

**GÊNERO DE ATIVIDADE E ESTILO:  
O AGIR DO PROFESSOR REPRESENTADO E AVALIADO  
EM DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM**

TANIA MARIA DA FROTA MATTOS MAZZILLO  
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Grupo ALTER – LAEL)

*ABSTRACT: This article presents an excerpt of my doctoral research whose focus was to identify the linguistic-discursive characteristics of the representation and evaluation of teachers' actions in the classroom, as represented in learners' diaries. Therefore, first, I contextualize the research; then, I explain briefly the methodology, and, at last, I present some of the results. I show that teachers' actions interpreted by participant-observers and represented in their diaries are not isolated. In fact, they constitute the representation of a genre of activity and of a teacher's teaching style.*

*KEYWORDS: action; acting; evaluation; activity; work; genre of activity; style.*

## **1. Introdução**

O objetivo deste artigo é, em primeiro lugar, mostrar que o agir do professor em sala de aula, ou seja, no seu trabalho, é interpretado e avaliado não apenas por seus alunos, mas, também, por observadores externos, participantes, ou não, presentes em sala de aula; e, em segundo lugar, argumentar que as representações desse agir, conforme registradas nos diários de aprendizagem analisados são, na verdade, representações de suas *maneiras de agir* em sala de aula na realização de tarefas típicas da profissão, tais como, por exemplo, a tarefa de ensinar leitura. Isso nos leva a crer numa representação dos *gêneros de atividade* (Clot, 1999), no seu sentido mais amplo, 'ensino de língua estrangeira' ou 'aula de língua estrangeira' e numa representação do *estilo* (Clot, 1999) singular de ensinar de cada um dos professores observados.

Esses resultados interpretativos foram alcançados através de uma pesquisa que realizei para minha Tese de Doutorado, orientada pela Professora Dra. Ana Rachel Machado, da PUC de SP. Meu projeto de pesquisa inscreve-se, portanto, no projeto maior de pesquisa do Grupo ALTER-LAEL (Análise de Linguagens no Trabalho Educacional e suas Relações), da PUC de SP, que investiga o agir e os textos produzidos na/ou sobre a situação de

*Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009, pp. 349-363

trabalho educacional, visando a um aprofundamento teórico-metodológico das relações entre textos, atividades sociais e ações. Na minha pesquisa estudei e analisei diários de aprendizagem<sup>1</sup> escritos por pesquisadores externos, que se colocam na situação de observadores-participantes em aulas de língua estrangeira. Em nosso grupo de pesquisas, consideramos esses textos como sendo textos de interpretação e de avaliação do agir do professor no trabalho, na medida em que, nos mesmos, encontram-se inúmeras referências aos professores e inúmeras representações de seu agir em sala de aula, ou seja, em seu principal local de trabalho, contendo, sempre, avaliações.

Meu objetivo principal foi identificar, nos diários de aprendizagem, as características lingüístico-discursivas da representação e da avaliação do agir das professoras em sala de aula. Neste artigo, apresento um recorte das análises realizadas para mostrar como esse exercício de observação, interpretação e avaliação do agir do outro pode contribuir para uma reflexão e para um possível crescimento profissional.

Meu estudo fundamentou-se, principalmente, nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, vertente interdisciplinar da psicologia da linguagem, de base vigotskiana, que atribui ao agir e à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano (Bronckart, 1997/99 e 2004). Busquei aportes teóricos também na Ergonomia da Atividade de Ensino (Amigues, 2002 e 2004), para a visão de trabalho docente, e, na Clínica da Atividade (Clot, 1999; Clot & Faïta, 2000), para as noções de gêneros de atividade e estilo. Embora tais correntes teórico-metodológicas diferenciem-se entre si em diversos aspectos, é certo que podemos considerá-las compatíveis na medida em que apóiam-se, fundamentalmente, no mesmo referencial teórico, ou seja, na psicologia social de Vigotsky e na filosofia da linguagem de Bakhtin. Nas próximas seções apresento, brevemente, pontos fundamentais das teorias que orientaram esta pesquisa.

## **2. O agir e a avaliação do agir – a visão do ISD**

Minha tese apoia-se, fundamentalmente, no princípio interacionista sociodiscursivo que sustenta que a avaliação do outro é fundamental para o desenvolvimento humano. Segundo o ISD, a todo momento participamos das avaliações sociais, aplicamos critérios coletivos de avaliação e julgamos a pertinência do agir dos outros, em relação ao mundo físico, social e subjetivo<sup>2</sup> (Bronckart, 2007: 43). A prática dessas avaliações nos leva a perceber que também somos avaliados, e, desse modo, vão sendo

---

<sup>1</sup> Diários de aprendizagem são diários escritos por pesquisadores que também são observadores-participantes em aulas. A primeira pesquisa realizada com esse tipo de dados foi a de Kathleen Bailey, em Monterey, na Califórnia. A autora participava de aulas de francês e escreveu um diário que mais tarde analisou (Bailey, 1995).

