>24</sup> as suas implicações para as atividades de formação e de desenvolvimento profissional (GURGEL, 2018).

Essas representações sociodiscursivas, por serem produtos do pensamento e da linguagem (VYGOTSKY, 1993), são produzidas e partilhadas nas interações dos professores em formação inicial, nas quais eles, com os seus pares, negociam significações sobre, por exemplo, as suas capacidades de ação na atividade de ensino durante o estágio, para cuja conclusão devem, em muitas das licenciaturas brasileiras, produzir um relatório sobre as atividades desenvolvidas. Nesse gênero textual/discursivo, próprio às atividades de letramento acadêmico, são materializadas muitas das representações sociodiscursivas que os professores em formação inicial (com)partilham sobre o seu agir e sobre o seu desenvolvimento profissional.

Para nós, a produção textual dos relatórios é uma prática de escrita avaliativa e, se bem orientada e desenvolvida nas licenciaturas, pode se tornar uma atividade legítima de pesquisa científica, que, conforme acreditamos, deve ser o princípio formativo das licenciaturas.<sup>25</sup> Na e pela produção escrita dos relatórios de estágio, como prescrição a que são submetidos no componente curricular do estágio, os professores em formação inicial, em princípio, analisam as atividades de ensino desenvolvidas em um período determinado nas escolas de Educação Básica. Assim, é necessário considerarmos a função que a escrita, e mais especificamente a produção textual dos relatórios de estágio, assume na produção e na circulação de representações sociodiscursivas sobre o agir dos professores em formação inicial nas

---

<sup>24</sup> O que temos percebido em nossas pesquisas é que essas representações estão relacionadas a avaliações restritas do agir. A partir da compreensão dos efeitos formativos dessas representações, podemos, como linguistas aplicados, propor projetos interventivos que contribuam positivamente com a formação e com o desenvolvimento profissional de professores.

<sup>25</sup> Para nós, o objetivo geral do estágio de regência, como etapa formativa, deve ser o de contribuir para a formação analítica e crítica de professores perante a realidade escolar, para que eles possam compreender e superar os desafios das atividades de ensino, a partir das relações possíveis entre a teoria e a prática. Sendo assim, o estágio de regência nas licenciaturas de Letras deve oportunizar o desenvolvimento, pelos professores em formação inicial, de capacidades epistêmicas e praxiológicas próprias à atividade profissional de ensino.

atividades do estágio, as quais, para nós, são, antes de tudo, atividades de desenvolvimento profissional.

Nesse caso, podemos considerar que a escrita pode ser ela mesma uma atividade formativa, pois nela e por ela os professores em formação inicial podem apreender e representar discursivamente o seu agir, (re)significando as suas capacidades epistêmicas e praxiológicas (BRONCKART, 2008) relacionadas à atividade profissional de ensino (MACHADO; BRONCKART, 2004). Para nós, a apreensão e a representação, na e pela linguagem, do agir definem a figuração do agir (GURGEL, 2018; BULEA, 2010; BULEA; BRONCKART, 2008), cuja análise é fundamental para compreendermos, por exemplo, o desenvolvimento profissional possibilitado pelas mediações formativas, como as do estágio.

Defendendo a possibilidade de se considerar os relatórios de estágio como *corpus* válido e legítimo para a análise da figuração do agir, propomos a presente pesquisa. A partir dos fundamentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2009; BULEA; BRONCKART, 2008), sobretudo aqueles relacionados à tese de que a linguagem é central no processo de desenvolvimento profissional e humano (VYGOTSKY, 1993), nos propomos a analisar, no contexto das mediações formativas, como os professores em formação inicial apreendem e representam discursivamente, nos relatórios de estágio, o seu agir nas atividades de ensino e como esse processo de figuração do agir, que, neste caso, emerge da produção textual escrita, contribui para a formação e para o desenvolvimento profissional desses professores em potencial, os quais, na disciplina de estágio, como componente curricular obrigatório da licenciatura, assumem a função social de estagiários.

Para esta pesquisa, analisamos três relatórios produzidos por estagiários da licenciatura em Letras da Universidade Federal do Ceará (doravante, UFC) no final do semestre letivo. Na análise dos relatórios, identificamos, a partir de suas regularidades

linguísticas, enunciativas e discursivas, as figuras de ação (BULEA, 2010; BULEA; BRONCKART, 2008) mobilizadas pelos estagiários ao representarem o seu agir nas atividades de ensino. Na análise, consideramos que as figuras de ação estão relacionadas a diferentes apreensões do agir e que, assim, constituem diferentes possibilidades de representação dos constituintes do agir, como os relacionados às intenções, às finalidades e às capacidades de ação (BRONCKART, 2008).

Nessa análise das figuras de ação, interessam-nos os efeitos formativos da dinâmica da figuração do agir para o desenvolvimento profissional dos estagiários como professores em potencial. Ademais, é por essa análise que nos é possível discutir como a produção textual dos relatórios de estágio contribui para as mediações formativas, na medida em que a consideramos uma atividade de produção e de circulação de representações sociodiscursivas sobre a atividade profissional do professor em formação inicial.

Nesta pesquisa, assumimos teses gerais quanto aos estágios, aos relatórios de estágio e à sua produção textual, sendo as principais delas as seguintes: o estágio de regência nas licenciaturas brasileiras de Letras é uma atividade de formação e de desenvolvimento profissional; a escrita, nessa atividade, caracteriza-se como escrita acadêmica; na e pela escrita, professores em formação inicial produzem e partilham representações sociodiscursivas sobre o seu agir; as atividades de escrita em mediações formativas são fundamentais para o desenvolvimento profissional de professores aptos à pesquisa; dos relatórios de estágio, emergem representações sociodiscursivas sobre o agir e, portanto, pela análise dos relatórios, podemos compreender como os actantes dessas atividades produzem e partilham representações sobre as suas próprias ações, sendo estas últimas unidades praxiológicas (BULEA, 2010).

Quanto aos professores em formação inicial, assumimos às teses gerais de que, na disciplina de estágio: eles são profissionais em formação e em desenvolvimento; na universidade, assumem a função social de estagiários-professores, enquanto, na

escola, assumem a função de professores-estagiários. Para nós, essa dupla função social justifica-se assim: os estagiários, para realizarem o estágio como componente curricular obrigatório da licenciatura, precisam reger efetivamente uma turma de uma escola da Educação Básica, durante um período previamente acordado com a instituição; ao assumirem a turma, eles precisam cumprir com as prescrições da escola e do *métier*, como as de planejar, organizar e desenvolver atividades de ensino, agindo, portanto, mesmo não mantendo vínculo empregatício com a escola, como professores,

Conforme acreditamos, analisar a figuração do agir em relatórios de estágio pode nos ajudar a compreender, em pesquisas posteriores, a relação que os estagiários assumem com a escrita em contexto de formação e desenvolvimento profissional. Pela análise da figuração do agir em relatórios de estágio, poderemos futuramente problematizar a relação dos professores em formação inicial com a produção textual escrita de gêneros acadêmicos, identificando quais as representações sociodiscursivas que fundamentam essa relação. Assim, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para a análise do letramento acadêmico dos professores em formação inicial, pois a produção dos relatórios implica usos específicos da escrita em contextos acadêmicos<sup>26</sup>.

Posto isso, discutiremos, a seguir, na seção 2, sobre a produção textual dos relatórios de estágio de regência; depois, na seção 3, trataremos da problemática teórica do agir, a partir da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) (BRONCKART, 2008, 2009), e apresentaremos a nossa proposta quanto ao agir em contexto de ensino nas atividades do estágio de regência; logo em seguida, na seção 4, apresentaremos os procedimentos metodológicos que fundamentam as nossas análises, desenvolvidas na seção 5; por fim, na seção 6, discutiremos os efeitos

---

<sup>26</sup> Conforme já antecipamos, a finalidade deste artigo não é descrever a organização textual do relatório como gênero acadêmico nem analisar como as atividades de produção escrita do relatório contribuem para a produção de conhecimentos e representações em contextos formativos. Certamente, trata-se de dois objetivos que podem ser contemplados parcialmente pela presente análise da figuração do agir em relatórios de estágio de regência.

formativos da nossa análise, considerando as implicações da figuração do agir em relatórios de estágio para a formação e para o desenvolvimento profissional de professores.

