

RODRIGUES, Larissa Ferreira; LEURQUIN, Eulália; BULEA BRONCKART, Ecaterina. Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para compreender o agir do estagiário. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA COMPREENDER O AGIR DO ESTAGIÁRIO

Contributions of sociodiscursive interactionism to understand the behave of trainee

Larissa Ferreira Rodrigues¹

Eulália Leurquin²

Ecaterina Bulea Bronckart³

larissaferreirarodrigues@ufpi.edu.br

eulaliaufc@gmail.com

ecaterina.bulea@unige.ch

RESUMO: Nosso objetivo é compreender como o estagiário interpreta as suas ações em sala de aula e, a partir das conclusões, poder contribuir com a política de formação docente. Para tanto, dialogamos com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), notadamente, no que diz respeito à definição de agir e ao papel desenvolvimental da linguagem, para questionar situações do agir do estagiário e analisar as figuras de ação (BULEA, 2010, 2014; PEIXOTO, 2011; BULEA, LEURQUIN e CARNEIRO, 2013) que emergem no seu discurso sobre a experiência docente. Analisamos, então, o agir do estagiário de francês língua estrangeira, a partir do seu agir prefigurado na verbalização de suas ações. Os dados analisados foram gerados no contexto da disciplina Estágio de regência de língua francesa, através de observações realizadas e de uma sessão de autoconfrontação simples (CLOT e FAÏTA, 2000). Nossas conclusões apontaram para o fato de que o estagiário faz uma intensa elaboração das figuras de ação ocorrência, experiência, definição e acontecimento passado (em um dos trechos). Isso mostra uma compreensão do agir mais focalizada em procedimentos de ensino e com pouca reflexão teórica sobre ele. O conjunto de referências acionadas mostra a implicação (ou não) do estagiário em sua prática docente e a seleção que ele faz do conteúdo temático ao falar sobre seu trabalho, inclusive mostrando a hierarquia que ele organiza, de acordo com o desenvolvimento do seu discurso sobre o trabalho realizado.

PALAVRAS-CHAVE: agir do estagiário; figuras de ação; formação de professores de línguas.

ABSTRACT: Our goal is to understand how the intern interprets their actions in the classroom so that such findings may contribute with the policy of educating teachers. In order to do so, we approach this matter based on the Social Discursive Interactionism (SDI) concept of “action” and its developing role of language to assess situations involving the intern’s actions and analyze figures of action (BULEA, 2010, 2014; PEIXOTO, 2011; BULEA, LEURQUIN e CARNEIRO, 2013) arising from their discourse on the teaching experience. This study is an analysis on how the intern for the French as a Foreign Language

¹ Doutora; Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

² Doutora; Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC).

³ Doutora; Professora da Université de Genève (UNIGE).

course acts based on the prefigured action expressed through the verbalization of their actions. The analyzed data were obtained in the context of the Practicum in French Language course through observation and a simple self-confrontation session (CLOT and FAÏTA, 2000). Our conclusions have shown that the intern proceeds with an intense preparation of the figures of occurrence, experience, definition and past event actions (as shown in one of the excerpts). It provides an understanding of the action more focused on actual teaching procedures and less theoretical. The set of activated references, depending on the situation, demonstrates the implication of the intern in their teaching practice and how they select parts of the thematic content when discussing their work, especially the hierarchy they organize pursuant to the discourse developed on the performed work.

KEYWORDS: intern's action; figures of action; language teacher education.

INTRODUÇÃO

A sala de aula da universidade, como espaço de estágio, e o agir do estagiário, como objeto de investigação, ainda são realidades pouco comuns para nós⁴. Muito menos comum ainda é dar voz a esses estagiários e pedi-los que, em momentos de conflitos, de dúvidas e de anseios, eles se distanciem de suas próprias ações, observem-nas, analisem-nas e verbalizem-nas, explicando as posições tomadas sobre o próprio agir. Esse momento permite, ao estagiário, mobilizar saberes em construção implicados na docência e se legitimar como autor do seu agir para se questionar e compreender suas ações em sala de aula. É neste momento que as figuras de ação emergem do discurso do estagiário, dando-nos traços de interpretações do agir e representações sobre ele.

Ao considerar as figuras de ação como uma das referências para interpretar o agir professoral, entendemos que esses cortes interpretativos permitem que o indivíduo reorganize seus conhecimentos e suas representações sobre o mundo e sobre o seu agir, possibilitando o desenvolvimento psicológico e profissional do indivíduo, a fonte do dizer. A nossa expectativa, com isso, é que, de posse das conclusões das análises dos dados, possamos interferir em ações futuras sobre a formação de professores.

Neste artigo, apresentamos resultados de uma pesquisa realizada a partir da sala de aula de dois cursos de francês língua estrangeira, ofertados por duas universidades públicas cearenses, para assegurar o espaço de estágio docente dos futuros professores desta língua. O foco da investigação é o agir do estagiário. Os dados foram gerados em sessões de autoconfrontação com duas estagiárias. As análises dos

⁴ Sobre o agir do estagiário, conferir Lousada (2011), Bueno (2017) e Monte Filha (2019).

dados têm base nos estudos desenvolvidos por Bulea (2010; 2014). Elas se ancoram em dois pontos fundamentais: as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações produzidas, principalmente, com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou dos observadores dessas ações; e os textos podem (re)configurar a ação humana⁵. Esta (re)configuração acontece quando as representações, oriundas dessas interpretações, e as próprias ações são modificadas.

Na nossa realidade, durante o Curso de Letras, o estudante de Licenciatura, com habilitação em língua portuguesa e francesa, tanto precisa aprender a língua estrangeira, quanto precisa aprender a ensiná-la. Esse duplo objetivo tem um papel importante na discussão sobre o contexto da formação inicial. Em momentos de conflitos, ele vem à tona.

Este artigo possui o seguinte plano: inicialmente, apresentamos o referencial teórico da pesquisa; em seguida, a metodologia; na sequência, as análises dos dados; e, por fim, uma conclusão. Para impulsionar as nossas reflexões, responderemos aos seguintes questionamentos: como o estagiário representa seu agir em sala de aula? Quais aspectos são mais evocados e centrais no agir do estagiário e de que maneira os resultados das análises das figuras de ação podem contribuir para a reflexão sobre a formação inicial de professores de línguas?

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Para interpretarmos o agir das estagiárias, dois aspectos de observação foram importantes: as figuras de ação que emergiram no discurso delas, quando verbalizavam seu agir em sala de aula; e a formação do seu texto, revelando os tipos de discurso. Essas categorias de análise nos permitiram investigar o conteúdo temático e a implicação (ou não) das duas estudantes em seu próprio dizer sobre o estágio. Para este artigo, selecionamos apenas o primeiro aspecto de nossas análises, isto é, as figuras interpretativas do agir e apresentamos os dados de apenas duas estagiárias. O recorte se deu pelo espaço que temos para tratar deste tema.

As figuras de ação ou figuras interpretativas do agir têm origem nos resultados de pesquisas, inicialmente, realizadas por Bulea e Fristalon (2004) sobre o agir discursivo de enfermeiras. As primeiras discussões sobre elas surgiram sob o termo de “registros do agir”. Elas são entendidas como produtos interpretativos resultantes da

⁵ Ver RICOEUR, P. *Temps et récit*. Paris: Seuil, vols. 1-3, 1983; 1984; 1985.

análise do conjunto dos segmentos temáticos do trabalhador. Segundo Bulea (2010; 2014), em estudo posterior, as figuras de ação são apresentadas como

formas interpretativas, resultado da interface posta entre um certo tipo de centralização sobre o conteúdo e uma determinada modalidade de exploração dos recursos linguísticos, dentre eles, em particular, os tipos de discurso. Essas figuras não são então nem unilateralmente dependentes das escolhas temáticas, nem unilateralmente dependentes das escolhas discursivas, mas o teor e o tom de sua dimensão interpretativa são, contudo, parcialmente restritos aos (ou dependentes dos) recursos linguísticos mobilizados (BULEA, 2010: 17).