<sup>2</sup> Referimo-nos aqui aos mundos representados de Habermas (1987, cf. Bronckart, 2007: 43-45).

desenvolvidas representações e valorações em relação às características de nossas próprias condutas, em relação às condutas dos outros, e, também, representações acerca dos efeitos dessas condutas sobre o meio. Assim sendo, o ser humano acaba por aplicar, a si mesmo, as representações que constrói sobre os diversos papéis sociais, o que contribui para a sua constituição como pessoa humana e agente responsável por suas ações.

Bronckart (2007: 43) considera o próprio agir humano uma pretensão prática à validade em relação às coordenadas dos mundos representados. Ou seja, o agir intencional pretende estar de acordo com a verdade dos conhecimentos (o mundo objetivo); o agir regulado por normas pretende estar em conformidade com as regras sociais (o mundo social); e o agir dramatúrgico pretende ser autêntico em relação ao sujeito do agir (mundo subjetivo). Todas essas pretensões são reveladas na atividade de linguagem. É através da atividade de linguagem que o ser humano participa das avaliações sociais, e “julga” a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados (*ibidem*: 43). As avaliações são, assim, sempre confrontadas com os mundos representados, estando sujeitas a uma negociação permanente, que se desenvolve, principalmente, através da linguagem, ou seja, do agir comunicativo. Essa negociação, segundo Bronckart, ocorre “no quadro mais restrito de uma língua natural [...] no quadro das orientações semânticas particulares que emanam dos gêneros de textos em uso, em uma determinada formação sócio-discursiva” (Bronckart, 2007: 45).

Essa visão tão fundamental é pano de fundo para a hipótese central de minha Tese: ou seja, que o agir da professora em sala de aula, ao ser objeto de observação pelos pesquisadores, participantes das aulas, é também avaliado – o que pode ser constatado nos textos dos diários de aprendizagem. Esse processo de observação-avaliação vai influenciar o crescimento e o desenvolvimento desses profissionais que, no caso dos dados analisados são, elas mesmas, também professoras de língua estrangeira. Essas pesquisadoras trazem, portanto, representações já cristalizadas sobre o agir de um professor de línguas em sala de aula; são confrontadas com outros modos de agir que possivelmente se originam de outras representações, e, naturalmente, avaliam esse agir. Isso contribuirá para seu próprio desenvolvimento como pessoa e, também, como profissional.

Assim, para fins de uma análise semântica do agir, assumo o entendimento de Bronckart (2004) e Bronckart & Machado (2004) sobre os conceitos “agir”, “atividade”, “ação”. Os autores usam o termo *agir* (ou *agir-referente*) para designar qualquer forma de intervenção orientada do ser humano no mundo. Em determinados contextos econômicos, esse agir pode se constituir em um *trabalho*, cuja estrutura pode ser decomposta em *tarefas*. No desenvolvimento temporal do *curso do agir*, podemos distinguir cadeias de *processos*, que podem ser de *atos* e/ou de *gestos*. Podemos citar, como exemplo, o agir da professora em sala de aula é que é decomposto em tarefas. No curso do agir da professora, enfim, em seu trabalho, há uma cadeia de processos necessários para a realização das tarefas. Esses

processos são constituídos pelas ações de linguagem e pelas ações não-verbais, ou seja, os gestos da professora.

Já aos termos atividade e ação os autores atribuem um estatuto *interpretativo*. Assim, *atividade* designa uma leitura do agir implicando dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo e *ação* designa uma leitura do agir implicando essas mesmas dimensões, enquanto mobilizadas no nível das pessoas singulares. Vale ressaltar que a acepção do termo *atividade* pela Ergonomia francesa – *o que fazem, pensam e sentem os trabalhadores* – nada tem a ver com o entendimento do ISD acerca do mesmo termo. Para o ISD, aquilo que os trabalhadores fazem, pensam e sentem é entendido como *conduta*.

Para os autores, em se tratando de agir – ou seja qualquer forma de intervenção no mundo – há ainda que se destacar o plano motivacional, que pode se distinguir por *determinantes externos*, de origem coletiva, que podem ser de natureza material ou da ordem das representações; e os *motivos*, que são as razões de agir interiorizadas por uma pessoa singular. No plano da intencionalidade, eles distinguem as *finalidades*, de origem coletiva e socialmente validadas, e as *intenções*, enquanto fins do agir interiorizados por uma pessoa singular.