## **2 A produção do gênero textual relatório de estágio de regência e suas contribuições para a produção de conhecimentos na e pela escrita**

Considerando a pesquisa como princípio formativo do estágio, os relatórios de estágio de regência, como gêneros textuais/discursivos acadêmicos, compartilham, com a comunidade acadêmica e com a comunidade em geral, as experiências dos estagiários durante as atividades de ensino nas escolas de Educação Básica. Sendo assim, no debate sobre a produção do relatório de estágio (especialmente, o de regência), devemos considerá-lo um gênero textual/discursivo próprio às atividades do letramento acadêmico, pois o seu contexto de produção e de circulação é definido pelas condições específicas do domínio cultural e social da Universidade, sobretudo em seus cursos de licenciatura (no caso específico desta pesquisa, a licenciatura em Letras da UFC). É, portanto, um gênero discursivo próprio à esfera de atividade humana (BAKHTIN, 2003) acadêmica, em que, evidentemente, circulam outros gêneros textuais/discursivos, como resenhas, artigos e projetos de pesquisa.

Para nós, é legítimo questionarmos qual a importância do gênero textual/discursivo relatório de estágio nas licenciaturas brasileiras, em comparação com a importância dada a outros gêneros textuais/discursivos, como sobretudo o artigo científico. No caso do contexto específico da nossa pesquisa, a licenciatura em Letras da UFC, podemos perceber que os relatórios de estágio de regência são produzidos somente uma única vez durante os quatro anos da licenciatura, especificamente no último semestre letivo do curso. Já, por exemplo, os artigos científicos são produzidos geralmente desde o segundo semestre letivo, em bem mais de uma disciplina como requisitos parciais para aprovação. Há, inclusive, disciplinas

no início do curso dedicadas à produção e à compreensão quase que exclusiva de artigos científicos, como gênero textual/discursivo acadêmico privilegiado.

Além disso, ainda no caso específico do curso de Letras da UFC, podemos perceber, conforme a sua matriz curricular, que a disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa é ofertada no último semestre do curso, sendo os relatórios de estágio de regência as produções finais para a conclusão do curso, já que, nessa licenciatura, não são produzidas monografias. Os relatórios de estágio de regência tornam-se, então, mais ainda no caso da UFC, gêneros textuais/discursivos acadêmicos necessários à formação inicial de professores, os quais, na maioria dos casos, matriculam-se no último semestre letivo do curso sem nunca terem tido acesso a esse gênero, o que justifica, pelo menos parcialmente, a dificuldade que eles têm de produzi-lo adequadamente.

Assim, podemos questionar o que de fato se espera dos estagiários quanto ao atendimento à proposta de produção do relatório de estágio (BOTELHO; LEURQUIN, 2008), no que se refere, por exemplo, ao atendimento às características composicionais, temáticas e estilísticas (BAKHTIN, 2003) desse gênero textual/discursivo. Considerando a sua função social, relacionada às suas finalidades acadêmicas, podemos considerar que, em geral, espera-se dos estagiários a produção do relatório de estágio como um documento, que será analisado pelo professor da disciplina, para fins de avaliação, e que, em alguns casos, será arquivado na universidade, para fins de pesquisa.

Ademais, para fins de avaliação, espera-se dos estagiários, especialmente na seção do desenvolvimento, a capacidade de apreender criticamente o seu agir na atividade de ensino, mobilizando e relacionando teoria que legitime a sua análise da conduta, sendo esta constituída pelas ações desenvolvidas dentro e fora de sala de aula, para as quais concorrem, por exemplo, intenções e capacidades de ação (BRONCKART, 2008), relacionadas ao agir prescrito, ao agir real e ao agir realizado



(MACHADO, 2004; AMIGUES, 2004; CLOT, 2006; LOUSADA, 2006). Assim, espera-se que os estagiários mobilizem, como conteúdo temático, o seu agir e as atividades desenvolvidas por eles em contexto de ensino (na escola) e também de formação profissional (na universidade).

Quanto à composição, podemos considerar que não há consenso em relação à caracterização estrutural e organizacional dos relatórios de estágio de regência (BOTELHO; LEURQUIN, 2008). Em uma mesma licenciatura, os diferentes professores da disciplina de estágio de regência propõem modelos próprios, que variam desde a organização textual em seções até a extensão textual. Em geral, os relatórios de estágio de regência apresentam três seções (a Introdução, o Desenvolvimento e a Conclusão), fora os componentes pré-textuais, como capa, contracapa, sumário, e os pós-textuais, como referências e eventuais anexos. Nos componentes pré-textuais, sobretudo na capa e na contracapa, são informados os parâmetros que constituem o contexto de produção dos relatórios, como quem é o produtor e quem é a audiência, e, por isso, são tão importantes quanto os elementos textuais (LEURQUIN, 2013b).

Embora não haja consenso quanto à organização textual-discursiva dos relatórios de estágio de regência, podemos considerar que, dadas as prescrições identificadas anteriormente quanto à sua função pragmática de uso, espera-se que, nesse gênero textual/discursivo, estejam presentes segmentos próprios sobretudo às tipologias textuais expositiva e argumentativa (ADAM, 2008; BRONCKART, 2009), pois elas estão relacionadas mais diretamente à capacidade crítica que esse gênero requer quanto à apresentação e à análise do agir em contexto de ensino. Essa heterogeneidade tipológica (ADAM, 2008), que, para nós, deve caracterizar a composição do gênero textual/discursivo relatório de estágio, é importante porque, a partir dela, os estagiários podem apreender e representar, sob diferentes modalidades

de planificação textual, o seu agir e tudo que ele implica, como os procedimentos metodológicos adotados.

Assim, espera-se que os estagiários, a partir da relação, mediada pela criticidade, entre teoria e prática, possam fomentar o debate científico sobre a formação profissional de professores, produzindo conhecimentos acerca do seu agir e das atividades formativas, os quais estão relacionados, por exemplo, às capacidades de ação implicadas no desenvolvimento das atividades (planejamento, elaboração e realização) de ensino e às condições históricas e sócio-culturais em que essas atividades se desenvolvem. É assim que podemos considerar a funcionalidade dos relatórios como gêneros importantes para a formação inicial de professores. A sua produção textual é, então, ela mesma, uma atividade formativa.

Contudo, devemos lembrar que, para que isso ocorra de fato, é preciso que os formadores, nas disciplinas de estágio, sistematizem uma abordagem coerente desse gênero, pela qual se evite que os estagiários representem a produção textual do relatório de regência como uma mera atividade necessária para cumprir os requisitos obrigatórios para a aprovação na disciplina e para a conclusão do curso. Sem uma abordagem produtiva com esse gênero textual/discursivo, é bem provável que os estagiários concebam os relatórios como documentos nos quais devem apenas apresentar acriticamente a realização das tarefas, restringindo, assim, as contribuições que o gênero pode oportunizar à formação inicial de professores cada vez mais conscientes e críticos do seu agir e do seu desenvolvimento profissional.<sup>27</sup>

---

27 Ademais, também devemos lembrar que as condições específicas do contexto de produção desse gênero nas licenciaturas brasileiras acabam tornando-o, em muitos casos, apenas um material de e para avaliação, já que a produção dos relatórios pelos estagiários atende a uma tarefa prescrita pelos formadores. Em geral, os relatórios são produzidos pelos estagiários para serem avaliados pelo professor formador da disciplina de estágio e, dependendo de como o formador medeia a formação, podem tornar-se apenas produtos de uma atividade burocrática de avaliação, da qual, em tese, os estagiários dependem para concluir uma das últimas atividades obrigatórias da licenciatura. A partir disso, podemos legitimamente propor uma questão para pesquisas futuras: quais são as implicações da burocratização da escrita acadêmica na formação inicial de professores?

Apresentados alguns fundamentos sobre o gênero textual/discursivo relatório de estágio de regência e sobre a sua produção textual nas licenciaturas (particularmente a de Letras na UFC), passaremos, a seguir, a tratar do agir em contexto de ensino durante as atividades do estágio de regência.

### **3. O agir do professor em formação inicial no contexto das atividades de regência nas escolas da Educação Básica: o ensino como trabalho**

Conforme propusemos anteriormente, o agir dos estagiários na universidade e na escola desenvolve-se em contexto de formação e de ensino, respectivamente. Para abordarmos, então, a dupla função social que os estagiários assumem nas atividades do estágio, podemos atentar para as duas instituições sócio-historicamente bem definidas nas quais se desenvolve o agir do grupo. Cada uma delas tem suas próprias características políticas, econômicas, culturais e propõe regras e normas específicas pelas quais avaliam as ações nelas desenvolvidas pelos diferentes atores que as constituem dialeticamente.