Ao focalizar o agir-referente ou agir real, constata-se que as figuras de ação são identificáveis através de articulações feitas envolvendo o tema e os tipos de discurso. Mas, elas também revelam relações de temporalidade, marcas de agentividade e aspectos ligados às modalizações nos textos. Indo mais adiante, no conjunto dos textos obtidos, foi identificado um conteúdo temático explicitamente relacionado à tarefa ou ao trabalho visado e escolhas dos recursos linguísticos. Esse conjunto de características permitiu identificar quatro tipos de entidades linguístico-discursivas, a saber: tipo de discurso, formas de retomada temporal, formas de expressão dos actantes responsáveis pelas ações e tipos de relações predicativas. Cada uma dessas entidades foi descrita da seguinte maneira:

- a. *Tipo de discurso*: pode ser identificado como discurso interativo, teórico, relato interativo (de um acontecimento vivido) ou narração;
- b. *Formas de retomada temporal*: as ações ou acontecimentos citados são situados antes, depois ou durante o momento da produção verbal ou são diferentes a este momento;
- c. *Formas de expressão dos actantes das ações*: podem ser expressas por pronomes pessoais, indefinidos, nomes próprios, nomes genéricos;
- d. *Tipos de relações predicativas mobilizadas*: a relação entre o sujeito e o verbo é direta ou mediatizada por auxiliares que expressam modalizações lógicas ou epistêmicas (certeza e probabilidade), deônticas (obrigação), apreciativas (intencionalidade), pragmáticas (capacidades) ou processos de pensamento (verbos como acreditar e estimar).

Ressaltamos que esses traços linguístico-discursivos fazem parte do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009[1999]; 2008), que, ao contribuir, significativamente, para a construção e a análise das figuras

de ação, possibilita-nos ter acesso ao papel que a linguagem desempenha no desenvolvimento psicológico e, assim, na compreensão do agir. Com base nesse construto de elementos, podemos afirmar que as figuras de ação possuem características que não anulam a possibilidade de uma combinação entre elas. Podemos, então, encontrar traços de várias figuras, simultaneamente, nos textos analisados. É a alternância das figuras e a sua complementaridade que indicam as possíveis ressignificações evocadas, o que coloca em interface aspectos pessoais e coletivos, como é assegurado no seguinte comentário (BULEA, 2010: 160):

as figuras de ação se veem assim mutuamente, o que produz, no curso do tratamento de um tema, a construção de relações diversificadas quanto ao contexto, quanto à situação de atividade linguageira efetiva, quanto à experiência pessoal do actante, quanto às normas coletivas, quanto à sua própria tomada do turno de fala ou à atividade linguageira em curso.

A interação entre coordenadas temáticas e discursivas, estabelecida nessa rede de significações, faz parte da constituição dos cinco tipos de figuras de ação: ocorrência, acontecimento passado, experiência, canônica e definição. Cada figura pode ser configurada da seguinte forma:

1. *Ação ocorrência*: compreende a atividade tendo em vista a sua relação com o contexto imediato do actante, sendo marcada por uma forte contextualização; aparece, geralmente, em discurso interativo com o mesmo eixo de referência temporal da situação de interação; com relação à agentividade, o actante pode aparecer, em geral, com os pronomes de primeira pessoa, como o “eu”, o que reforça o estatuto de ator; tem um número relevante de relações predicativas indiretas e verbos de pensamento;
2. *Ação acontecimento passado*: delimita um acontecimento do passado através de uma retrospectiva do agir; aparece em segmentos de relato interativo e os atos evocados têm o eixo de referência temporal localizado antes da situação de interação sendo marcados por “ontem, outro dia...”; o actante permanece implicado no acontecimento contado, o que é marcado pela presença do pronome “eu”;
3. *Ação experiência*: compreende a atividade considerando as atividades vividas; aparece, geralmente, no discurso interativo com um eixo de referência não limitado, marcado por advérbios que generalizam as situações, por exemplo: “normalmente, geralmente”; sua organização

- discursiva procede da justaposição de processos que reproduzem a ordem cronológica da atividade ou de elementos que podem reorientar o curso da atividade; no plano agentivo há o co-funcionamento de vários pronomes “eu, tu, nós”, o que atesta uma menor implicação do actante;
4. *Ação canônica*: compreende a atividade pelo viés teórico e propõe uma lógica acontextualizada; apresenta-se sob a forma do discurso teórico, que organiza uma sequência de ações cuja ordem reproduz uma cronologia geral da atividade; aparece através de uma organização frástica canônica do tipo “sujeito, verbo, complemento”; quanto à agentividade, caracteriza-se pela neutralidade do actante através do uso frequente do pronome “nós”;
 5. *Ação definição*: compreende a atividade como objeto de reflexão; não tematiza nem os actantes, nem a organização da atividade, mas reúne traços que podem diferenciá-la de outros tipos de atividades; insere-se em segmentos de discurso teórico, no entanto as formas verbais mobilizadas tratam dos atos e dos gestos; a grande maioria das relações predicativas é constituída pelas construções impessoais “é” e “há”; a agentividade do actante é quase nula, mas é bastante marcada do ponto de vista enunciativo, sendo a figura que comporta o maior número de mecanismos de enunciação, por exemplo, “eu penso que”, “dizemos que”.

A partir do acesso aos estudos traduzidos na obra *Linguagem e Efeitos Desenvolvimentais da Interpretação da Atividade* (BULEA, 2010), no Brasil, registramos um interesse pela interpretação do agir professoral, marcando uma atenção especial para o contexto da Linguística Aplicada e do ensino; aqui citamos alguns trabalhos. Em 2011, Peixoto defendeu sua tese *Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor* sobre esta temática. Seguidos a esta pesquisa, constatamos artigos cujas referências teóricas também se remetiam às figuras interpretativas do agir (BULEA, LEURQUIN & CARNEIRO, 2013; LEURQUIN & PEIXOTO, 2015); e teses (ARAÚJO, 2013; GURGEL, 2018; RODRIGUES, 2018), citando apenas algumas. É, portanto, fazendo eco a estas referências que desenvolvemos esta reflexão sobre a formação inicial do professor de francês língua estrangeira.

Nas reflexões desenvolvidas por Bulea, Leurquin e Carneiro (2013), foi observado um fenômeno interessante: o professor tanto se remete ao seu agir, quanto ele se remete ao agir de outros protagonistas. A esse fenômeno, os autores denominaram de ação interna e ação externa. *Grosso modo*, em ambos casos, o professor é a fonte das representações textualizadas, mas na ação interna, ele se remete ao agir dele mesmo e, na externa, ele se refere ao agir de outros protagonistas (alunos e demais professores).

Assim como os autores citados, entendemos que a mobilização da figura de ação externa permite ao estagiário trazer à tona componentes de outros protagonistas envolvidos no processo de sua formação profissional (alunos, professores formadores, orientadores), ultrapassando campos experienciais vivenciados com outros interactantes; de forma a autorizar o estagiário a assumir o papel de professor.

Para dar andamento ao desenvolvimento da pesquisa, fizemos opções metodológicas que apresentamos a seguir.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa se alinha à abordagem interpretativista e utilizou observação, questionário e autoconfrontação. Neste artigo, focalizamos os dados provenientes deste último dispositivo, porque ele permitiu proporcionar, ao estagiário, um momento de distanciamento do seu agir; uma reflexão sobre a sua formação inicial; e uma oportunidade para a tomada de consciência. Foi através desse procedimento que o estagiário pôde verbalizar as representações que ele tem de suas ações e nós, a partir do seu ponto de vista, pudemos analisar o que foi realizado em seu trabalho (CLOT e FAÏTA, 2000; FAÏTA e VIEIRA, 2003; FAÏTA, 2007a).