No plano dos recursos para o agir, Bronckart & Machado (2004: 155) distinguem os *instrumentos*, noção que designa as ferramentas materiais e as tipificações do agir (ou modelos para o agir) disponíveis no ambiente social, das *capacidades*, noção que designa os recursos mentais ou comportamentais que são atribuídos a uma pessoa singular. Em relação aos modelos para o agir, vale acrescentar que Bronckart (2006: 244) assume a preexistência desses modelos para o agir. Seriam os pré-construídos, isto é, modelos que já estão no mundo e funcionam como recursos para o agir. Esses modelos práticos, segundo o autor, disponibilizariam “modos de fazer” que variam em função da configuração das formações sociais. Ao lado desses modelos, ele também assume a preexistência de textos de prefiguração do agir que seriam os textos tais como leis, normas, instruções, etc...

Ao lado desses fundamentos e conceitos, apóio-me no quadro teórico-metodológico da Ergonomia de linha francesa e da Clínica da Atividade, que explico a seguir.

### **3. Trabalho, gênero de atividade e estilo: visões da Ergonomia e da Clínica da Atividade**

A noção de trabalho que inspirou este estudo vem da Ergonomia de linha francesa. Essa ciência dedica-se a observar a atividade de trabalho conforme realizada pelo homem. Ela apóia-se, principalmente, nos conceitos de trabalho prescrito ou tarefa, e trabalho real ou atividade.

O conceito de trabalho prescrito refere-se a um conjunto de normas que determina a conduta do trabalhador em uma determinada situação de

trabalho e que delimita a sua atividade<sup>3</sup>. Essas normas podem ser, mais amplamente, leis, decretos, portarias, etc... e mais especificamente, regulamentos institucionais, regulamentos internos próprios de um estabelecimento de ensino, e, até mesmo, o próprio livro didático, o manual do professor, podendo ser, também, auto-prescritas. O trabalho prescrito é, assim, um objetivo a ser alcançado, é o que deve ser feito ou cumprido pelo trabalhador, respeitadas todas as outras condições tais como o tempo, o espaço, condições de trabalho, etc... O trabalho prescrito, ou tarefa, se opõe, portanto, ao conceito de *trabalho real* ou *atividade*, que seria a *atividade* de trabalho propriamente dita, ou seja, o conjunto de ações realizadas que podem também ser vistas como uma “estratégia de adaptação do agente à situação real de trabalho” (Guérin *et al.*, 1991).

Clot (1999), psicólogo do trabalho, que desenvolveu com sua equipe uma nova metodologia para análise da atividade de trabalho, trouxe um outro entendimento para os conceitos mencionados acima. Ele ampliou o conceito de *trabalho real* criando uma distinção entre *atividade realizada* e *atividade real*. A seu ver, o conceito de *atividade real*, definiria, de forma mais abrangente, o que ele entende por atividade de trabalho propriamente dita. Isto é, compreenderia tudo aquilo que o sujeito faz efetivamente, e, também, o que deixa de fazer, o que evita fazer, o que gostaria de ter feito, ou seja, o que não é visível aos olhos.

Além disso, embora a ergonomia aporte uma distância entre o trabalho prescrito e o real, Clot & Faïta (2000) perceberam que não há, por assim dizer, de um lado, o trabalho prescrito e, de outro, o trabalho real; ou, de um lado, a tarefa e, de outro, a atividade; ou ainda, de um lado, a organização do trabalho e, do outro, a atividade do sujeito. Segundo os autores, o que há entre a organização do trabalho e o sujeito é um trabalho de re-organização das tarefas pelos coletivos profissionais. Os autores entendem, portanto, que entre o trabalho prescrito e a atividade realizada há, sim, o que denominam de *gêneros de atividade*, ou *gêneros profissionais*. Em outras palavras, os *gêneros de atividade* compreenderiam *maneiras de fazer* partilhadas por aqueles que trabalham em um determinado *métier*, ou seja, *maneiras de fazer* comuns aos coletivos de trabalho. Segundo os autores, os *gêneros de atividade*...

... são os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma espécie de memória impessoal e coletiva que dá conteúdo à atividade pessoal na situação: maneiras de se portar, maneiras de falar, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente à realização de seu objeto. Essas maneiras de se apreender as coisas e as pessoas em um dado meio de trabalho formam um repertório de atos adequados ou deslocados que a história desse meio retém. Essa história fixa as expectativas do gênero que permitem dar suporte – em todos os sentidos do termo, aos não-esperados do

---

<sup>3</sup> O conceito de “atividade” é fluido, e tem vários sentidos, dependendo da área teórica de circulação. Para o ISD, por exemplo, o conceito de atividade é interpretativo, não coincidindo com o conceito da Ergonomia francesa.

real. Mobilizar o gênero de atividade é também se colocar no diapasão profissional.<sup>4</sup>

Clot & Faïta (2000: 12)

---

<sup>4</sup> Tradução de minha responsabilidade.