Dentro da universidade, na disciplina de estágio de regência, os sujeitos assumem a função de estagiários-professores. É nessa disciplina que os estagiários geralmente começam a se representar efetivamente como professores (pelo menos, em potencial), pois assumirão, em muitos casos pela primeira vez, uma sala de aula. Como em toda e qualquer instituição, o agir dos estagiários na universidade está submetido a prescrições, de cuja definição eles não participam. Dentre essas prescrições, podemos destacar a obrigatoriedade da produção do relatório final das atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Básica. Como apresentamos na seção anterior, é esse relatório que constitui, em muitas licenciaturas, a principal atividade de avaliação dos estagiários na disciplina do estágio.

Já nas escolas em que desenvolvem as atividades de ensino, os estagiários assumem a função de professores-estagiários. Eles cumprem, nas escolas, por um período previamente acordado entre eles e os coordenadores das escolas, com a

aquiescência dos formadores, determinadas atividades próprias à atividade de ensino, responsabilizando-se, perante a escola, a universidade e a comunidade, quanto, por exemplo, à regência de turma(s). Para nós, é na experientiação da rotina das escolas que os professores-estagiários apreendem as especificidades da atividade de ensino, para a qual estão se formando e se desenvolvendo profissionalmente.

Sendo assim, podemos questionar: quais são as determinações que regulam o agir dos estagiários-professores/professores-estagiários nas duas instituições? Para tentarmos responder a essa questão, recorreremos à abordagem da semântica do agir proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2009). Preservadas as especificidades das duas atividades (formação e ensino) e das duas funções sociais (estagiários e professores), procuraremos abordar, nesta seção, em um primeiro momento, a problemática teórica do agir, conforme o que propõe Bronckart (2008, 2009), e, em um segundo momento, a problemática teórica das especificidades do agir em contexto de formação e de ensino durante as atividades do estágio de regência.

Na proposta do ISD (BRONCKART, 2008, 2009), as organizações funcionais da espécie humana, que podem ser designadas por atividades, constituíram-se a partir da emergência da linguagem e, por isso, são sempre sociais. Assim, é pela mediação da linguagem que se fundamenta a cooperação dos homens nas atividades.

Na tentativa de definir mais precisamente os termos atividade e agir, presentes em muitas das abordagens teóricas sobre a praxiologia humana, Bronckart (2008, 2009) propõe distingui-los. O autor define agir como toda e qualquer conduta e intervenção humana orientada no mundo, a qual difere do acontecimento, considerado como sucessão de eventos que podem ser compreendidos apenas por sua causalidade natural. Por conseguinte, as condutas humanas não são acontecimentos, pois estão relacionadas a intervenções intencionais, ou seja, são desenvolvidas por actantes

dotados de responsabilidade, que agem de acordo com determinadas intenções e capacidades (sejam epistêmicas, sejam praxiológicas).

À atividade e à ação, Bronckart (2008, 2009) atribui um estatuto interpretativo. A atividade refere-se à interpretação do agir que mobiliza os planos motivacionais e intencionais no nível coletivo, enquanto a ação remete à interpretação do agir que mobiliza esses mesmos planos, mas no nível individual.

Quanto à dimensão motivacional, o autor propõe distinguir os determinantes externos, que são de origem coletiva, e os motivos, que são de origem individual e que estão relacionados às razões do agir mobilizadas por um indivíduo particular. No que se refere à dimensão intencional, o autor considera necessário distinguir as finalidades, propostas e validadas socialmente, e as intenções, que são os fins do agir mobilizados individualmente. Por fim, em relação à dimensão dos recursos para o agir, o autor propõe distinguir os instrumentos, que abrangem tanto as ferramentas materiais e as tipificações do agir disponíveis socialmente, quanto as capacidades, que são os recursos comportamentais e/ou mentais que são atribuídos a um indivíduo particular.

Para se referir aos indivíduos que agem no mundo e ao estatuto que eles assumem no curso do agir, Bronckart (2008, 2009) propõe, no plano ontológico, o termo actante para remeter a qualquer indivíduo que desenvolve uma intervenção no mundo. No plano gnosiológico, que é o interpretativo, Bronckart (2008, 2009) propõe os termos ator e agente. O primeiro termo, ator, refere-se ao actante que é representado, textual-discursivamente, como dotado de motivos, intenções e capacidades; o segundo, agente, remete ao actante ao qual não é atribuído, textual-discursivamente, essas propriedades. Tais propriedades estão relacionadas, por exemplo, ao querer-fazer, ao poder-fazer, ao dever-fazer, ao conseguir-fazer e ao

saber-fazer, que manifestam discursivamente os constituintes do agir, relacionados às dimensões do agir prescrito, real e representado<sup>28</sup>.

No que se refere especificamente às atividades do estágio, seja na universidade, seja na escola, podemos considerar que os estagiários agem intencionalmente a partir das representações que produzem e partilham na e pela linguagem. Eles sabem que precisam agir, nas duas instituições, conforme determinadas prescrições, que não são definidas em princípio pelos próprios estagiários, pois os determinantes externos que constituem o nível coletivo da dimensão motivacional são definidos por aqueles que prescrevem as atividades de ensino (nesse grupo, incluímos desde os gestores das escolas até os documentos oficiais), que preconizam como elas devem ser e como devem acontecer.

Duas dessas prescrições a que estão submetidos os estagiários nas escolas referem-se ao calendário letivo ao qual devem se adequar e ao conteúdo programático que devem ensinar em um período previamente determinado. Para isso, eles mobilizam a) motivos baseados nos determinantes externos que são produzidos coletivamente, b) intenções fundamentadas nas finalidades propostas socialmente e c) capacidades relacionadas aos recursos epistêmicos e praxiológicos de que dispõem.

Na universidade, como já destacamos, uma das prescrições é a produção dos relatórios de estágio, para fins sobretudo de avaliação pelos formadores. Ao

---

<sup>28</sup> Esses termos foram propostos originalmente pela Ergonomia da Atividade francesa, para a análise do trabalho. Segundo essa abordagem, o termo tarefa está relacionado à prescrição de objetivos e procedimentos para se alcançar um determinado fim. Esses objetivos não são certamente definidos pelos próprios trabalhadores, pois são, na verdade, prescritos por outros, superiores na ordem hierárquica. Considerando essa proposta, Amigues (2004) destaca a distância que há entre o trabalho prescrito e o trabalho real, enquanto Clot (2006) distingue trabalho real e trabalho realizado. Para esse último autor, o trabalho real implica tanto o que o trabalhador realiza de fato quanto o que ele deixa de fazer, o que queria fazer, o que ele poderia ter feito, por exemplo; já o trabalho realizado relaciona-se ao que de fato o trabalhador realiza e ao que, portanto, é efetivamente observável. Para os dois autores, o trabalho representado relaciona-se às interpretações do trabalho semiotizadas em textos que tratam da atividade e que podem ser produzidos tanto pelos próprios trabalhadores quanto por instâncias externas a eles. Os autores propõem ainda que o trabalho prescrito refere-se às regras e normas estabelecidas por instituições que regulam a atividade e que determinam o que deve ser feito.

produzirem os relatórios, os estagiários, em princípio, apreendem e representam discursivamente o seu agir nas atividades desenvolvidas durante a disciplina. Portanto, nos relatórios, podemos, como pesquisadores, analisar o plano gnosiológico do agir e, por conseguinte, podemos analisar neles a ação como apreensão e representação do agir.

Os estagiários, nos relatórios, podem atribuir a si mesmos motivos, intenções, capacidades, representando-se discursivamente como atores ou podem não atribuir a si mesmos essas propriedades, representando-se discursivamente como agentes (BRONCKART, 2008, 2009). É, por exemplo, essa atribuição ou não de capacidades de agir que tentaremos analisar nos relatórios de regência, na tentativa de respondermos a uma das questões que nos interessam nesta pesquisa: como os professores em formação inicial se representam, na e pela escrita, quanto ao seu estatuto de agente e ator nas atividades do estágio de regência?

Posto isso, para tentarmos responder satisfatoriamente a essa questão, passaremos a apresentar, a seguir, os nossos procedimentos metodológicos, bem como as nossas categorias analíticas.

#### **4 As figuras de ação nos relatórios de estágio: procedimentos e categorias de análise**

Para analisarmos como professores de língua materna em formação inicial significam e representam, em relatórios de estágio, o seu agir nas atividades de ensino e como eles produzem e partilham, na e pela escrita, representações sobre o agir no contexto da mediação formativa, consideraremos, como *corpus* de análise, três relatórios produzidos em dupla por seis estagiários da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, no último semestre letivo de 2018.