Esta abordagem surgiu entre os anos 1980 e 90, no domínio da Ergonomia, como um método em que pessoas falavam de um trabalho ou de uma atividade que realizavam, com o objetivo de estudar as relações entre trabalho e linguagem (FAÏTA, 2007). Com o passar do tempo, precisou apoiar-se em conceitos da Enunciação e, atualmente, é definida como uma relação dialógica a serviço do conhecimento das atividades languageiras, possibilitando a análise das práticas de ensino. Esse dialogismo se materializa, quando o participante da pesquisa é solicitado, pelo pesquisador, a vivenciar a interação entre o registro, em audiovisual, da atividade realizada e a confrontação com a imagem de si (CLOT e FAÏTA, 2000; FAÏTA, 2007a;

2007b), para tomar consciência de suas condutas e para viabilizar possíveis desenvolvimentos e mudanças na maneira de agir.

A Autoconfrontação é vinculada aos pressupostos teóricos de Vigotski (2008[1934]). Ela permite uma tomada de consciência, por parte do estagiário, e contribuir para com o seu desenvolvimento profissional; contribui para o diálogo entre o participante, as cenas do trabalho em sala e o pesquisador; e proporciona um espaço de discussão sobre o papel da linguagem (VIGOTSKI, 2008[1934]; FRIEDRICH, 2010).

Nossos dados⁶ foram gerados em sessões de autoconfrontações simples, em 2016, na disciplina Estágio de Regência em língua francesa, com estudantes do 10º período do curso de Letras-Português/Francês, de duas universidades públicas do Nordeste do Brasil. As autoconfrontações aconteceram no dia seguinte à gravação de aulas das estagiárias ou uma semana depois, a depender da disponibilidade das estagiárias. Cada sessão durou entre 30 a 60 minutos. Os encontros foram realizados individualmente e, neles, solicitamos que as estagiárias assistissem aos vídeos de suas aulas e comentassem suas impressões acerca das práticas observadas. Essa maneira de abordar o participante faz parte da autoconfrontação simples, isto é, a fase da descoberta da ação a qual propõe a realização de questionamentos, de (re)conhecimento da experiência e da compreensão da atividade, concretizados em textos orais que são, também, filmados.

A condução dessa atividade é guiada pelo pesquisador, que pode selecionar, previamente, as sequências ou as cenas e indagar o participante sobre as mesmas, ou pode deixá-lo livre, para comentar o que achar pertinente, considerando o contexto de ensino focalizado.

Após a filmagem das sessões de autoconfrontação simples, elaboramos uma fotografia para identificar e selecionar, no *corpus* gerado, o que foi tematizado nas interpretações das aulas feitas pelas estagiárias. Esclarecemos que a fotografia⁷ é um procedimento que textualiza as ações evidenciadas pelas estagiárias de maneira cronológica, como se fosse uma apreensão dos momentos da autoconfrontação. Esse elemento possui, então, duas ordens: uma que se apoia no contexto do trabalho da sala

⁶ O *corpus* deste trabalho integra o banco de dados fomentado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC/CNPq) e faz parte de uma pesquisa em nível de doutorado, podendo ser visto na íntegra em Rodrigues (2018).

⁷ Na pesquisa inicial, construímos fotografias tanto para as interações em sala de aula, quanto para as autoconfrontações. No entanto, para esse trabalho, fizemos uma adaptação das fotografias já elaboradas, pois estamos em processo constante de reconfiguração do procedimento.

de aula e a outra que se apoia nas interpretações do que aconteceu na sala de aula. Nesse processo, com base em Bronckart (2008) e Bulea (2010, 2014) quando propõem dois tipos de segmentos: segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT), identificamos informações paralelas às ações de ensino. Os SOT guardam relação com os segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema, em geral, propostos pelo entrevistador. Os STT são aqueles produzidos pelo entrevistado em resposta a uma questão feita pelo entrevistador.

Além de ter como base a referida proposta de segmentação temática, esse procedimento também se fundamenta na noção de sinopse⁸ do grupo GRAFE (Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné). Para Ronveaux *et al* (2013), sinopse é um instrumento metodológico de análise das lógicas de ensino e de formação, cuja função é “reconstituir a estrutura de uma sequência de ensino e torná-la comparável a outras sequências do conjunto”⁹. Na nossa pesquisa, a fotografia capta a tematização dos momentos de autoconfrontação, em que as estagiárias interpretam como agem ao ensinar, em função do objeto e do público.

Após essa primeira delimitação, analisamos, de maneira micro, as figuras de ação, que são materializadas pelas marcas linguísticas que organizam temático-discursivamente os textos. O percurso metodológico é constituído em cinco passos: 1. filmagem das aulas das estagiárias e da referida transcrição feitas pelo pesquisador; 2. organização de uma agenda para os encontros de autoconfrontação simples; 3. sessões de autoconfrontações simples; 4. transcrição das autoconfrontações e seleção dos fragmentos; e 5. fotografia de segmentos temáticos e análise das figuras de ação apreendidas nas interpretações feitas pelas estagiárias.

Todas as etapas podem ser conferidas, sinteticamente, no seguinte gráfico:

⁸ Conceito desenvolvido no grupo GRAFE-FORENDIF (Formation des enseignants en didactique du français), na Universidade de Genebra, na Suíça.

⁹ « (...) a pour fonction de reconstituer la structure d’une séquence et de la rendre comparable aux autres séquences de la collection ». (tradução nossa)

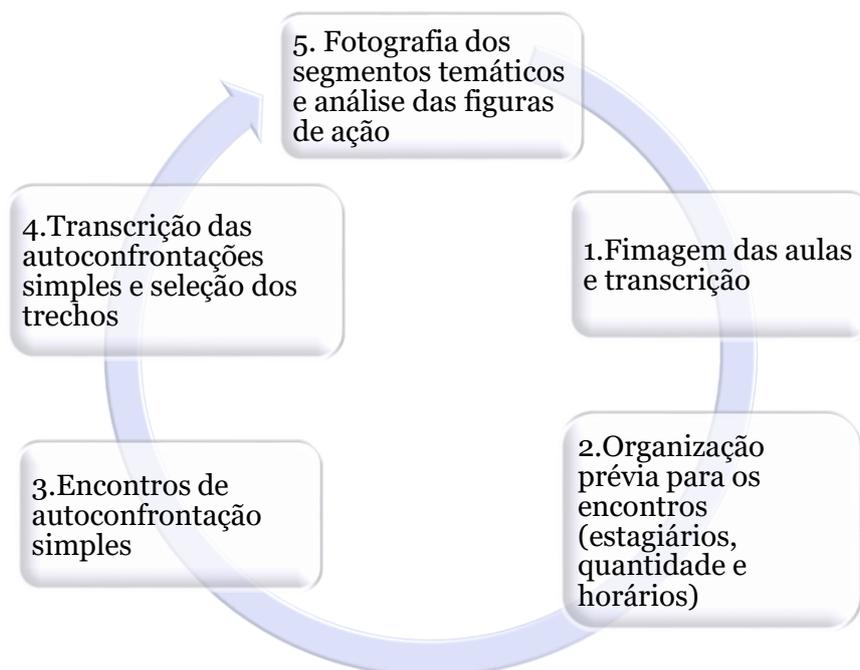


Gráfico 1: Organização e análise dos dados

Fonte: Elaboração nossa.

O processo começa no retorno à sala de aula, através do seu vídeo, e termina na análise das figuras de ação, construídas na interpretação do agir. É a partir dessa interpretação que podemos perceber como as estagiárias compreendem o próprio agir e em que medida essa compreensão pode contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes produtores dos textos.

3. AS ANÁLISES DOS DADOS

A presente seção evidencia os temas identificados a partir da fotografia e dos fragmentos das autoconfrontações, com a análise das figuras de ação (BULEA, 2010, 2014), que sobressaem nas (interpret)ações. Tal análise nos auxilia a compreender o agir de cada estagiária participante da pesquisa pelo viés da interpretação, que elas mesmas têm de suas ações.