Na visão dos autores, os *gêneros de atividade* compreendem as *regras do ofício*, que podem ser explícitas ou implícitas, e que são construídas pelos próprios trabalhadores de um determinado coletivo de trabalho. Essas regras podem ser entendidas como recursos sociais, ou seja, ‘meios’ para a ação se realizar. São uma espécie de memória coletiva, impessoal, que é transmitida pelo coletivo de trabalho. São as maneiras de fazer, as rotinas típicas da profissão, que evitam que os trabalhadores fiquem se perguntando constantemente como fazer, como realizar uma determinada tarefa.

A título de exemplificação, em relação ao trabalho dos professores de línguas, o *gênero de atividade* compreende a maneira de iniciar as aulas, a maneira de ensinar leitura, a maneira de ensinar gramática, etc... Até mesmo a maneira de fazer a ‘chamada’, para conferir a presença dos alunos. Tudo isso pode ser considerado modo/ou maneira de agir típica dos professores. Todavia, segundo os autores, como não há explicitação clara a respeito dos *gêneros de atividade*, nem nos textos, nem na consciência dos trabalhadores, suas regras podem também não ser consensuais em um determinado coletivo de trabalho. Elas podem ser problematizadas, melhor expostas e compreendidas em situações de instabilidade ou de crise no trabalho.

Os *gêneros de atividade* compreendem, portanto, um estoque de enunciados convencionados pelo grupo (os *gêneros de discurso*), e também os gestos e as ações materiais e corporais (os *gêneros de técnicas*). Assim como os *gêneros de discurso* de Bakhtin (1992/2003) se constituem em tipos relativamente estáveis de enunciados, os *gêneros de atividade*, seriam, também, relativamente estáveis. Com o aprendizado dos *gêneros de atividade* (ou *gêneros profissionais*), os trabalhadores podem se relacionar uns com os outros, e com o próprio objeto de trabalho, podendo, dessa forma, atingir as finalidades do trabalho.

A estabilidade dos *gêneros de atividade* é considerada como sendo transitória, na medida em que eles seriam constantemente re-trabalhados pelos profissionais nas situações específicas em que se encontram, dando origem aos *estilos profissionais*. Clot & Faïta (2000), atribuem a Rabardel (1995) a idéia de que os *gêneros* não dizem respeito apenas à organização das regras ou formas de agir, mas são, também, artefatos do agir. Seguindo esse raciocínio, Clot & Faïta (2000) afirmam que os trabalhadores agem a partir dos *gêneros*, na medida em que respondem às exigências dos modos de agir, mas, também, com os *gêneros*, ajustando-os e retocando-os, produzindo uma estilização dos mesmos, de acordo com a sua necessidade. Os *gêneros de atividade*, assim como os *gêneros de discurso*<sup>5</sup>, são, portanto, inacabados, sendo que os *estilos* individuais transformam os *gêneros*, no momento do agir, em função das circunstâncias. O *estilo* pode ser, então, definido como uma metamorfose do *gênero* no curso do agir (Clot & Faïta, 2000).

Os autores ressaltam, ainda, que ao relacionarem o estilo aos *gêneros*, eles privilegiam a memória social impessoal da atividade, eliminando

---

<sup>5</sup> Bakhtin (1992/2003).

qualquer possibilidade de se pensar o estilo como um atributo psicológico particular de um profissional. Todavia, fazem questão de mostrar que não desejam subestimar a criatividade do agir individual, que surge com a estilização dos gêneros. Para os autores, é preciso reconhecer que, ao agir, os profissionais não se voltam apenas para o coletivo de trabalho e suas obrigações. Eles se voltam também para si próprios. “O estilo é também a distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história, quando ele a corrige, a retoca...” (Clot & Faïta, 2000: 16-17). Desse modo, Clot considera, também, o aspecto subjetivo do profissional. Um indivíduo situado social e historicamente, com instrumentos operatórios, perceptivos, corporais, emocionais etc... sedimentados ao longo de sua vida, é um sujeito “premeditado” por seus próprios “scripts” (Clot & Faïta, 2000: 17). Esses instrumentos operatórios, perceptivos, corporais, emocionais, adquiridos socialmente, ou sob a forma de “discursos sociais” (Bakhtin/Voloshinov, 1929/99) funcionariam como um estoque daquilo que os autores chamam de “prêt-à-agir”, em função da avaliação da situação em que se encontram.

Pode-se dizer, então, com Clot & Faïta (2000: 17-18), que o estilo vive na intersecção dos conflitos que agitam as duas memórias da atividade: a memória coletiva e a memória individual. No ensino, os professores apropriar-se-iam ou não dos artefatos sociais, materiais e simbólicos, à sua disposição no coletivo de trabalho, na medida em que esses artefatos pudessem ajudá-los a resolver os conflitos existentes na sua situação concreta de trabalho, adaptando, assim, o *gênero de atividade*, ou *gênero profissional*, encontrando diferentes maneiras de fazer, de realizar o seu trabalho, a cada dia. São os gêneros de atividade e o estilo individual de cada um que estão representados nos textos dos diários. A seguir, contextualizo os dados com os quais trabalhei durante a pesquisa realizada para o doutorado.