Para a constituição do nosso *corpus* de análise, entramos em contato por *e-mail* com os quatorze estagiários regularmente matriculados na disciplina, para solicitar-

lhes gentilmente os relatórios produzidos como requisito de avaliação parcial na disciplina. No e-mail, explicamos aos estagiários as finalidades e os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa, bem como asseguramos preservar a sua identidade. Além disso, informamos que eles poderiam optar por não colaborar com esta pesquisa e que, caso eles aceitassem colaborar, a sua identidade seria preservada.

Dos quatorze estagiários, seis aceitaram colaborar gentilmente com a nossa pesquisa, enviando-nos a versão em PDF dos relatórios, que produziram em dupla na disciplina de estágio, e respondendo a um questionário *online* sobre dados referentes, por exemplo, ao sexo, à idade e à experiência no ensino. Os dados dos questionários nos foram importantes para a identificação do contexto de produção dos relatórios, especialmente quanto aos parâmetros físicos e sociais (BRONCKART, 2009). Os outros oito estagiários da turma não responderam ao nosso *e-mail*.

À época da disciplina, os seis estagiários, em sua maioria do sexo feminino, tinham entre 22 e 36 anos de idade, estavam no último semestre da licenciatura e cursavam em média quatro disciplinas. Todos eles ainda não haviam assumido, em nenhum momento anterior ao início da disciplina, a sala de aula. O estágio de regência era, portanto, a primeira experiência deles como professores (em formação).

A cada um dos três relatórios, atribuímos um código para organizarmos os fragmentos da análise: R1 (relatório 1), R2 (relatório 2) e R3 (relatório 3). Como procedimentos analíticos, desenvolvemos inicialmente, em concordância com a proposta de Bulea (2010), a identificação de fragmentos em cada um dos relatórios a partir de um princípio temático; assim, identificamos os fragmentos de cada relatório de acordo com o conteúdo temático mobilizado. Em seguida, agrupamos fragmentos por conteúdos temáticos, relacionados, por exemplo, à preparação e ao desenvolvimento do agir. Evidentemente, essa classificação não esgota o conjunto de subtemas abordados nos relatórios, mas, para esta pesquisa, é suficiente, já que indica a orientação temática predominante de cada um dos relatórios.



Em seguida, ainda de acordo com a proposta de Bulea (2010), procedemos à categorização dos fragmentos de acordo com critérios enunciativo-discursivos. Em cada fragmento, identificamos segmentos mobilizados em tipos de discurso diferentes. Assim, dividimos os segmentos de um mesmo fragmento de acordo com o tipo de discurso mobilizado. A partir dessa relação entre conteúdo temático da ordem do agir e tipo de discurso, passamos a identificar as figuras de ação com base, principalmente, nas marcas de agentividade e nos tempos e modos verbais.

Dada a necessidade de organização dos dados, preferimos categorizar e etiquetar os fragmentos e segmentos com um código próprio, considerando, para isso, que a cada conteúdo temático geral corresponde um fragmento (código F) e a cada ocorrência de figura de ação corresponde um segmento (código S). A cada um dos fragmentos e segmentos, atribuímos um número, iniciando em 1: por exemplo, F2 – S1 (fragmento 2, segmento 1). Sendo assim, na análise, ao nos referirmos, por exemplo, ao segmento 5 do fragmento 2 do relatório 3, usaremos um código que contempla inicialmente o relatório e, em seguida, o fragmento e, por fim, o segmento (R3:F2-S5).

Entre a indicação do relatório e a indicação do fragmento, optamos por acrescentar dois pontos (:), apenas por questão de organização. A disposição e a organização desses fragmentos num mesmo relatório não é necessariamente sucessiva; em alguns casos, eles se alternam, mas, em outros, não.

A nossa estratégia de considerar a ocorrência de cada figura de ação nos ajudará a quantificar todas as ocorrências tanto em um mesmo relatório quanto nos três relatórios. A partir dessa análise quantitativa, poderemos identificar, por exemplo, qual a figura de ação que predomina em cada um dos relatórios.

Conforme já antecipamos, os fragmentos identificados em cada um dos relatórios foram agrupados de acordo com o conteúdo temático mobilizado. Nas seções de desenvolvimento dos três relatórios, identificamos dois conteúdos temáticos gerais, que resumiremos como: 1) Caracterização do agir e 2) Preparação,

desenvolvimento e realização do agir. Sendo assim, nos três relatórios, atribuímos aos fragmentos sobre a caracterização do agir o código F1 e aos fragmentos sobre a preparação, o desenvolvimento e a realização do agir, o código F2.

Para fins de análise, identificamos e analisamos as figuras de ação que os estagiários mobilizaram no processo de produção textual dos relatórios, ao apreenderem e representarem discursivamente o seu agir nas atividades de ensino nas escolas de Educação Básica. Nos relatórios, consideramos, para análise, apenas as seções de desenvolvimento, pois é geralmente nessas seções que os estagiários apresentam, com (ou sem) argumentação adequada quanto à relação dialética entre teoria e prática, as ações desenvolvidas fora e dentro de sala de aula. Como não é nosso objetivo, não analisaremos, neste artigo, o contexto de produção dos relatórios nem a composição textual desse gênero textual/discursivo.

Após a leitura inicial das seções de desenvolvimento dos relatórios e da sua segmentação temático-discursiva, identificamos, em cada uma delas, as figuras de ação mobilizadas. Em nossa análise das figuras de ação, consideraremos a abordagem desenvolvida por Bulea e Bronckart (2008) e Bulea (2010), segundo a qual a figura de ação ocorrência constitui uma apreensão do agir a partir da identificação de seus elementos apreendidos em suas dimensões particulares (tal actante, tal situação) (BULEA; BRONCKART, 2008).

Nessa figura, há forte grau de contextualização, pois o conteúdo temático mobilizado é organizado em relação direta com os parâmetros da situação de produção, sendo o eixo de referência temporal o mesmo da situação de produção, ao qual se relacionam, alternativamente, marcações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. Sendo assim, predominam verbos no presente do indicativo e eventualmente no pretérito perfeito.

Em relação à sua organização enunciativo-discursiva, a ação ocorrência aparece quase que exclusivamente em segmentos de discurso interativo, e as marcas de

agentividade são quase que exclusivamente pronomes pessoais de primeira pessoa com função dêitica, o que caracteriza forte implicação do actante. Nessa figura, há ainda predominância de relações predicativas indiretas, das quais o actante é o sujeito, e de modalizações pragmáticas.

Em nosso *corpus*, não esperamos identificar quantidade considerável dessa figura de ação, dadas as condições de produção do relatório. Como se trata de uma atividade de produção escrita, geralmente realizada dias e até mesmo semanas depois do desenvolvimento das condutas na escola, não é previsível que os estagiários mobilizem elementos disponíveis no seu entorno imediato, numa relação de muita proximidade com o contexto de produção.

A figura de ação acontecimento passado constitui uma apreensão retrospectiva do agir, compreendido em sua singularidade, mas sem relação de contiguidade com a situação de produção (BULEA; BRONCKART, 2008; BULEA, 2010). Nessa figura, há delimitação, do passado, de uma unidade praxiológica identificada como ilustrativa do agir.

Em relação à sua organização enunciativo-discursiva, essa figura de ação aparece organizada em segmentos de relato interativo, já que se constitui de relatos de ações apreendidas em referência a um eixo temporal anterior à situação de produção, marcado por expressões adverbiais como “a última vez”, “naquele dia”, por exemplo (BULEA, 2010). Os processos verbais e suas marcações isocrônicas reproduzem a ordem na qual se desenvolveram as ações relatadas, o que justifica a predominância dos pretéritos perfeito e imperfeito. O actante se mantém implicado no evento relatado a partir da presença predominante do pronome de primeira pessoa, com função dêitica.

A figura de ação experiência apresenta uma apreensão do agir sob a perspectiva da cristalização pessoal de várias ocorrências do agir vivido e constitui, assim, uma compreensão geral do estado atual da experiência do actante em relação às tarefas que

desenvolve. Como apresenta uma compreensão consolidada do actante de suas tarefas repetidas e recorrentes, a qual excede a singularidade das situações, essa figura aparece descontextualizada, sendo o eixo de referência temporal não delimitado e prototipicamente marcado por advérbios de função reiterativa, como “normalmente”, “frequentemente” (BULEA, 2010). As indicações temporais são, assim, neutras, marcadas linguisticamente pelo presente genérico.