Temos, de início, a primeira segmentação dos temas apreendida pela fotografia das (interpret)ações produzidas a partir do que dizem as estagiárias, a quem chamaremos de F e de K, sobre seu agir em sala de aula. Três itens são pertinentes nesse procedimento: o domínio ao qual se refere o segmento, o papel social assumido pela participante ao falar de si e as ações tematizadas ao longo das autoconfrontações. Vejamos o quadro 1 referente à estagiária F:

Domínio	Papel Social	Fotografia das ações tematizadas
Ordem da aprendizagem	Estudante	<ul style="list-style-type: none"> • Falar de inseguranças; • Autoavaliar-se com relação a erros de pronúncia;
Ordem do ensino	Estagiária	<ul style="list-style-type: none"> • Tratar de procedimentos para ensinar; • Comentar sobre preferências por certas estratégias; • Descrever exercícios; • Autoavaliar-se com relação ao que sabe sobre a língua e a forma como ensina (dúvidas para contextualizar o objeto); • Descrever o planejamento; • Descrever como resolve dúvidas dos alunos; • Comentar sobre a interação com o grupo de alunos.

Quadro 1: Segmentação da Autoconfrontação da estagiária F
Fonte: Rodrigues (2018)

Como podemos ver, no que se refere ao domínio da aprendizagem, a estagiária F apresenta as inseguranças, mobilizadas durante a aula, e as autoavaliações dos erros frequentes de pronúncia ou de gramática, como conjugações verbais. Isso é percebido, quando ela evoca o papel de estudante, e verbaliza situações vividas nas disciplinas de língua francesa, quando cometia desvios na pronúncia de certas palavras, como “ski” e “sport”. Referente ao domínio do ensino, já no papel de estagiária, F evoca os seguintes temas: procedimentos para ensinar algum objeto, preferências por estratégias de ensino (o que ela gosta de realizar em sala), exercícios solicitados, autoavaliação sobre o modo de compartilhamento do objeto, tais como dúvidas para contextualizá-lo, planejamento das aulas, resolução de dúvidas dos alunos e interações em sala com os alunos. Da mesma maneira, também podemos apreender no quadro 2, as ações tematizadas pela estagiária K:

Domínio	Papel Social	Fotografia das ações tematizadas
Ordem da aprendizagem	Estudante	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar sobre o agir de professores; • Falar da própria aprendizagem da língua francesa;
Ordem do ensino	Estagiária	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever o planejamento das aulas; • Revelar a preferência por procedimentos de ensino que auxiliem a aprendizagem; • Comentar sobre a interação com os alunos; • Pontuar as escolhas de procedimentos de ensino; • Descrever a influência de disciplinas acadêmicas no seu agir; • Ressaltar o uso de exercícios gramaticais; • Falar sobre as dúvidas de alunos; • Comentar sobre soluções para as dúvidas; • Descrever procedimentos para ensinar gramática; • Comentar sobre exercícios de escrita e de oralidade; • Falar do papel assumido como estagiária com relação aos alunos; • Falar de angústias; • Descrever correções de exercícios; • Revelar preferências para ensinar.

Quadro 2: Segmentação da Autoconfrontação da estagiária K

Fonte: Rodrigues (2018)

De modo geral, nos dois quadros, podemos observar que o campo referente ao ensino e ao papel de estagiário traz mais ações que no domínio da aprendizagem. Vale ressaltar que, embora em alguns momentos a pesquisadora tenha fomentado perguntas sobre os conhecimentos da estagiária K, esta falava, frequentemente, de sua maneira de estudar e aprender a língua francesa. Notamos que há uma importância dada a temas que se relacionam a procedimentos de ensino. Isso nos confirma dois aspectos: a estagiária K tende a se preocupar mais com o modo como ensina, do que com os conhecimentos sobre a língua francesa; como ela enfatiza a metodologia, ficam mais aparentes as lacunas, do que seu conhecimento da língua estrangeira, situação visível nas figuras de ação.

Seguindo a ordem do processo de análises, verificamos as figuras de ação no discurso das estagiárias. Vejamos o quadro:

Código do fragmento	Fragmentos	Figura de ação
A	<p>(...) Na Universidade, a professora da gente, nossa orientadora, ela ensina a contextualizar. Então, às vezes, a gente contextualiza, mas, nesse caso, aqui, eu achei importante colocar a definição, porque eles sentiram muita dificuldade. Isso aqui, na verdade, tinha sido dado, os adjetivos possessivos, mas eles sentiram tanta dificuldade na prova, como em fazer exercício, aí eu disse: “Não! ‘Vamo’ começar tudo de novo!” Aí, eu comecei, dessa vez, daquela forma bem gramatical mesmo, assim, que talvez não seja correta, né, colocar definição, a classificação, fazer os exercícios. Eu não comecei pelo texto. Na verdade, a gente tinha começado antes, mas nessa repetição de tudo, eu não comecei pelo texto. (...)</p>	Ocorrência Interna / Externa
B	<p>(...) Eu tiro o começo da aula, quando eu preciso copiar, eu começo a copiar antes que todos os alunos tenham chegado, geralmente, eles, alguns demoram. (...) Esse (momento) aí é no comecinho da aula. Já é durante a aula. Mas os alunos ainda não estão todos. Eu acho que eu me lembro porque que eu coloquei antes (a explicação no quadro). É porque nesse dia era pra ser visto só a “autoévaluation”, que é tipo um resumo do que foi dado antes. Mas como eles tiveram muita dúvida, a gente vai... aí eu copieiei tudo esquematizado na lousa em relação aos adjetivos possessivos, pra corrigir a “autoévaluation” e explicar de novo os adjetivos possessivos. (...)</p>	Experiência Interna/ Externa
C	<p>(...) Eu acho que eu tento fazer da maneira que eu gostaria de ter na aula. Né? Que essa hora, a maioria dos meninos passa o dia estudando porque é à noite, a aula começa seis horas. Então, todos estudam. A maioria vem da faculdade, vem do cursinho, então eles já “tão” cansados. Se a gente não pedir pra eles falarem, eles vão dormir! Com certeza eles vão dormir! (risos) Então, eu peço pra que eles falem e leiam e tentem resolver comigo pra não ficar aquela monotonia assim. A aula passar mais... ser mais fluida. (...)</p>	Ocorrência Externa/ Interna

D	<p>Eu pedi a prova de alguém da aula passada porque eu vi que teve muita gente que errou essa questão (dos adjetivos possessivos). Então, eu expliquei assim, teoricamente, escrevi a definição e peguei a prova pra corrigir as questões. Comecei a perguntar aos alunos quais os itens que eles erraram pra eu poder fazer com eles, porque eu “tava” sentindo que não tinha terminado o dever ainda com aquela prova. Porque, normalmente, quando faz uma prova assim, encerrou! Mas não encerrou, porque eles não entenderam, então a gente vai ter que voltar de novo... mas a gente só corrigiu essa questão mesmo, porque nas outras eles não tiveram dificuldade.</p>	Acontecimento passado Interna/ Externa
E	<p>Fui pelo “bisu”. Eu tentei da maneira que eles entendessem mais, assim, diretamente, e não tradicional, do jeito que a gente aprende mesmo. (...) Esquematizar e procurar ir logo na frase. E essa diferença do “possédé” e “qui possède”. Tentar identificar esses dois e a partir desses dois... (...)</p>	Definição Interna/ Externa

Quadro 3: Figuras de ação mobilizadas na autoconfrontação da estagiária F

Fonte: Rodrigues (2018).