#### 4. Contextualização dos dados

Os diários que constituem o meu *corpus* foram escritos por duas pesquisadoras (uma delas eu mesma), que, além de pesquisadoras, eram professoras de inglês. Seus objetivos iniciais eram os de atuar como observadoras-participantes em cursos de alemão e de espanhol, visando a melhor compreender o processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Eram três os conjuntos de dados:

O primeiro conjunto constituía-se por meus próprios diários de aprendizagem, escritos sobre as aulas de alemão que frequentei, no Rio de Janeiro, no período entre março e dezembro de 1997. Nesse período fui aluna da professora Célia (nome fictício). Esse conjunto de dados, que, atualmente formam o Conjunto “A” de meu *corpus*, conta com 21 textos escritos entre 17 de março de 1997 a 09 de dezembro do mesmo ano. O segundo conjunto constituía-se, também, por meus diários, escritos sobre as aulas de alemão que frequentei, no Rio de Janeiro, entre agosto e dezembro de 1998. Nesse segundo período fui aluna da professora Cláudia (nome fictício). Esse com-

junto de dados, denominado Conjunto “B”, conta com 19 textos ao todo, escritos no período que vai de 20 de agosto de 1998 a 1º de dezembro do mesmo ano. Durante esse período, freqüentei o nível 2 do curso de alemão.

O terceiro conjunto de dados é formado por diários escritos por uma outra pesquisadora, sobre a sua atuação, também como observadora-participante, em aulas de espanhol, em um curso particular no Rio de Janeiro, entre maio e junho de 2000. Esses diários, que constituíam o Conjunto “C”, foram escritos no período que vai, mais precisamente, de 04 de Maio de 2000 e se estende até o dia 20 de junho de 2000. Ao todo, são 13 textos.

Os diários, tanto do conjunto “A”, quanto do conjunto “B”, foram escritos por mim, em minha residência, logo após as aulas de alemão. Voltava para casa, e, no mesmo dia, escrevia em meu computador, de forma livre, as minhas impressões sobre as aulas. Não havia nenhum planejamento para a escrita. Procedimento semelhante foi adotado pela outra pesquisadora, Tatiana (nome fictício), para a produção de diários sobre as aulas de espanhol. Seus diários foram escritos em um caderno, à mão livre. Assim como os meus, não havia nenhuma orientação ou planejamento em relação ao conteúdo dos diários ou à sua forma.

Posso dizer, então, que meu *corpus* é constituído por dados coletados em situações semelhantes, todavia com pequenas diferenças entre si. No caso dos conjuntos A e B, a mesma autora escreve a respeito das aulas de alemão ministradas por duas professoras diferentes, em épocas diferentes, em um curso de alemão. No caso do conjunto C, uma outra autora, escreve sobre as aulas de espanhol, ministradas por uma terceira professora [Prof. Luci], em um curso de espanhol.

De posse dos textos, desenvolvi a metodologia, cujo recorte apresento a seguir, para a realização da investigação proposta.

## 5. A metodologia para a análise dos dados<sup>6</sup>

Em primeiro lugar, diante da extensão do *corpus* (21 textos), foi necessário delimitar os dados. O critério adotado foi o seguinte: analisar três textos de cada período de coleta, sendo um texto do início de cada período, um texto do meio de cada período e um texto do final de cada um dos períodos. Delimitados os dados, a análise procurou responder a seguinte macroquestão de pesquisa:

### **Como se configuram, em diários de aprendizagem, o agir, e a avaliação do agir do professor, em seu trabalho?**

De acordo com os procedimentos propostos por Bronckart (2007) e Bronckart & Machado (2004), o primeiro passo para a realização da análise é conhecer o conteúdo temático dos textos e o seu plano global de desenvol-

---

<sup>6</sup> Os procedimentos metodológicos estão bem mais detalhados em Mazzillo, 2006.

vimento. Para a realização desta análise, li cada texto, segmentei-os de acordo com os diferentes conteúdos temáticos, chegando, assim, ao plano global de cada um. Em seguida, trabalhei para identificar os tipos de discurso que constituíam os diários selecionados, para melhor compreender sua organização textual. Nesse ponto, foram seguidos os critérios propostos por Bronckart (2007), e já adotados em análise de textos em português por inúmeros autores, entre os quais destaco Machado (1998), Abreu-Tardelli (2006), Lousada (2006) e Mazzillo (2004 e 2006).

Realizada essa parte do trabalho, que responde a algumas das questões pontuais elaboradas sobre a organização dos diários, passei para a análise do agir representado nos textos, seguindo a metodologia para uma análise semântica do agir, conforme proposta por Bronckart & Machado (2004: 139).