Em relação à sua organização enunciativo-discursiva, a ação experiência é mobilizada em segmentos de discurso interativo. Quanto à agentividade, várias formas pronominais coexistem (“eu”, “nós”, “você”, “a gente”), sendo a mais frequente a forma “você” com valor genérico, o que caracteriza um grau menor de implicação do actante, se comparado com o grau de implicação das figuras anteriores (BULEA; BRONCKART, 2008; BRONCKART, 2008). Nessa figura, há menos modalizações pragmáticas e mais modalizações epistêmicas e deônticas.

Já a figura de ação canônica caracteriza-se por uma apreensão do agir como construção teórica, para a qual há abstração do contexto de desenvolvimento do agir e das propriedades do actante. Essa apreensão aparece descontextualizada, com validade geral, e apresenta a estrutura cronológica prototípica do agir. Nessa figura, são evocados genericamente fatos sem relação nem com a situação de produção, nem com uma origem temporal qualquer, e são tematizadas normas que regulam o agir e cuja responsabilidade é de instâncias exteriores ao actante.

Quanto à sua organização enunciativo-discursiva, essa figura aparece, conforme Bulea (2010), sob a forma de discurso teórico, sendo o eixo de referência temporal não delimitado e não marcado. Os processos são verbalizados no presente genérico, segundo a ordem cronológica geral das tarefas. O actante é quase sempre o “a gente”, denominando uma instância coletiva neutra. Nessa figura, então, a atorialidade do actante é neutralizada.

Por fim, a figura de ação definição apreende o agir como fenômeno no mundo a ser analisado (BULEA, 2010). Assim, o agir é apresentado como objeto de definição, o que justifica a predominância de relações predicativas constituídas por construções com o verbo “ser”, como marca de atribuição de propriedade, e com o verbo “haver”, com valor de identificador de um sintagma nominal posposto. Sendo assim, nessa figura, são recorrentes estruturas como “é + sintagma nominal + eventualmente outro sintagma”, “é + sintagma nominal/adjetival” e “há + sintagma nominal” (BULEA; BRONCKART, 2008).

Sua organização enunciativo-discursiva é caracterizada pelo discurso teórico. A agentividade do actante é quase nula no plano linguístico, mas, no plano enunciativo, é fortemente marcada, pois há marcas de assunção enunciativa, como as modalizações epistêmicas e apreciativas.

Após apresentarmos as características temáticas e discursivas das figuras de ação, gostaríamos de lembrar que elas foram identificadas e definidas por Bulea (2010) em análises de gêneros textuais/discursivos orais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), no contexto específico das atividades de enfermagem. Embora já haja consideravelmente muitas pesquisas sobre as figuras de ação no contexto da atividade de ensino, ainda faltam pesquisas que analisem como essa categoria funciona em gêneros textuais/discursivos escritos, dadas as especificidades da produção textual nessa modalidade de uso da língua.

Nas entrevistas orais (por exemplo, de autoconfrontação), a copresença dos actantes pode justificar a grande recorrência de figuras de ação ocorrência, que mobilizam o discurso interativo. Porém, em relatórios de estágio, acreditamos que seja baixa a frequência desse tipo de discurso, dadas as particularidades do gênero e, sobretudo, do seu contexto de produção.

A seguir, passaremos à análise das figuras de ação e de sua dinâmica discursiva nos relatórios de estágio.

## 5 A figuração do agir em relatórios de estágio de regência: análise dos dados

Nesta seção, apresentaremos e analisaremos algumas das ocorrências de figuras de ação identificadas nos três relatórios que constituem o nosso *corpus*.<sup>29</sup> Nos relatórios, os estagiários, mesmo que minimamente, tematizaram textualmente, em seções próprias, todas as aulas, uma por uma, indicando, nos títulos das seções, a data de desenvolvimento de cada aula. Ao que nos parece, o relato de aula por aula em seção própria, bem como a indicação da data da aula, constitui uma das características composicionais comuns aos três relatórios (é possível que se trate de uma orientação prescritiva do professor formador quanto à organização do gênero).

Para nós, essa indicação da data da aula constitui a origem temporal que simboliza a disjunção entre as coordenadas do mundo discursivo e do mundo ordinário (BRONCKART, 2009), a qual, certamente, justifica a predominância de figuras de ação acontecimento passado nos relatórios analisados, conforme discutiremos mais adiante.

Logo a seguir, apresentaremos a tabela na qual quantificamos as ocorrências de cada figura de ação nos três relatórios e as ocorrências de todas as figuras de ação por relatório.

---

<sup>29</sup> Para a apresentação de cada uma das ocorrências, informaremos inicialmente o código que lhe atribuímos na tentativa de organizar os dados. Conforme esclarecemos anteriormente, o código contempla a numeração do relatório, seguida da numeração do fragmento, acompanhada da numeração do segmento. Após a indicação do código, destacaremos o conteúdo temático geral mobilizado no fragmento.

Tabela 01 – Quantificação das ocorrências de figuras de ação nos três relatórios e por cada relatório

	Relatório 1	Relatório 2	Relatório 3	TOTAL de cada figura de ação nos três relatórios
Figura de ação ocorrência	0	0	0	0
Figura de ação acontecimento passado	9	14	13	36
Figura de ação experiência	0	0	0	0
Figura de ação canônica	0	0	0	0
Figura de ação definição	3	2	3	8
TOTAL de figuras de ação por relatório	12	16	16	

A tabela já nos permite constatar a predominância da figura de ação acontecimento passado em todos os três relatórios. Além dessa, apenas a figura de ação definição foi mobilizada pelos estagiários em seus relatórios. Na próxima seção, discutiremos sobre os efeitos formativos da ausência das outras figuras de ação nos relatórios analisados.

Posto isso, passaremos, a seguir, a discutir algumas ocorrências das figuras de ação mobilizadas nos três relatórios. Para isso, apresentaremos inicialmente um fragmento do R1, que tematiza a preparação para o agir.

#### R1:F2-S2 – Preparação para o agir

- (1) “A primeira visita à escola foi interessante. Primeiramente, conhecemos a sala de professores e logo em seguida a professora Helena. Muito gentilmente a professora nos explicou os conteúdos a serem trabalhados e nos apresentou o livro didático adotado pela escola. Também nos falou que poderíamos usar outro livro e material.”

Nesse segmento, antecedido por um segmento de identificação da data dos eventos, as estagiárias tematizam a primeira visita à escola e o primeiro encontro com a professora da instituição. A data dos eventos define, nesse caso, um eixo temporal anterior à situação de produção do relatório. É nesse eixo temporal anterior (“a

primeira visita”) que as estagiárias apreendem retrospectivamente o agir (“foi”, “explicou”, “apresentou”) em sua singularidade (“a primeira visita”). Assim, elas mobilizam o conteúdo temático num mundo discursivo disjunto (BRONCKART, 2009) das coordenadas do mundo ordinário.

Nesse segmento de relato interativo, as marcações isocrônicas reproduzem a ordem na qual se desenvolvem as ações verbalizadas (“primeiramente, conhecemos”, “logo em seguida...”). Os actantes dos processos verbais no pretérito perfeito do indicativo são tanto a professora acolhedora (“a professora”), quanto as próprias estagiárias, indicadas pela desinência número-pessoal dos verbos “conhecemos”, “poderíamos”, bem como pelo pronome pessoal do caso oblíquo “nos”. Essas marcas de primeira pessoa do plural podem assumir função dêitica, se considerarmos que indicam os agentes-produtores do gênero, quanto função anafórica, se considerarmos que a referência das estagiárias é codificada cotextualmente na capa e na contracapa do relatório, componentes pré-textuais importantes para a identificação do contexto de produção desse gênero textual/discursivo.

Esse segmento constitui, então, uma ocorrência da figura de ação acontecimento passado, na qual percebemos a delimitação, do passado, de unidades praxiológicas ilustrativas do agir. Ao tematizarem, nesse segmento, o primeiro contato com a professora da escola, as estagiárias referem-se a um determinante externo, que influencia e até mesmo regula a efetivação do agir. Esse determinante é constituído pelas orientações da professora relativas aos conteúdos e ao material didático. Trata-se, portanto, de determinantes de ordem instrumental/material. Ao semiotizarem esses elementos constitutivos da tarefa, as estagiárias destacam, mesmo que não intencionalmente, a dimensão prescrita do seu agir nas atividades de ensino (MACHADO; BRONCKART, 2004).