No fragmento A, a estagiária F trata, de início, da orientação dada na sua formação, como estagiária, quanto a procedimentos de ensino, isto é, aos saberes metodológicos. Ela parte do princípio de que deve ser feita uma contextualização do objeto de ensino, isto é, dos determinantes possessivos em francês, e passa a verbalizar esse momento didático, descrevendo-o. Percebemos que, dessa forma, o agir é compreendido através da identificação e da caracterização de um contexto imediato, construído com elementos do entorno atual do actante, o que nos aponta para a figura de ação ocorrência. Enunciativamente, temos segmentos do tipo de discurso interativo, pois o conteúdo temático está organizado em relação direta com os fatores físicos e actanciais da situação de entrevista, sendo o eixo de referência temporal o dessa mesma situação (“Não! Vamos começar tudo de novo!”), registrado pelo discurso direto. Quanto a esse eixo, constatamos retomadas, que se dão através de formas verbais, por exemplo, no presente (ensina, contextualiza), no passado (tinha sido dado, comecei, tinha começado), no futuro (vamos começar) e no infinitivo (colocar, fazer) e dizem respeito às ações que constituem procedimentos para o ensino e que são contextualizadas na entrevista. Essa variabilidade verbal pode nos indicar que o actante tem a necessidade de falar do que faz, efetivamente, em sala, mas, ao mesmo

tempo, utiliza tempos verbais diferentes para retomar, atualizar ou generalizar suas ações como estagiária e estudante em formação profissional. O que se confirma com o uso de organizadores temporais (às vezes, dessa vez), organizadores lógico-argumentativos (então, mas, na verdade, antes), dêiticos (nesse caso, aqui, nessa, daquela forma) e marcadores de interação (aí, né).

Agentivamente, nessa figura de ação, a estagiária F é identificada por “eu”, pronome que marca a instância responsável pelo texto e o autor dos processos evidenciados no trecho, o que implica o estatuto de ator da estagiária F. A existência de “a gente” refere-se à estagiária F e aos alunos e, de maneira geral, aos estagiários de FLE. Outros pronomes também aparecem, tais como “ela” e “eles”, que se referem, respectivamente, à professora orientadora do estágio e aos alunos que têm a estagiária F. Quanto às relações predicativas, podemos observar relações diretas que tratam de processos de pensamento (achar) e de gestos (colocar, começar, fazer). Esses processos unem-se aos julgamentos emitidos, que dizem respeito às certezas e às incertezas da forma como a estagiária F ensina em sala de aula, como, por exemplo, quando afirma que ensinar com ênfase na gramática, com definição e classificação, “talvez não seja correta”. Embora haja esse julgamento, há uma ação efetiva, mesmo que não seja proveniente da orientação dada pela professora do estágio. Notamos a mobilização da figura de ação ocorrência interna e externa, quando há tratamento do próprio agir da estagiária F e do agir dos alunos, como também da professora do estágio de FLE.

No início do fragmento B, temos a presença de outra figura de ação, a experiência. Neste caso, o agir é compreendido através de uma rotina, que, como podemos ver, no exemplo, é projetada em um procedimento de ensino frequente que é copiar no quadro o conteúdo que será explicado, enquanto os alunos chegam à sala de aula. Quanto ao aspecto enunciativo, o eixo de referência temporal que caracteriza essa figura não é limitado, mostrado pela frequência com a qual acontecem as ações, por exemplo, “Eu começo a copiar antes que todos os alunos tenham chegado”, denotando que se trata de algo recorrente no início de uma aula e anterior à chegada dos alunos. Essa atividade é contínua, tendo em vista que “geralmente” os alunos chegam após o horário da aula. Organizadores como “quando” e “durante” sinalizam também essa constância.

Quanto à agentividade, o pronome “eu” instaura a estagiária F em um estatuto de ator, o que caracteriza a figura de ação experiência como interna. Os pronomes “eles” e “alguns” referem-se aos alunos, indicando uma figurativização externa do agir.

Ao mesmo tempo, temos a presença da figura de ação ocorrência, pois percebemos que o procedimento para dar início à aula tanto é algo comum, quanto é pontual, acontece no começo da aula. Essa contextualização da situação de aula faz com que o seu eixo de referência temporal seja o mesmo da entrevista, como, por exemplo, aparece duas vezes o marcador de interação “aí”. As construções “eu coloquei” e “eu copiei” marcam uma anterioridade com relação ao eixo e esta engloba mais duas ações “pra corrigir” e “explicar”, que são também pontuais. Há uma massiva implicação da estagiária F na constituição do agir através do pronome “eu” e constatamos a figura de ação ocorrência interna.

Compreendemos que a alternância, ora da ação experiência, ora da ocorrência, através desses recursos linguísticos, indica-nos que há uma visão geral do procedimento de ensino que acontece em sala de aula e do que ele é constituído, respectivamente. Por exemplo, há uma rotina em sala que se inicia devido às necessidades vivenciadas em sala, como a prática de copiar no quadro informações referentes ao objeto de ensino a fim de retomar objetos de ensino ou de esperar os alunos que chegam atrasados para a aula. Relacionada a essa rotinização está a contextualização dos elementos que constituem o procedimento de ensino, como, por exemplo, a estagiária ensina um dado objeto a um grupo de alunos, em uma sala de aula, sendo essa inserção em uma situação de produção que a torna próxima à situação da autoconfrontação.

A figura de ação ocorrência também está presente no fragmento C. Trata-se de um trecho sobre uma preferência ao ensinar, o que acaba justificando as ações que são realizadas em sala. Dessa maneira, esse conteúdo temático está situado, simultaneamente, com os parâmetros da entrevista, sendo marcado pelo presente (“eu acho”, “eu tento”, “eu peço”). Essa localização se associa à marca de interação “né” e ao organizador lógico-argumentativo “então” que sinalizam a permanência do mesmo eixo de referência temporal. Há uma forte implicação da estagiária F na constituição do agir, através do pronome “eu” e do “comigo” F (“Eu acho que eu tento fazer da maneira que eu gostaria de ter na aula”) e a retomada do agir dos alunos pelo pronome “eles” (“eles falem e leiam e tentem resolver comigo”). O que já nos aponta a ocorrência externa e interna. Há a presença de relações predicativas indireta, por meio de “eu tento fazer”, designando uma modalização pragmática, e direta, com os verbos “achar” e “pedir”, respectivamente, de pensamento e de gestos concernentes à estagiária F.

Com relação aos três fragmentos apresentados, A, B e C, vimos que a compreensão do agir acontece através de uma contextualização de uma situação e de uma rotinização das práticas, o que condiz com as figuras de ação ocorrência e experiência. Já no fragmento D, temos a figura de ação acontecimento passado. Esta figura, como podemos perceber, traz uma compreensão do agir pela via de uma retrospectiva, inserindo-se em segmentos de relato interativo, que se caracteriza pelo fato do conteúdo temático não ter o mesmo eixo da entrevista e do actante estar implicado no acontecimento narrado. Assim, o destaque vai para um procedimento de ensino sobre os determinantes possessivos realizado na aula. Para isso, há uma forte ocorrência verbal (pedir, ver, explicar, escrever, pegar, corrigir, começar, pode fazer) com relação ao agir da estagiária F, que tem localização marcada, em sua maioria, pelo pretérito perfeito (“eu pedi”, “eu vi”, “teve”). Do ponto de vista agentivo, esse tom de relato de um acontecimento dado à interpretação do agir faz com que haja uma presença constante do pronome “eu” e uma referência aos alunos através de “alguém”, “a gente” e “eles”, remetendo-se aos protagonistas do fato, caracterizando a ação acontecimento passado interna e externa.