Categorias para análise do agir interpretado por terceiros e representado nos textos foram levantadas a partir dos dados. Tais categorias já foram explicitadas em Mazzillo (2006) e Abreu-Tardelli *et al.* (2008: 250). Faça, a seguir, um resumo das mesmas:

(i) O **agir linguageiro** do professor é representado por predicados com verbos de dizer em três diferentes graus:

a) Que **implicam** uma ação imediata dos alunos (Ex: Depois dos exercícios, a professora *mandou* que fechássemos os livros e começou a introduzir uma nova lição, cheia de vocabulário novo);

b) Que **não implicam** uma resposta imediata dos alunos (Ex: A professora *explicou* cada uma das histórias em português);

c) Que **indicam uma reação da professora** em reação ao agir dos alunos (Ex: Na medida em que líamos ela *esclarecia* dúvidas ou negociávamos os significados das palavras).

(ii) O **agir com instrumentos** é representado por predicados que indicam o **uso de instrumentos simbólicos ou materiais** (Ex: Ela *apresentou a leitura* de modo interessante. Fez uma *transparência* da leitura no livro, acompanhada da *fotografia*).

(iii) O **agir mental** é representado por predicados que indicam **atividade mental, ou capacidade**. Em relação à atividade mental: Ex: A professora *não cria*. Não oferece nenhuma atividade interessante; em relação à capacidade: Ex: Esta professora *tem mais técnica* para ensinar e *mais habilidade* para eliciar a participação dos alunos<sup>7</sup>.

Para o desenvolvimento da análise da avaliação do agir e dos critérios levados em consideração nessas avaliações, voltei aos textos, na busca de índices de avaliação tais como adjetivos, advérbios, verbos e modalizadores [ou metaverbos], apoiando-me nas classificações de Kerbrat-Orecchioni

---

<sup>7</sup> Para a identificação dos tipos de verbos e dos predicados, tomei como referência algumas das classificações de Neves (2000).

(2002) e de Machado & Bronckart (2004), respectivamente. Levantadas essas avaliações, busquei discriminar a natureza da avaliação [positiva ou negativa] em relação ao agir das professoras e aos critérios utilizados para as avaliações. Realizada essa fase da pesquisa, algumas particularidades sobre o trabalho do professor de línguas e sobre a avaliação de seu trabalho foram reveladas. Vejamos a seguir.

## 6. O agir do professor interpretado e representado nos diários por observadores-participantes

As análises guiadas pelas categorias levantadas mostram que as autoras dos diários representam nos textos diferentes maneiras de agir em sala de aula. O agir das professoras se constrói, portanto, a partir das interpretações das autoras, observadoras-participantes das aulas. O agir representado é um agir situado em um determinado momento social e histórico, direcionado aos alunos, e que visa a uma finalidade. Nos diários, o agir é sempre representado no quadro da realização de uma das tarefas típicas de sala de aula de línguas, como por exemplo, a tarefa de ensinar leitura.

O agir linguageiro dos professores é representado por diferentes predicados (diferentes verbos de dizer) nas diversas tarefas de leitura descritas nos textos. O seu agir não-verbal é igualmente representado por meio de diferentes predicados, e, às vezes é representado indicando o uso de diferentes instrumentos como recursos para o ensino de leitura. Suas maneiras de agir são, em suma, representadas como exibindo uma singularidade “situada”, o que nos faz levantar a hipótese de que há uma representação de diferentes **estilos de agir**.

Vejamos, a seguir, alguns exemplos retirados dos dados, para comparar as três professoras cujo agir foi observado e representado nos diários. Os exemplos que quero mostrar referem-se às maneiras de agir para o ensino de leitura pelas professoras Célia [Diário 2], Cláudia [Diário 5] e Luci [Diário 8], conforme representadas nos diários de aprendizagem.

O primeiro quadro é retirado de um segmento do Diário 2, do conjunto A, sobre a aula da professora Célia, e representa o seu modo de agir ao implementar a tarefa de leitura, ou “modo de ensinar leitura”:

TAREFA DE LEITURA [D2]	
Maneira de Agir	Avaliação
1. Essa leitura teve uma preparação mínima, e a professora traduziu a leitura praticamente toda. Ela lê e traduz, lê e traduz.	2. Achei a leitura difícil e muito pouco trabalhada no sentido de desenvolver com os alunos dicas ou estratégias para a compreensão da mesma.

Quadro 1: Tarefa de leitura (Prof. Célia) – Diário 2 / Autora “A”

O agir representado acima refere-se à implementação de uma tarefa de leitura. De acordo com a interpretação da observadora-participante e autora do diário, o agir linguageiro da professora para ensinar leitura é representado pelos predicados ‘traduziu’ e ‘lê e traduz’. O primeiro exemplo, no pretérito perfeito, faz referência a um agir em um determinado momento, no tempo passado. O segundo exemplo, no presente simples (ou genérico, se preferirmos), representa um modo de agir habitual. A representação desse modo de agir como sendo habitual é resultado da interpretação e da avaliação da autora do diário. Essa, mais adiante no texto, avalia de modo explícito a maneira de agir da professora na tarefa de ensinar leitura, como podemos verificar no item 2 do Quadro 1, acima.