Às estagiárias, lhe foram informados pela professora os conteúdos que deveriam ser ensinados a partir do livro didático já adotado pela escola, bem como



lhes foi dada pela professora a oportunidade de adotarem outro livro didático, conforme nos indica a permissão codificada pela modalização deôntica em “também nos falou que poderíamos usar outro livro e material”. Assim, nesse segmento, as estagiárias tematizam, pelo dever-fazer (ensinar tais conteúdos) e pelo poder-fazer (adotar outro livro didático), ambos, nesse caso, deônticos, alguns dos elementos constitutivos da preparação do seu agir (BRONCKART, 2008).

R1: F2-S3,4 – Preparação, realização e desenvolvimento do agir

- (2) “Continuamos o trabalho acerca de orações subordinadas substantivas. Nessa aula, utilizamos o quadro para explorar os conteúdos e depois trabalhamos um tipo em uma música. Solicitamos como atividade a criação de uma oração relacionada a um tema tratado na música. No terceiro encontro trabalhamos orações subordinadas substantivas.
- (3) Nessa aula a estratégia utilizada foi explorar o conteúdo no quadro com utilização de exemplos. Já que os PCN’s apontam conteúdos e objetivos articulados. A atividade proposta foi a criação de histórias em quadrinhos (HQ's) ou frases. Segundo os PCNs (1997), o acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola inclui, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho.”

No segmento (2), característico do relato interativo, as estagiárias tematizam, num eixo temporal disjunto ao da situação de produção do relatório, a segunda e a terceira aulas que desenvolveram na escola. Esse eixo temporal disjunto é codificado pelos sintagmas preposicionais “nessa aula” e “no terceiro encontro”, cujas referências são marcadas cotextualmente pelas datas dos eventos.

Nesse segmento, as estagiárias inicialmente delimitam, do passado, unidades praxiológicas que consideram exemplificativas do agir. Para isso, elas implicam-se agentivamente nas ações apreendidas. Essa implicação agentiva é marcada nesses segmentos pela presença maciça das desinências número-pessoais de primeira pessoa

do plural: “continuamos”, “trabalhamos”... Por essas observações, podemos considerar o segmento (2) como ocorrência da figura de ação acontecimento passado.

Após relatarem o desenvolvimento das aulas, as estagiárias, no segmento (3), mobilizam o discurso teórico, pelo qual apreendem o agir como objeto de definição, a ser analisado. Nesse momento, percebemos que a agentividade das estagiárias é linguisticamente não materializada, pois elas não se implicam mais nas ações expostas. Portanto, em (3), as estagiárias não tematizam os actantes, no caso elas mesmas, nem a organização cronológica do agir, mas sim a própria tarefa, apreendida numa tentativa de definição em relação ao contexto específico do seu desenvolvimento.

No segmento (3), podemos perceber que a maioria das relações predicativas é de construções que mobilizam o verbo “ser” como atribuição de definição: “a estratégia utilizada foi explorar...”, “a atividade proposta foi a criação...”. As estagiárias estrategicamente preferiram apreender, nesse segmento, o agir para defini-lo, o que caracteriza a figura de ação definição.

Ainda em (3), podemos perceber que as estagiárias mobilizaram textualmente uma referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais, na tentativa de justificarem as ações desenvolvidas, porém não conseguiram, de fato, relacionar adequadamente o tema da citação dos PCNs aos temas do segmento anterior, já que, no trecho em destaque, não estavam tratando do processo de avaliação, ao qual se refere a citação.

R2:F2-S9,10 – Preparação, realização e desenvolvimento do agir

- (4) “Retomou-se o conteúdo proposto, e como atividade foi pedido para que eles desenvolvessem um texto utilizando os tipos de orações, em seguida foi proposto que eles reconhecessem essas orações nos seus textos. (...) O sétimo encontro foi reservado para que eles desenvolvessem as produções textuais pedidas pela professora.
- (5) No oitavo encontro tivemos aula de revisão para a prova.”

No fragmento acima, percebemos dois segmentos, organizados em tipos de discurso diferentes. O primeiro deles, segmento (4), é constituído por dois períodos,

nos quais percebemos a ausência de implicação agentiva das estagiárias, que preferiram não atribuir a si a atorialidade das ações apreendidas (“retomou-se”, “foi pedido”, “foi proposto”...). Nesse segmento, são tematizados como atores apenas os alunos, referenciados anaforicamente por “eles”.

Nos dois primeiros períodos, então, percebemos que a agentividade das estagiárias é nula, já que os processos verbais estão na voz passiva, sem codificação do agente da passiva (“retomou-se”, “foi pedido”, “foi proposto”...). É somente pelo conhecimento do contexto de produção que podemos inferir que o agente são as estagiárias.

No segmento (4), então, podemos perceber que nenhuma unidade linguística refere-se às estagiárias e que a origem espaço-temporal que indica a disjunção é materializada pela data do evento, referenciado como “o sétimo encontro”. Nesse segmento, percebemos, portanto, que as estagiárias se situam de modo autônomo quanto às instâncias de agentividade e de modo disjunto aos parâmetros da situação de produção do relatório, o que caracteriza o tipo de discurso narração.

Embora tenha sido identificada originalmente a partir do relato interativo (BULEA, 2010), a figura de ação acontecimento passado, identificada no segmento (4), caracteriza-se pela narração. A diferença entre esses dois tipos de discurso é, sobretudo, dada pela implicação agentiva: presente no relato interativo e ausente na narração (BRONCKART, 2009).

Para nós, o segmento (4) é uma ocorrência da figura de ação acontecimento passado, pois apreende retrospectivamente as unidades praxiológicas em sua singularidade, delimitando-as como exemplificativas, e reproduz, sob a modalidade de planificação textual própria ao script (BRONCKART, 2009), a ordem na qual elas se desenvolveram: “retomou-se, foi pedido, em seguida foi proposto...”.

Contudo, devemos reconhecer que, diferentemente do que observou Bulea (2010), os processos apresentados em primeiro plano (“retomou-se”, “foi pedido”, “foi

proposto"...), codificados no pretérito perfeito, não coincidem com a atorialidade linguística das estagiárias. Já os processos colocados em segundo plano, codificados no pretérito imperfeito (do subjuntivo), coincidem, como percebeu Bulea (2010), a outros atores (no caso, os alunos). Nesse caso, consideraremos que se trata da figura de ação externa acontecimento passado (BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013), já que a atorialidade das unidades praxiológicas semiotizadas não é atribuída pelas estagiárias a si mesmas, mas sim a outros (no caso, os alunos).

Essa tematização da agentividade dos alunos indica, para nós, "a alteridade constitutiva do agir do professor, que, em sala de aula, interage com os alunos, demandando deles ações, o que caracteriza o agir professoral como interpessoal (MACHADO E BRONCKART, 2009), já que se trata de um agir conjunto, na medida em que o agir do professor é sempre um agir em relação ao agir do aluno, especialmente" (GURGEL, 2018, p. 324).

Quanto à autonomia agentiva das estagiárias, podemos questionar legitimamente por que elas preferiram não se representar linguisticamente como agentes/atores nesses segmentos, considerando que foram elas que, no mundo ordinário, desenvolveram ativamente as ações textualizadas. Para nós, é possível que a resposta a essa pergunta esteja relacionada ao conhecimento que as estagiárias compartilham sobre o estilo do gênero textual/discursivo relatório de estágio, já que, em seu relatório, tanto mobilizam a forma pessoal, quanto a forma impessoal.

Logo após esse segmento, as estagiárias responsabilizaram-se, no segmento (5), pela unidade praxiológica apreendida, como podemos inferir pela desinência número-pessoal "mos", em "tivemos". Assim, nesse breve segmento, as estagiárias, ao se implicarem enunciativamente, assumiram a agentividade da ação.

Para nós, é possível que a referência da primeira pessoal do plural inclua também os alunos. Assumindo essa possibilidade, consideramos, pela análise da seleção lexical desse segmento, no que se refere à escolha do processo relacional "ter"

(“tivemos aula de revisão...”), que as estagiárias evitam uma representação assimétrica de funções na sala de aula.

Considerando todo o fragmento de que fazem parte os segmentos (4) e (5), podemos afirmar que as estagiárias não se representam discursivamente como atores dotados de intenções e capacidades, como podemos perceber pela ausência de qualquer modalização pragmática. Dada a configuração linguístico-discursiva do fragmento, especialmente no que se refere ao segmento (4), mais parecem ações observadas e relatadas pelas estagiárias do que propriamente ações desenvolvidas por elas.