Percebemos que as ações são relatadas, como se um fato estivesse sendo contado, assim temos o exemplo “Eu pedi a prova de alguém da aula passada”, no qual o termo em destaque se trata de um organizador temporal, referindo-se a um acontecimento anterior ao da situação relatada, ou seja, ao fato de muitos alunos terem errado a questão sobre o referido objeto. Interessante notar que um fato serve de base e de compreensão para o outro, por exemplo, quando a estagiária F pediu a prova para um dos alunos, era para que ela pudesse rerepresentar os determinantes possessivos e os alunos pudessem apreendê-los. Dessa forma, notamos uma estrutura entre os fatos contados: há uma situação inicial (“Eu pedi a prova de alguém da aula passada”), um acontecimento inesperado (“porque eu vi que teve muita gente que errou essa questão”), uma tentativa de resolução (“escrevi a definição e peguei a prova pra corrigir as questões” e “Comecei a perguntar aos alunos quais os itens que eles erraram pra eu poder fazer com eles”) e uma avaliação (“eu ‘tava’ sentindo que não tinha terminado o dever ainda com aquela prova” e “a gente vai ter que voltar de novo... mas a gente só corrigiu essa questão mesmo, porque nas outras eles não tiveram dificuldade”).

Como podemos ver, o ensino prescritivo é algo recorrente na autoconfrontação da estagiária F. Podemos dizer que é através de uma noção mais estruturalista que a estagiária compreende a “lógica” das suas ações e tenta refletir sobre elas. Nesse

sentido, encontramos no fragmento E informações sobre essa reflexão; notamos que é dado destaque à estratégia usada para ensinar o determinante possessivo, ou seja, trata-se, mais uma vez, de um procedimento ligado à metodologia e à preferência para ensinar. No caso, a referência é feita a um termo chamado pela estagiária F de “bisu”, que significa, em linguagem popular, uma informação específica ou “dica” dada a alguém. Segundo o trecho, esse procedimento é definido como uma maneira de ensinar direta, que vai da identificação dos recursos linguísticos para o uso, o que teria a ver com a “diferença do ‘possédé’ e ‘qui possède’”. Essa reflexão da atividade de ensino é sustentada pela forma como a estagiária F também aprendeu o objeto de ensino em destaque, nesse sentido, ela toma como parâmetro o seu processo de aprendizagem do francês, refletindo que ele pode servir para a sua aula.

O fragmento E traz uma figura de ação definição que se apresenta em segmentos de discurso teórico e interativo, tornando o eixo de referência temporal não limitado. Os verbos “fui” e “tentei”, no passado, e “Esquematizar e procurar ir” e “Tentar identificar”, no infinitivo, tratam de gestos e processos que remetem ao procedimento de ensino. Agentivamente, o pronome “eu” marca o início do exemplo ao lado de uma instância coletiva oculta, que tanto se refere à estagiária F, quanto aos alunos, ao mesmo tempo, como acontece em “esquematizar e procurar”. Também aparece um tom pragmático referente à responsabilidade da estagiária em “tentar” ensinar de uma maneira que os alunos (pudessem) entender melhor. Tais aspectos evidenciam a ação definição interna e externa.

Como podemos constatar, a figura de ação mais mobilizada pela estagiária F é a ocorrência, tanto interna, quanto externa. A compreensão do agir se dá, em grande parte, pelo compartilhamento contextualizado de uma situação de produção. Todavia, essa compreensão também tem a ver com as escolhas da estagiária F que, por sua vez, têm relação com a rotina do grupo ou com uma “lógica” de procedimentos para o ensino, mesmo que dependa das “preferências” da estagiária F. Flagramos, ainda, a presença de uma compreensão do agir por meio de retrospectiva e de reflexões.

Dessa maneira, a estagiária F compreende seu agir em sala de aula da seguinte maneira: 1. como um conjunto de procedimentos; 2. como uma estrutura baseada em etapas que podem ser retomadas e 3. como uma reflexão ou autoavaliação desses procedimentos. Assim a análise das interpretações da estagiária F apresenta um misto de figuras de ação que caracterizam, podemos dizer, seu estatuto de estagiário em desenvolvimento profissional.

Com relação às figuras de ação da estagiária K, temos o seguinte quadro:

Código do fragmento	Fragmentos	Figura de ação
A	<p>(...) Quando eu vou preparar aula, minha cabeça não funciona assim tão linearmente, não de maneira linear. Eu preparo o conteúdo da aula e depois eu vou colocando o que que eu acho melhor ser no começo ou colocar mais pro final. Eu preparo assim, mas no decorrer da aula, as coisas também podem variar muito, né? Depende do andamento da turma e de como eles estão compreendendo ou não. Nesse pedaço aqui (referindo-se a um trecho do vídeo), foi mais uma improvisação, uma coisa que eu lembrei e aí achei pertinente comentar sobre, que eu achava que seria de melhor compreensão pra eles, como foi pra mim, quando eu aprendi. E nesse caso, eu preparo a aula, eu anoto, quando estou na aula, faço algumas anotações, escrevo e comento de uma maneira, assim, que eles compreendam melhor. E é basicamente isso, eu faço um pequeno roteiro pra mim, do que eu devo falar, mas nem sempre eu sigo à risca, né?! Porque varia muito assim no dia. É isso. (...)</p>	Ocorrência Interna/ Externa
		Definição Interna
B	<p>(...) Nesse caso, o verbo <i>futur proche</i>, eu pensei, né: “o que que é o <i>futur proche</i>?” Primeiro o que que é o conceito do tema, e aí, eu abordo o tema de um verbo, assim, por exemplo, o tempo verbal, eu não lanço diretamente... é... aquela coisa estrutural, né? A formação, verbos auxiliares, essas coisas, não. Primeiro, contextualizo, jogo frases, mostro as frases pros alunos, pra eles identificarem que tem uma coisa diferente, um tema novo, e, a partir daí, que eles assimilarem: “Olha, esse aqui tem um verbo auxiliar e aqui um verbo no infinitivo”, e aí, isso eles associam, depois eu passo pra formação. Primeiro eles compreendem, pra depois ir pra estrutura. Basicamente assim. (...)</p>	Ocorrência Interna/ Externa
C	<p>(...) Eles tavam reproduzindo as frases, né? Era uma correção. Aí, depois expliquei os usos do futuro. A primeira parte de correção e depois essa explicação aí. Acho que nesse exercício em geral a gente dá um tempo pra fazer um exercício em sala, dá um tempo pra eles corrigirem: 5 min. Com uma questão um pouco</p>	

	mais longa. Aí, depois a gente... no começo, peço pra eles irem respondendo oralmente: “Questão 1 (hum), fulano. Questão 2 (dois) outra pessoa” , que aí eles participam mais da aula, não ficarem só esperando uma resposta minha já pronta. E aí, depois que terminou a correção eu peço pra cada um, aliás pra todo mundo repetir em conjunto, porque aí dá pra treinar também a oralidade, pra não ficarem trabalhando só na escrita e não trabalha com a oralidade e ficar um pouco perdido.(...)	Experiência Interna/ Externa
D	(...) Eu acho que é uma correção também de exercício, ainda sobre o futuro. E foi uma questão. Acho que passei pra casa não. Acho que dei um tempinho pra eles responderem. Geralmente , pra casa, eu passava uma produção textual , mas era só mais exercício do livro mesmo. E, aí, eu pedi... Eu não... Não fui eu que corrigi diretamente na lousa. Eu pedi pra cada um responder , vê se tava adequado, se tava correto e aí eles ficavam meio assim, com medo de errar nessa hora e dava pra trabalhar isso, até porque tava todo mundo aprendendo junto (...)	Ocorrência Interna/ Externa
		Experiência Interna

Quadro 4: Figuras de ação mobilizadas na autoconfrontação da estagiária K

Fonte: Rodrigues (2018).

Após assistir à cena referente ao início da aula, a estagiária K começa a autoconfrontação tratando, de uma maneira geral, do planejamento. Ela afirma que ele pode ser modificado, conforme o que acontece, efetivamente, em sala. Logo, a cena assistida desencadeia o tratamento temático de ações anteriores ao vídeo em si, como planejar aula e não seguir a linearidade do que foi preparado, como a própria estagiária K aponta. Tais segmentos da ação interpretativa de K nos permitem afirmar que a descrição do agir remete mais ao saber metodológico, isto é, ao modo de compartilhamento do objeto de ensino, que se apresenta nas marcas linguísticas, através das quais identificamos as figuras de ação. De modo geral, podemos afirmar, também, que essa característica temática é semelhante ao que foi tratado na autoconfrontação da estagiária F em que o foco para tratar do agir recaía no modo de ensinar e não no objeto de ensino.