No exemplo a seguir, encontramos a representação do agir da Professora Cláudia, também na implementação de uma tarefa de leitura”

TAREFA DE LEITURA [D5]	
Maneira de Agir	Avaliação
2. Fez uma transparência da leitura no livro, acompanhada de fotografia. Fez um aquecimento preliminar perguntando sobre as praias na Alemanha, sobre nossas férias, etc... (usando alemão). Com a transparência colocada no quadro branco, ela pediu que cada um lesse um trecho para a turma. Na medida em que líamos, ela esclarecia dúvidas e/ou negociávamos o significado das palavras. Ao final da leitura, fez diversas perguntas de compreensão [...]	1. A professora introduziu a leitura de modo interessante.

Quadro 2: Tarefa de leitura (Prof. Cláudia) – Diário 5 / Autora “A”

A representação do agir da professora Cláudia, ao ensinar leitura a seus alunos, é mais detalhada. É representado um agir com instrumentos, ou seja, com utilização de recursos materiais (fez uma transparência da leitura no livro, acompanhada de fotografia); e utilização de instrumentos simbólicos (fez um aquecimento preliminar e perguntas de compreensão); é representado, também, um agir linguageiro envolvendo predicados com verbos de dizer tais como: pedir / esclarecer dúvidas / negociar significados. Isso pode ser entendido como sendo a representação de sua maneira de ensinar leitura, tarefa típica de aulas de língua estrangeira.

Vejamos, a seguir, o segmento onde é representada a maneira de agir da professora Luci, de espanhol, para ensinar leitura.

TAREFA DE LEITURA [D8]	
Maneira de Agir	Avaliação
Terminada a tarefa, começamos a unidade 5, com um texto que falava sobre dieta. A aula começou bem legal, bem participativa. A professora começou com perguntas do tipo ¿Alguién aqui hace dieta? ou ¿Cuales son sus medidas ideales? E a turma foi respondendo sem que houvesse a necessidade da solicitação da professora.	A aula começou bem legal, bem participativa
Terminando as perguntas e respostas orais, a professora fez o de sempre. Separou os trechos para lermos em voz alta, de novo! Conforme cada um ia lendo a sua parte, a professora pedia para começar os exercícios.	Achei tão estranho e sem lógica! Como posso responder às perguntas de compreensão de leitura tendo lido apenas um parágrafo?

Quadro 3: Tarefa de leitura (Prof. Luci) – Diário 8 / Autora “B”

No segmento acima, a autora do diário das aulas de espanhol retrata o agir da professora ao ensinar leitura, também. Para apresentar o texto aos alunos, o agir da professora é representado como um agir languageiro que recorre ao instrumento simbólico ‘perguntas abertas’ às quais os alunos demonstram interesse em responder. Seu agir é representado também através do predicado “separa trechos para serem lidos em voz alta por seus alunos”. Essa maneira de agir representada (separar trechos e determinar a leitura em voz alta) é criticada pela autora do diário, que, através de uma pergunta retórica, avalia, com ironia, o modo de agir da professora.

Como podemos reparar, a tarefa representada “ensinar leitura”, típica de aulas de língua estrangeira, é a mesma nos três exemplos. Porém, a maneira de agir de cada uma das professoras é interpretada e representada diferentemente, através de predicados que indicam diferentes maneiras de agir.

Cabe, então, uma reflexão a respeito dessas representações do agir.

### 7. Gênero de atividade e estilo: o agir do professor representado e avaliado nos diários

As representações das diferentes maneiras de agir, além de constituírem a representação do próprio *gênero de atividade*, podem ser entendidas, também, como representações dos diferentes *estilos de agir*, que, por sua vez, representam uma reformulação do *gênero de atividade*, “maneira de ensinar leitura em aulas de língua estrangeira”; o *estilo* profissional, lem-

brando Clot & Faïta (2000), é uma *metamorfose do gênero* no curso do agir. Esses diferentes modos de agir / ou de fazer, por sua vez, podem ser provenientes das representações que as próprias professoras fazem em relação à tarefa 'ensinar leitura', ou podem ser vistos, também, como uma questão da capacidade técnica ou da habilidade da professora (os gêneros de técnica). O *estilo de agir* compreenderia, assim, todas essas dimensões.