Em todos os segmentos que apresentamos anteriormente, as estagiárias se limitaram a expor ou a relatar as ações desenvolvidas, não analisando-as criticamente, a partir de fundamentos teóricos adequados. Como comprova a ausência de modalizações pragmáticas e lógicas (BRONCKART, 2009), as estagiárias não tematizaram, por exemplo, suas intenções, suas capacidades de ação. Para elas, parecem importante, no relatório de estágio, apenas a exposição e o relato das ações, pelos quais exemplificam o que elas efetivamente desenvolveram, mesmo que, para isso, não precisem se implicar textualmente como agentes nem como atores.

R2-F1,2-S1,2,3,4- Caracterização do agir e Preparação, realização e desenvolvimento do agir

- (6) “Iniciamos neste dia, o capítulo 04 da apostila (anexo 2, pg 18 e 19), que tem como ditado popular: “Em terra de cego, quem tem um olho é rei”, que foi o ponto de partida da aula.
- (7) Os ditados populares são uma boa forma para os alunos compartilharem suas culturas.
- (8) Primeiro, era explicado como o ditado popular funcionava na Língua Portuguesa e logo em seguida, os alunos contavam o que entendiam.
- (9) É uma forma leve e descontraída de iniciar uma interação entre os alunos, pela curiosidade de descobrir diferentes significados de um mesmo assunto.”

O fragmento destacado acima é composto por quatro segmentos que tematizam, alternadamente, o desenvolvimento do agir e a caracterização do agir. Nos segmentos (6) e (8), as estagiárias descrevem, ora de modo implicado, ora de modo autônomo, o desenvolvimento das ações, a partir de uma abordagem retrospectiva do agir. A origem temporal é definida pelo sintagma preposicional “neste dia”, cuja referência é dada cotextualmente, sendo o conteúdo temático posto em disjunção em relação aos parâmetros da produção do relatório, o que caracteriza o mundo do NARRAR. Nesse caso, estamos diante de segmentos de relato interativo, no segmento (6), e de narração, no segmento (8), a depender, respectivamente, da implicação ou da autonomia das estagiárias.

No primeiro desses segmentos (6), as estagiárias implicam-se como agentes (“iniciamos”), mas, no segundo deles (8), elas tanto se representam autônomas (“era explicado”) como representam outros agentes (“os alunos contavam o que entendiam”). Considerando que, quando há implicação e disjunção, temos o tipo de discurso relato interativo (BRONCKART, 2009), e, quando há autonomia e disjunção, temos o tipo de discurso narração, podemos afirmar, então, que o segmento (6) é uma ocorrência do relato interativo, e o (8), uma ocorrência da narração. Para nós, os dois tipos de discurso podem caracterizar a figura de ação acontecimento passado (interna e externa) em gêneros discursivos escritos, como é o caso dos relatórios de estágio de regência, pois, em ambos, é possível haver a apreensão retrospectiva do agir em sua singularidade, sendo a responsabilidade atribuída pelos produtores a si mesmos (ação interna) quanto a outros (ação externa).

Nos outros segmentos (7) e (9), as estagiárias avaliaram, a partir de modalizações apreciativas de axiologia positiva (“boa forma”, “forma leve e descontraída”), a produtividade do conteúdo “ditados populares” para as atividades de ensino em sala de aula. Para elas, ensinar os ditados populares pode contribuir com a socialização dos alunos e estimulá-los a aprender.

Nesses segmentos, podemos perceber a conjunção entre as coordenadas gerais do mundo discursivo, que organiza o conteúdo temático (BRONCKART, 2008), e as coordenadas gerais do mundo ordinário, que organiza a produção do relatório. Essa conjunção é caracterizada, sobretudo, pela falta de uma origem temporal determinada, o que justifica o uso do tempo verbal do presente genérico (“são”, “é”). Além disso, percebemos, nesses segmentos, que as instâncias de agentividade não são explicitadas, havendo, portanto, uma relação de autonomia com os parâmetros da ação de linguagem (no caso, a produção do relatório). Essas observações caracterizam o mundo do expor autônomo e, portanto, o discurso teórico.

Em relação ao segmento (7), poderíamos considerá-lo, dada a presença do discurso teórico, como próprio à figura de ação definição. Como características dessa figura de ação, percebemos, nesse segmento, que o processo verbal, que não se refere a nenhuma conduta, materializa uma relação predicativa de atribuição de propriedade, a partir do processo relacional “ser” (“são”). Ademais, mesmo não havendo a agentividade das estagiárias, percebemos a sua assunção enunciativa, pela qual representam epistemicamente um fenômeno (no caso, o objeto de ensino “ditados populares”), o que corrobora a análise de Bulea (2010) quanto à assunção enunciativa da figura de ação definição.

Em (9), temos outra ocorrência da figura de ação definição, pois, nesse segmento, as estagiárias apreendem o agir como fenômeno no mundo a ser definido, analisado, a partir da mobilização de características avaliadas como pertinentes, suscetíveis de circunscrever o agir. Para isso, elas mobilizam conhecimentos que, em geral, constituem determinantes internos do agir, conforme propõe Bulea (2010).

Como já antecipamos, uma das características da figura de ação definição é a ausência de eixo temporal delimitado, já que a forma verbal dominante é o presente genérico. Além disso, a agentividade dos actantes é nula. Ademais, a relação predicativa característica dessa figura é constituída pela estrutura sintática “verbo ser

+ sintagma nominal”, que materializa uma atribuição de propriedade, como percebemos em: “é uma forma leve e descontraída”. Para essa atribuição de propriedade, as estagiárias mobilizam modalizações apreciativas (“leve e descontraída”), pelas quais codificam sua assunção enunciativa.

Nos segmentos (7) e (9), percebemos que não são tematizados nem actantes, nem unidades praxiológicas, o que atesta que, de fato, se trata de ocorrências da figura de ação definição, em que há, segundo Bulea (2010), a tematização de características avaliadas pertinentes para se circunscrever o agir. No caso específico desses dois segmentos, as estagiárias avaliam o conteúdo ensinado (“ditados populares”), pelo qual circunscrevem as ações apreendidas nos segmentos (6) e (8).

No fragmento sob análise, podemos perceber, por fim, que a alternância entre as figuras de ação acontecimento passado e ação definição revela a tentativa de as estagiárias justificarem teoricamente suas ações a partir de conhecimentos científicos que partilham e que orientam os procedimentos adotados (no caso, primeiro explicar a funcionalidade dos ditados populares e, em seguida, pedir que os alunos comentem sobre o que entendem quanto a alguns ditados populares). Nesse fragmento, portanto, percebemos a capacidade de as estagiárias, mesmo que minimamente, analisarem as ações desenvolvidas.

Pela análise de todos os fragmentos apresentados anteriormente, podemos concluir que a maioria dos segmentos identificados tematizam o agir, sobretudo no que se refere à sua realização e ao seu desenvolvimento, o que justifica, parcialmente, a predominância da figura de ação acontecimento passado. Essa conclusão certamente está relacionada às características do gênero textual/discursivo relatório de estágio de regência, principalmente quanto à sua finalidade acadêmica, que parece ser a de priorizar o relato das atividades desenvolvidas na regência.

Considerando a análise que acabamos de apresentar, discutiremos, na seção logo a seguir, sobre as consequências formativas da figuração do agir nos relatórios



analisados. Para isso, considerando a quase exclusiva mobilização da figura de ação acontecimento passado, própria ao tipo de discurso relato interativo, retomaremos a constatação de que os estagiários, nos relatórios, tematizaram o desenvolvimento do agir a partir de uma única perspectiva de apreensão e representação.

## **6. Implicações da figuração do agir em relatórios de estágio de regência para o desenvolvimento profissional de professores em formação inicial: algumas considerações (por ora) finais**

Neste artigo, na área da Linguística Aplicada, fundamentando-nos na proposta de Bronckart (2008, 2009) quanto à semântica do agir e na proposta de Bulea (2010) quanto à interpretação do agir, procuramos analisar como professores em formação inicial semiotizam, em seus relatórios do estágio de regência, o seu agir em contexto de ensino e como produzem, na e pela escrita, representações sobre o seu agir. Considerando o contexto específico em que identificamos e descrevemos as figuras de ação neste artigo, propusemos a necessidade de se considerarem, na caracterização e classificação dessa categoria, as especificidades da produção textual escrita dos relatórios, especialmente quanto à característica assíncrona da escrita desse gênero textual/discursivo.