Quanto às figuras de ação, no trecho A, constatamos a ação ocorrência e uma nuance da ação definição. Com relação à ação ocorrência, temos uma compreensão do agir baseada na contextualização do que aconteceu em sala, isto é, em uma atualização das ações ocorridas, situando a atividade de ensino no mesmo eixo de referência

temporal do momento de interação da entrevista. Nesse sentido, destacamos o uso de localizações temporais marcando o segmento temático sobre o planejamento, que será atualizado em outro segmento, o dos procedimentos de ensino em sala, iniciando a tematização acerca da aula em si, como, por exemplo, “no decorrer da aula, as coisas também podem variar muito, né?” e “Nesse pedaço aqui”.

Como podemos ver, inicialmente, quanto à enunciação, essa figura se apresenta em traços do discurso interativo, trazendo localizadores temporais que organizam o conteúdo temático em relação direta com os parâmetros da situação de entrevista. Além disso, o uso de verbos no presente do indicativo sinaliza que o eixo de referência temporal não tem um limite, pois tais formas dão uma ideia de ações gerais, que perpassam constantemente toda a prática da estagiária K, como, por exemplo, em “quando estou na aula, faço algumas anotações, escrevo e comento de uma maneira que eles compreendam melhor”.

Quanto às marcas de agentividade, o uso da primeira pessoa do singular, “eu”, é constante, revelando a implicação da estagiária K na concretização do seu agir como estagiária, como, por exemplo, em “uma coisa que eu lembrei” e “que eu achei que seria...”. Em alguns momentos, a implicação acontece através de elipses do pronome “eu”, como em “aí \emptyset achei pertinente...” e “quando \emptyset estou na aula”. As relações predicativas se dão diretamente por meio de verbos, que expressam processos de pensamento, por exemplo, “Achei pertinente comentar” e “achava que seria de melhor compreensão”. Mesmo sendo, predominantemente, uma figura de ação ocorrência interna, temos o uso de “eles” (como no exemplo já citado, “que eles compreendam melhor”), indicando a mobilização da ação ocorrência externa, relativa ao agir dos alunos.

No que concerne à presença da ação definição, temos uma sutil caracterização do que seria um determinado procedimento de ensino, conceitualizado como um acesso à memória ou “pertinente”, ou como temos nos exemplos “foi mais uma improvisação”, “uma coisa que eu lembrei e aí achei pertinente comentar sobre” e “que eu achava que seria de melhor compreensão pra eles, como foi pra mim”. Com base nesses termos grifados, podemos ver que a figura de ação definição se insere em segmentos do discurso teórico e do discurso interativo, pois ao mesmo tempo em que há uma breve reflexão sobre o ensino, esta se faz pela retomada da própria interação. Para isso, apontamos a forma impessoal do verbo “ser” que foi usado para atribuir propriedades ao procedimento focalizado (“foi uma...” e “seria de melhor ...”), outras

formas verbais que foram citadas há pouco (“achei” e “achava”) e o uso do “aí” localizando o momento do procedimento, de que se trata, na aula, como no mesmo tempo da interação atual de entrevista. A figura de ação definição acontece de duas maneiras: através da reflexão acerca do que se realizou em aula e das experiências pessoais de aprendizagem do FLE. Nesse exemplo de figura de ação definição, também reconhecemos a ação definição interna no tratamento do agir da estagiária.

No fragmento B, temos, novamente, a mobilização da figura de ação ocorrência, tanto interna, quanto externa. O tema desse trecho trata do modo de compartilhamento, ou do saber metodológico, do tempo verbal “futur proche”, objeto de ensino pertencente ao eixo gramática. Então, observamos que, enunciativamente, há traços de discurso interativo, pois esse conteúdo temático referente à aula é organizado em relação direta com os parâmetros físicos e actanciais da entrevista. Neste caso, temos a realização de localizações, de caráter simultâneo ao da duração da interação da entrevista, através de verbos no presente do indicativo, como em “eu abordo...”, “eu não lanço...”, “contextualizo, jogo frases, mostro” e “eu passo”.

Também notamos a existência de exemplos de discurso direto que nos remete ao pensamento da própria estagiária (“eu pensei, né: ‘o que que é o futur proche?’”) e ao dos alunos (“Olha, esse aqui tem um verbo auxiliar e aqui um verbo no infinitivo”), o que reforça a continuidade dos traços de discurso interativo nos trechos com marcas de interatividade propriamente dita, como os que acabamos de ler. Além dessas marcas, podemos ver itens linguísticos que situam e caracterizam as etapas que realizam a construção do agir, por exemplo, “nesse caso, primeiro, a partir daí, depois”, como aqueles que denotam a própria interação “aí, né”. Quanto às marcas de agentividade, é predominante a presença do pronome “eu” como responsável pela produção do texto e como autor dos processos evidenciados, o que caracteriza a ação ocorrência interna. Mas também há referências ao agir dos alunos por meio do pronome “eles”, configurando a ação ocorrência externa. Essa exemplificação retrata que o agir da estagiária está em colaboração com o agir dos alunos, pois é através das ações deles que ela analisa as suas. Acerca das relações predicativas, temos uma notável presença de formas verbais diretas que designam processos linguageiros (“abordo, lanço, contextualizo”), ações e gestos (“jogo, mostro, passo”) e pensamento (“pensei”).

No fragmento C, a compreensão do agir se dá de maneira diferente dessa, pois há, ao invés da contextualização de uma situação imediata, uma descrição de uma atividade recorrente, que é possível através da figura de ação experiência.

Primeiramente, temos uma referência ao domínio do ensino, como o procedimento de ensino e um exercício, contemplando os eixos de produção escrita e de produção oral. Para retratar esse episódio, enunciativamente, é feito o uso de traços de discurso interativo, de maneira semelhante à ação ocorrência, como podemos ver em trechos de discurso direto, por exemplo, “peço pra eles irem respondendo oralmente: “Questão 1 (hum), fulano. Questão 2 (dois) outra pessoa”. Porém, mesmo com o uso de marcadores que denotam a situação atual de interação, como o termo “aí”, a ação experiência possui um eixo de referência temporal ilimitado, marcado por advérbios que têm característica generalizante, por exemplo, “em geral”. Os processos descritos designam uma atividade de rotina, que se realiza de maneira contínua, e são encadeados por organizadores temporais como “depois” e “no começo”, que situam a passagem de um momento para outro.

Temos, então, como aspectos da agentividade, a presença da forma “eu” que se alterna com a forma “a gente”, implicando uma instância coletiva que representa tanto a própria estagiária, quanto, possivelmente, um dado grupo de estagiários que realiza as mesmas ações. Esse último fator nos permite afirmar que a citação de “a gente” neutraliza a figura da estagiária como ator na execução das ações em sala de aula, apontando que não se trata de uma ação realizada somente por ela, mas por um coletivo de estagiários, ou seja, é comum a todos nesse espaço social. Isso também demonstra uma característica pertinente ao estatuto da estagiária que se encontra entre ser a “professora” da turma, mas, ao mesmo tempo, depende de uma instância maior, como o orientador de estágio, para lhe “ensinar” o que e como fazer. Além dessas formas, há a presença do pronome “eles” para tratar do agir dos alunos, o que nos aponta a mobilização da ação experiência externa, e como vimos, anteriormente, da interna. As relações predicativas são sustentadas por verbos que expressam processos linguageiros (“explicar, pedir”), processos de pensamento (“achar”) e ações e gestos (“dar”).

No fragmento D, identificamos a presença de duas figuras de ação, a ocorrência e a experiência. Esta aparece quando o tema é a solicitação de um exercício e aquela aparece quando se trata de uma correção de exercício. Como podemos observar na leitura do quadro, tais tematizações se relacionam ao eixo do ensino, o que tem a ver com o papel social de estagiária de FLE, em nosso contexto de pesquisa.