O ponto de vista da abordagem ergonômica, que consiste em compreender como um professor não somente utiliza, mas retrabalha os meios e instrumentos à sua disposição, a partir das prescrições que lhe são feitas, sustenta, em parte, as reflexões acima colocadas. Assim, do ponto de vista da ergonomia, o professor, diante da realidade de seu trabalho adapta, transforma os artefatos dos quais se apropria, desenvolvendo um estilo próprio de agir. Estilo esse que se origina no seio do coletivo de trabalho, e que combina as dimensões languageiras, instrumentais e ainda, as capacidades os motivos e as intenções. O que nos chama a atenção aqui é a importância do social para o desenvolvimento da singularidade de cada pessoa, de cada indivíduo. Em outras palavras, "a capacidade que nossa espécie tem de apreender aspectos do universo de onde se origina, de elaborar conhecimentos, e de organizá-los em mundos representados" (Bronckart, 2008: 20); e, ainda, segundo o mesmo autor, a capacidade que temos de nos situarmos nesses mundos representados, organizando formas dinâmicas de comportamento e de ações individuais. Tudo isso, tendo a linguagem como instrumento fundamental de organização e de desenvolvimento.

Observa-se, também, que a avaliação do agir representado não se dá, especificamente, em relação a cada uma das ações interpretadas/representadas separadamente por meio dos predicados, mas em relação ao conjunto delas; isto é, em relação ao conjunto de atos representados como parte da implementação de uma determinada tarefa. Podemos dizer, então, que as avaliações incidem sobre a maneira ou o modo de agir representado, ou melhor, o *estilo* representado. Nesse conjunto de atos estão, conforme citado, o agir de linguagem e o agir com instrumentos, permeados por inferências sobre a capacidade das protagonistas do agir, por questionamentos sobre seus motivos e suas intenções. Assim, a práxis, ou seja, a maneira de agir das professoras representada nos diários, é avaliada em relação às interpretações e às representações que as autoras dos diários fazem, elas próprias, a respeito dos modelos para o agir e/ou dos gêneros de atividade. Esses constituem, assim, critérios a partir dos quais o agir é avaliado. Ao lado de Bronckart afirmamos, então, que os modelos para o agir, ao mesmo tempo em que disponibilizam os modos de agir constituem, eles mesmos, critérios a partir dos quais o agir é avaliado.

Neste ponto, é preciso ressaltar que os aportes trazidos pela Ergonomia e pela Clínica da Atividade são importantíssimos, na medida em que confrontam novos conceitos, novas perspectivas em relação à atividade de ensino. Os conceitos de trabalho prescrito, atividade real e atividade realizada e, ainda, os conceitos de gênero de atividade e estilo (Clot, 1999; Clot & Faïta, 2000) são fundamentais para o desenvolvimento desse novo

olhar sobre o trabalho do professor, para que se possa perceber a singularidade nos ‘modos de fazer’, nas ‘maneiras de agir’ de cada um.

Ao pertencer a um coletivo de trabalho, sujeito a normas e prescrições, passa-se a conhecer, respeitar, adaptar e criar regras, normas. São normas, muitas vezes invisíveis, são gestos, são ações de linguagem realizadas automaticamente, sem que se pense a respeito, e estão sempre voltadas para o cumprimento das prescrições, em benefício dos alunos. Os diários, lidos a partir dessa perspectiva, permitem o acesso às interpretações e às avaliações do trabalho do professor, possibilitando, assim, que melhor se compreenda as representações que as próprias pesquisadoras, na qualidade de observadoras-participantes, fazem do trabalho que elas próprias realizam, quando no papel de professoras. Isso pode, seguramente, contribuir para seu desenvolvimento como professores e seres humanos. Sendo assim, o diário de aprendizagem revela-se um espaço ideal para o estudo do agir e da avaliação desse agir, abrindo as portas para o desenvolvimento de reflexões em torno do trabalho de ensino e das avaliações que fazemos desse trabalho.

## Referências

- Abreu-Tardelli, Lília (2006). *trabalhodeprofessor@chateducacional.com.br Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD*. Tese de Doutorado. Inédita. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Abreu-Tardelli, L. et al. (2008). O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In A. M. de Mattos Guimarães, A. R. Machado & A. Coutinho (orgs.). *O Intencionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado das Letras, pp. 237-256.
- Amigues, René (2002). L’enseignement comme travail. In P. Bressoux (ed.). *Les stratégies d’enseignement en situation d’interaction*. Note de synthèse pour Cognitique. Paris: Programme Ecole et Sciences Cognitives, pp. 243-262.
- Amigues, René (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In A. R. Machado (org.). *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, pp. 35-54.
- Bailey, K. (1995). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In D. Brown & S. Gonzo (eds.). *Readings on Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, pp. 163-205.
- Bakhtin/Voloshinov, V. N. (1929/1999). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: M. Lahud e Yara F. Vieira. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. M. (1992/2003). *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Bronckart, J. P. (2007). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado & Péricles Cunha. 2.<sup>a</sup> edição. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J. P. (2006). Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo. In A. R. Machado e M. L. M. Matêncio (orgs.). *Atividade de Linguagem, Dis-*