Em nossa análise, constatamos a predominância da figura de ação acontecimento passado, que, mobilizada em segmentos de relativo interativo, apresenta uma apreensão retrospectiva do agir compreendido em sua singularidade. Ao tematizaram a preparação e o desenvolvimento da tarefa, os estagiários apreenderam o agir em sua singularidade como um evento passado e, portanto, mobilizaram unidades linguísticas que materializam a relação de disjunção, como os tempos verbais do passado.

Na tentativa de não assumirmos, nesta pesquisa, um posicionamento discursivo de denúncia, mas sim de intervenção, pretendemos, a seguir, discutir as implicações dos nossos resultados para as atividades formativas do estágio de regência, sobretudo

aquelas relacionadas à produção textual escrita dos relatórios. Do *corpus*, chama-nos a atenção a ausência de apreensões interpretativas do agir real (AMIGUES, 2004; CLOT, 2006), cujas dimensões não foram tematizadas em nenhum dos relatórios.

Sendo assim, sentimos falta de avaliações discursivas quanto ao que os estagiários queriam, mas não puderam ou não conseguiram fazer. Essas significações relativas, por exemplo, ao poder-fazer, ao querer-fazer e ao conseguir-fazer devem ser constitutivas do debate interpretativo do agir e, no contexto específico do ensino, tornam-se mais significativas da ampla problemática que envolve as capacidades epistêmicas e praxiológicas necessárias à formação e ao desenvolvimento profissional (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010).

Ao que nos parece, podemos atribuir a ausência de referências às dimensões do agir real a duas hipóteses gerais, que estão numa relação de oposição: a) os estagiários sabiam que os seus relatórios seriam avaliados pelo professor formador e, talvez por isso, tenham estrategicamente optado por não tematizar o que não conseguiram fazer nem o que deixaram de fazer, com receio de serem avaliados negativamente, pretendendo, assim, produzir uma representação de si que avaliam como positiva, ou b) os estagiários não consideraram importante apreender (ou então não conseguiram apreender) as capacidades implicadas no desenvolvimento das condutas, limitando-se apenas a relatarem as ações efetivamente desenvolvidas, sem relacioná-las, por exemplo, aos impedimentos das condutas no e para o ensino.

A segunda hipótese é, para nós, bastante preocupante, pois a produção textual dos relatórios, no caso específico desta pesquisa, parece não se constituir em uma prática de escrita significativamente relevante para a formação inicial de professores conscientes e críticos das dimensões motivacionais e intencionais que coordenam o seu agir nas atividades de ensino, para as quais é necessária, a partir da relação entre teoria e prática, a constante problematização. Conforme demonstramos na análise, a tentativa de os estagiários, por exemplo, mobilizarem, na escrita, conhecimentos

científicos para interpretar as questões relativas ao desenvolvimento da atividade de ensino é bastante insipiente, o que nos permite questionar como é mediado o processo formativo, no que se refere, por exemplo, à apropriação, pelos estagiários, do gênero textual/discursivo relatório de estágio de regência.

Quanto aos tipos de discurso, podemos afirmar que o predomínio do relato interativo e da narração, implicados na organização enunciativo-discursiva da figura de ação acontecimento passado, pode ser justificado, para nós, pelas exigências composicionais do gênero. Contudo, devemos problematizar a implicação formativa do uso recorrente desse tipo de discurso e dessa figura de ação em relatórios de estágio de regência.

Para isso, podemos considerar preocupante a mobilização excessiva (quase única) da figura de ação acontecimento passado, pois ela é apenas uma dentre outras tantas possibilidades de apreensão do agir. A quase totalidade dessa figura nos relatórios analisados nos permite afirmar que os estagiários preocuparam-se quase que exclusivamente em relatar as atividades desenvolvidas, o que pode ser uma prescrição do formador.

Ademais, considerando unicamente os conteúdos temáticos mobilizados nos relatórios, parece-nos que os estagiários não planejaram ações pedagógicas para a resignificação dos problemas semiotizados, o que certamente restringe a sua capacidade propositiva enquanto profissionais em formação. Nesse caso, é prudente questionarmos as condições sociais em que se desenvolvem as atividades do estágio, como a quantidade de carga horária a ser cumprida na escola e na universidade e o tempo de que dispõem os estagiários para o cumprimento dessa carga horária.

Para nós, podemos legitimamente argumentar que a ausência de outras figuras de ação nos relatórios analisados revela a ausência de outras perspectivas de interpretação do agir, o que pode denotar representações restritas quanto ao agir em contexto de ensino. Como exemplo, a ausência da figura de ação experiência pode

significar que os estagiários, durante as atividades de regência, não conseguiram cristalizar múltiplas ocorrências do agir, não apreendendo os constituintes estáveis do seu agir nem superando a singularidade das situações.

Ademais, a ausência de figura de ação canônica pode nos indicar que os estagiários não foram capazes de apreender o seu próprio agir sob a forma de construção teórica, pela qual pudessem avaliar genericamente as tarefas desenvolvidas. Assim, por essas constatações, parece que, no contexto desta pesquisa, o estágio de regência pouco contribuiu para a consolidação da experiência dos estagiários na atividade de (preparação para o) trabalho.

Contudo, devemos ser cautelosos quanto ao que acabamos de afirmar, pois os resultados que aqui discutimos podem estar relacionados às representações que os estagiários partilham sobre o gênero textual/discursivo relatório de estágio de regência. Essas representações, sobre as quais pouco temos a discutir neste artigo, apresentam implicações importantes para o processo de produção do gênero e para as atividades de letramento acadêmico e profissional do professor em formação inicial. Trata-se, para nós, de uma interessante questão para análise em pesquisas futuras. Quanto a essas representações, podemos supor, sem uma análise detalhada, que o relatório não é concebido, pelos estagiários, como um gênero de produção e de circulação de conhecimentos e representações sobre, por exemplo, o ser e o agir do professor.

Pela análise que aqui desenvolvemos, podemos concluir que os estagiários apresentam uma apreensão restrita do seu agir nas atividades de ensino, o que implica, para nós, que o grupo provavelmente compreende limitadamente as especificidades das atividades de ensino de que participaram como atores. Podemos considerar, então, que a produção textual dos relatórios de estágio de regência parece contribuir pouco com o desenvolvimento profissional dos professores em formação inicial.

Por fim, devemos destacar que, sem uma avaliação crítica dos elementos constitutivos do seu agir, os estagiários não ressignificam discursivamente as suas ações, o que, certamente, constitui um efeito negativo para a sua formação, já que o desenvolvimento profissional implica a constante reconfiguração de capacidades epistêmicas e praxiológicas.

## Referências

ADAM, J-M. **Linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. Ed. SP: Martins Fontes, 2003.

BOTELHO, J. L.; LEURQUIN, E. A influência da organização textual na construção de sentidos em relatórios escritos por professores de língua portuguesa em formação. *In*: LEURQUIN, E. V. L. F. *et alii*. (org.). **Linguagens, discurso e formação de professores**: dissertações do MINTER UFC/UFMA. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. *In*: MACHADO, A. R; MATENCIO, M. L. (org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2009.

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

BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **Scripta**, 2008, vol. 22, no. 12, p. 43-84.

BULEA, E.; LEURQUIN, E; CARNEIRO, F. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. *In*: BUENO, L; LOPES, M; CRISTOVÃO, V. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matêncio. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

GURGEL, M. C. **A figuração do agir e os seus efeitos formativos**: linguagem, subjetividade, ação e desenvolvimento profissional nas atividades de formação inicial de professores. 2018. 439f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

LEURQUIN, E. V. L. F. O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino aprendizagem de língua materna. *In*: MATTES, M; THEOBALD, P. (org.). **Ensino de línguas**: questões práticas e teóricas. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LEURQUIN, E. V. L. F. O que dizem os professores sobre seu agir professoral? *In*: GERHARDT, A. F. L. M. (org.). **Revista da ANPOLL**. Campinas: Pontes, 2013a, v. 1, p. 299-332.

LEURQUIN, E. V. L. F. O gênero acadêmico relatório na formação inicial do professor de língua materna. *In*: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTÓVÃOS, V. L. L. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas: Mercado de Letras, 2013b, p. 87-107.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 212f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004.

MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. (org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. (org.) **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas. São Paulo. Mercado das Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Artigo recebido em: 31.03.2019

Artigo aprovado em: 19.12.2019