A figura de ação ocorrência se apresenta na contextualização da situação de ensino que, como dissemos, refere-se ao momento de correção de exercícios em sala

de aula. Para isso, observamos traços de discurso interativo, a partir dos quais é possível considerar que o conteúdo temático, relativo ao que se passa em aula, é organizado, conforme os mesmos parâmetros físicos e actanciais da situação de autoconfrontação. Podemos observar que verbos no pretérito perfeito são utilizados para localizar, de uma maneira anterior, o eixo de referência temporal da entrevista, por exemplo, “passei, dei, pedi, fui e corrigi”. Essas ações são referentes ao agir da estagiária, e, ao mesmo tempo, esse agir está atrelado ao dos alunos, pois as ações dela acontecem em função da aprendizagem destes. Dessa forma, agentivamente, temos a implicação da estagiária através do pronome “eu”, referindo-se aos atos que constituem o agir e ao autor dos processos evidenciados, e formas como “cada um” e “eles” para indicar outro agir recorrente em sala, ou seja, o dos alunos, o que nos possibilita ver a ação ocorrência interna e a externa.

Quanto às relações predicativas, temos verbos que expressam processos linguageiros (“pedir”) e gestos (“dar, corrigir, passar”). Nesse ínterim, notamos uma nuance de figura de ação experiência no seguinte trecho “Geralmente, pra casa, eu passava uma produção textual, mas era só mais exercício do livro mesmo”. Este exemplo traz um advérbio de construção generalizante “geralmente”, o que nos remete à compreensão do agir como uma atividade recorrente. O uso do verbo “passava” também reforça essa ideia de uma atividade que é sempre realizada em sala. Com relação à ação experiência, temos uma figura interna, pois a compreensão do agir é referente ao da estagiária.

Dentre os fragmentos de autoconfrontação selecionados e apresentados nesta análise, as figuras de ação mobilizadas no tratamento do agir são a ocorrência, a experiência e a definição. Elas aparecem para tratar do agir da estagiária K, como para tratar do agir dos alunos, configurando, respectivamente, a ação interna e a externa. De maneira predominante, há a mobilização das figuras de ação ocorrência e experiência, apresentando-se, brevemente, a ação definição. Essa alternância entre as figuras nos possibilita identificar a especificidade de um agir interpretativo em processo de formação, ora estável, ora instável, tal como o agir em sala de aula.

Constatamos que a compreensão do agir da estagiária K acontece da seguinte maneira: 1. contextualizado, pois há uma interpretação feita por meio de uma inserção das situações de ensino em um momento mais atual, como podemos observar nos fragmentos de aula e de entrevista, quando a estagiária K retoma o que faz em sala, apoiada na forma de discurso direto que atualiza os momentos em que ela ensina

francês; 2. recorrente, porque o descreve através de atividades de rotina ou frequentes e 3. reflexivo, visto que seu tratamento é feito com base em uma definição da experiência que teve a estagiária K como aprendiz de FLE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ter acesso a determinadas situações correntes no agir do estagiário, para também ter acesso a representações do estagiário, é preciso colocá-lo na situação em que ele possa verbalizar o não dito, as suas representações. Nesse sentido, essa primeira escolha, quanto ao dispositivo utilizado, pôde nos dar as respostas que estávamos querendo. A segunda decisão importante diz respeito à opção pela noção das figuras de ação, formalizadas no quadro teórico do ISD. As figuras nos permitiram alcançar a interpretação que o estagiário faz do seu agir e, nela, perceber as representações que ele constrói de sua própria formação inicial, o que pode nos permitir, também, uma rediscussão das práticas situadas nesse espaço formativo.

Dentre as figuras de ação elaboradas no plano do agir, encontramos a ação ocorrência, a ação experiência, a ação definição e um único exemplo de ação acontecimento passado. Constatamos, então, que o agir do estagiário de Francês Língua Estrangeira é compreendido por meio da rotinização e da regulação de ações para ensinar, segundo prescrições, da contextualização de situações gerais de ensino e da reflexão, mesmo que incipiente, da prática de estágio, tendo em vista aspectos da vivência como aprendiz da LE em foco. As figuras de ação também foram importantes por enfatizarem as oscilações comuns (quanto ao que se deve ensinar e ao como ensinar) que acontecem durante o processo de formação inicial de professores e por demonstrarem o modo de reflexão engajado pelas estagiárias, específico desse momento de desenvolvimento.

As análises mostram ainda que, numa primeira instância, as figuras de ação foram elaboradas no contexto da saúde, o que é diferente do contexto de interação didática. Essa observação nos autoriza a considerar que, em uma segunda instância, a combinação entre as figuras, bem como a forma como as estagiárias conceberam sua performance em sala de aula, traz uma marcação mais fluida das ações, correspondente à própria situação de formação professoral ainda em condição de aprendizagem pelo estagiário.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Paula Francineti Ribeiro de. Cenas do estágio curricular supervisionado: descrição, interpretação e análise discursivo-enunciativas de práticas dos professores em formação. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. *Texto!* Volume XIII - nº1/2, 2008. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86> Acesso em: 12 de outubro de 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2009[1999].

BUENO, Luzia. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

BULEA BRONCKART, Ecaterina; FRISTALON, Isabelle. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In : BRONCKART, Jean-Paul et groupe LAF (Eds), Agir et discours en situation de travail. Genève: Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation, p. 213-262, 2004.

BULEA BRONCKART, Ecaterina; FRAGA LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia; VIDAL CARNEIRO, Fábio. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Ângela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, p.109-132, 2013.

BULEA BRONCKART, Ecaterina. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. (Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo). Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA BRONCKART, Ecaterina. Langage, interprétation de l'agir et développement. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative. Presses Académiques Francophones: Allemagne, 2014.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, nº 4, p. 7-42, 2000.

FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê hors sériel*, p. 57-69, 2003.

FAÏTA, Daniel. Le développement d'une situation de travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative. In : PLAZAOLA-GIGER, I.; STROUMZA, K. (Eds.). Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche. Bruxelles : De Boeck, p. 63-89, 2007a.

FAÏTA, Daniel. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, 4 (2), p. 3-15, 2007b. Disponível em: <http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2020.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vygotsky : médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. Genève: Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation, 2010.

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

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *Que dizem os professores sobre seu agir professoral?* In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (Org.). *Ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. São Paulo: Pontes, 2013.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; PEIXOTO, Camila Maria Marques. *Por um agir reflexivo dos professores do ProJovem Urbano à luz do Interacionismo sociodiscursivo* In: LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, Maria Antonia; MIRANDA, Florencia (Org.) *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Mercado de Letras, São Paulo. 2015.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. *Aprendendo o “métier” de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês*. In: SZUNDY, Paula; ARAÚJO, Júlio César.; NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber. *Linguística Aplicada e sociedade: Ensino e Aprendizagem de línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas, Pontes, p. 111-134, 2011.

MONTE FILHA, Maria Vieira. *A (re)significação do agir do estagiário de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2019.

PEIXOTO, Camila Maria Marques. *Representações do agir docente: análises de re-configurações do agir no discurso do professor*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 2011.

RODRIGUES, Larissa Maria Ferreira da Silva. *O agir do estagiário de Francês Língua Estrangeira*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

RONVEAUX, Christophe; GAGNON, Roxane; AEBY DAGHÉ, Sandrine; DOLZ, Joaquim. *Les objets d'enseignement et de la formation en français : les séquences, les dispositifs et leurs synopsis*. In: DOIRER, J.-L. ; LEUTENEGER, F. ; SCHNEUWLY, B. (ed.). *Didactique en construction, constructions des didactiques. Raisons éducatives 17*. Bruxelles : De Boëck, 2013.

VIGOTSKI, Lev. *Pensamento e linguagem*. Martins fontes, 2008[1934].